

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO - CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED

**O "GRUPAL" NAS SALAS DE AULA: ASPECTOS DA  
ORGANIZAÇÃO E REORGANIZAÇÃO DO GRUPO NO  
COTIDIANO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA**

**DENISE CORD**

FLORIANÓPOLIS, AGOSTO DE 1995



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

*“O “GRUPAL” NA SALA DE AULA: ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO E REORGANIZAÇÃO DO GRUPO NO COTIDIANO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA”*

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 03/08/95**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Silvia de Arruda Andaló (Orientadora)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Souza Patto (Examinadora)

Prof. Dr.<sup>a</sup> Selwino José Assmann (Examinador)

Prof.<sup>a</sup> Msc. Maria Juracy Tonelli Siqueira (Suplente)

**DENISE CORD**

*Florianópolis, Santa Catarina, agosto de 1995.*

**O "GRUPAL" NAS SALAS DE AULA: ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO E REORGANIZAÇÃO DO GRUPO NO COTIDIANO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA**

*"Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual.*

*Suplicamos expressamente: não aceites o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar."*

( Bertold Brecht )

## AGRADECIMENTOS

Ao *Emerson*, meu amor e companheiro na busca da razão de perguntar.

À *Isadora*, filha linda e curiosa, com quem vivencio todos os dias a experiência de ser educadora.

Aos meus pais, *Hugo* e *Traudi*, educadores primeiros, com quem aprendi que a vida só vale se vivida na busca de dias melhores.

Às minhas irmãs *Deisi* e *Dóris*, educadoras em escolas públicas, exemplos fortes de que o papel de professora é uma construção diária.

Ao *Germano*, meu irmão, por sua tentativa de fazer uma ponte entre um conceituado laboratório de Engenharia Genética e uma esquecida favela.

À *Rute*, porque sem ela *Isadora* sentiria muito mais as minhas ausências.

À *Carmen*, amiga querida, mais que orientadora, interlocutora atenta, curiosa e entusiasta.

Às professoras e aos alunos, porque sem a sua acolhida, este momento de síntese não teria sido possível.

À *Jura*, que vem acompanhando minhas "gestações" e "partos" desde o estágio em Psicologia Escolar.

A *Cida* e *Mara*, amigas, pelo carinho e atenção com que leram partes deste trabalho.

Aos colegas e professores do Mestrado, especialmente ao professor *Selvino*, à *Sandra*, *Denise*, *Alexandre*, *Paulo* e *Capela*, porque com sua energia, bom humor e perspicácia, tornaram menos pedregosos os "caminhos do conhecimento".

## RESUMO

Este trabalho pretende contribuir para a compreensão da relação pedagógica cotidiana, ao nível dos processos grupais, estando fundamentado nas idéias de E. Pichon-Riviére e Jacob Levy Moreno, cujos parâmetros de observação permitem identificar as intervenções de professores e alunos em seu caráter interativo. Nesta concepção, os acontecimentos e processos são compartilhados por protagonistas, que constroem, entre outras coisas, significados acerca do papel de aluno, de professor e do processo ensino-aprendizagem.

A elaboração conceitual dos processos apreendidos pretende levar a outras interrogações, compreensões e análises do processo ensino-aprendizagem como um processo de grupo. O grupo é aqui entendido como mediador, e não como produtor de normas e usos sociais.

A coleta de dados se deu em uma escola pública da rede municipal de ensino, junto a duas turmas de primeira série do primeiro grau. Através de uma metodologia de cunho qualitativo, procurei ampliar a compreensão da dinâmica desse processo relacional no espaço das salas de aula. Para tanto, foram realizadas observações sistemáticas e entrevistas semi-dirigidas com as professoras.

Pretendi retratar os processos de interação observáveis, que envolviam as professoras e seus alunos e os alunos entre si, como forma de compreender a relação do grupo (educadora e educandos) com a tarefa pedagógica.

Foi constatado que a atribuição e o desempenho dos papéis, bem como a composição de configurações vinculares no grupo, estiveram relacionados ao tipo de mediação realizada pelas docentes. Dependendo se sua postura fosse mais ou menos centralizadora, o grupo tendia a organizar e reorganizar suas formas de vinculação, desempenho de papéis e trato com os conteúdos de forma mais dinâmica e criativa ou rígida e estereotipada.

## ABSTRACT

This work intends to contribute to the comprehension of the quotidian pedagogical relationship, since the groupal processes level. It is based in the ideas of Enrique Pichon-Riviére and Jacob Levy Moreno, whose parameters allow us to identify the students and teachers interventions in their interactive aspects.

In this conception the facts and processes are shared by protagonists and they build, beyond other things, meanings about the students and teachers roles and about the teaching-learning process.

The conceptual elaboration of the whole phenomena intends to lead to other interrogations, comprehensions and analysis of the teaching-learning process in its groupal aspects. The group is understood here as mediator and not a producer of social roles and customs.

The data collection took place inside two first grade classes of elementary public school of the county educacional network. Through a qualitative methodology, it was tried to deepen the comprehension of the relational process dynamics in the classroom space.

Thus, were done sistematic observations and semiguided interviews with the teachers. It was aimed to picture the observable interaction processes, involving the teacher and their students and the students themselves, as a form of understanding the group relationship with the pedagogical job.

It was realized that the attribution and the roles performance, as well as the group vincular configuration were related to the kind of mediator the teacher actualized. Depending if the educators posture were more or less centralized, the group was drive to organize and reorganize its ways of vinculation, roles performance and treat with the learning contents in a more dynamic and criative or rigid and estereotyped form.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	08
<b>1. A TEORIA - PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA</b> .....	20

### PARTE I - "A ESCOLA E AS PROFESSORAS"

2. O TEATRO-ESCOLA.....	36
3. AS PROFESSORAS E A PREPARAÇÃO DOS CENÁRIOS - A FALA DAS DOCENTES.....	41

### PARTE II - "CENAS DO COTIDIANO DE DUAS SALAS DE AULA"

4. A PROFESSORA <b>FERNANDA</b> E SUA TURMA.....	59
5. NO RASTRO DO GRUPO.....	116
6. A PROFESSORA <b>AMANDA</b> E SUA TURMA.....	122
7. NO RASTRO DO GRUPO.....	191

### PARTE III - "A COSTURA DOS ENREDOS"

8. A COSTURA DOS ENREDOS - UMA ANÁLISE POR CONTRAPONTO.....	194
9. A SÍNTESE POSSÍVEL - ALGUMAS ANOTAÇÕES.....	207

**ANEXOS**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

# INTRODUÇÃO

## 1 - História da Pesquisa

Construir um capítulo da dissertação que contemplasse a história da pesquisa, vinha se impondo a mim desde antes do início da sua elaboração e expressava a necessidade de unir texto e contexto, além do desejo de repensar a forma de realização e discussão das pesquisas em Ciências Humanas. Percebe-se que, no momento de encaminhar projetos, colher dados e investigar, é grande e verdadeiro o esforço de relativizar - e até de afastar-se - do modelo positivista de ciência. No entanto, em nome de um "trabalho científico" e da objetividade, os dados e "resultados" tendem a aparecer de forma asséptica, como se todas as variáveis tivessem sido controladas e como se não houvesse momentos de crise para o pesquisador - que, aliás, freqüentemente aparece na terceira pessoa do singular.

Será que nessa postura não estaria implícita uma concepção de neutralidade da ciência? Isto é, quando o pesquisador suprime aspectos subjetivos que foram mobilizados durante a realização do trabalho, não estaria submetendo-se, simplesmente, à teoria, enclausurando-se assim nas grades conceituais das idéias pré-definidas e defendidas?

Penso que falar daquilo que foi mobilizado no encontro com a realidade pesquisada é falar das singularidades, dos desvios, do que é subjetivo na elaboração do conhecimento. É, de certa forma, falar de auto-conhecimento. Nesse sentido é que me propus a resgatar a história dessa pesquisa, numa tentativa de deixar transparecer os momentos em que vicissitudes de minha história pessoal atravessaram os caminhos da pesquisa, sensibilizando-me enquanto sujeito-aprendiz, deslocando-me do "lugar da verdade".

### 1.1 - A escolha do objeto

Antes de mais nada, para pesquisar, é preciso escolher um objeto. Como se deu, então a escolha desse objeto?

Ainda nos tempos de graduação em Psicologia, já no final do curso, cumprindo créditos obrigatórios para a formação, tive os primeiros contatos com a História da Educação. Passei, no contato e no trato com os conteúdos estudados, a aproximar-me da realidade



escolar e educacional com uma nova ótica e a fazer dela uma releitura - apesar de ter estudado em escolas públicas da primeira à oitava séries do primeiro grau, pouco havia refletido sobre elas.

À medida em que avançava na compreensão teórica da temática educacional, agravava-se a sensação de estar refletindo sobre algo "sem rosto". Passei a perguntar-me: "Quem movimenta essa máquina? Que histórias, que idéias, que personagens orquestram esses movimentos?"

Encharcada dessas e de outras perguntas, engajei-me em um projeto de estágio em Psicologia Escolar, que tinha por objetivo, "compreender a escola a partir de dentro."

Encontrei uma escola ( pública e de periferia) de rosto marcado pela ação dos homens e do tempo. Uma escola com muitos vidros quebrados, tinta rota, carteiras antiquadas, quadros descascados. Uma escola de muros altos, muitas grades e nenhuma árvore.

Encontrei, por fim, o rosto daqueles que preenchiam aquele espaço físico. O rosto dos que quebravam vidros, dos que os consertavam; daqueles que construíam os muros, dos que os pulavam; daqueles que usavam o quadro exaustivamente, dos que o miravam... E cada rosto tinha um nome, uma história, protagonizava ações e sofria suas conseqüências.

Havia a merendeira - negra, analfabeta - que cozinhava e servia rindo sempre; havia a faxineira - coxa, analfabeta - que distribuía vassouradas nas crianças; havia a professora de Português, que levava para as salas de aula a coleção "Os Impressionistas"... E havia os alunos. Eram tantos! Havia aqueles que tinham um nome para a escola toda - porque "rodavam" sempre, ou porque "passavam" sempre; havia aqueles cuja família já era conhecida da escola, portanto, de comportamento bastante "previsível"; havia ainda os que não sustentavam nenhum rótulo, pelo pouco tempo de escolarização; havia também os expulsos ou evadidos, que passeavam pela escola e para quem era chamada a polícia.

Se olhada com atenção, a escola poderia ainda apresentar outros tantos personagens, e aos poucos era possível ir montando os palcos, onde dia-a-dia desenrolavam-se cenas de uma história "não-documentada".

Nas cenas montadas pelo pessoal docente e técnico-administrativo, podia-se vislumbrar personagens que já não se manifestavam perante o grupo-escola, mas que formavam claramente um "bloco de resistência", acatando e valorizando as normas vigentes, exercendo acriticamente o controle dos tempos e dos espaços. Havia também os que erguiam reiteradamente as mesmas bandeiras, num discurso que já ninguém ouvia - colocavam-se como vanguarda, acreditando em mudanças totais e a curto prazo. E apareciam, ainda, aqueles que conseguiam abrir um espaço intermediário para expressar-se, adaptando as regras do jogo às suas pretensões, na tentativa de desenvolver um trabalho criativo.

Havia, portanto, blocos dentro da escola. Uma divisão do grande grupo em sub-grupos, obedecendo a critérios que nem sempre se explicitavam facilmente. Juntos, movimentavam, a partir da interação de uns com os outros, aspectos do cotidiano daquela escola.

O mesmo movimento era perceptível nas salas de aula, onde os diferentes professores deixavam transparecer, principalmente a partir da postura frente aos alunos e no trato com os conteúdos, estratégias cotidianas que se assemelhavam àquelas que apresentavam na relação com o grupo-escola. Por outro lado, era possível perceber que no espaço reservado das salas de aula, estes docentes, aparentemente "tão iguais", revelavam particularidades no desempenho dos seus papéis e imprimiam significados diferentes à relação pedagógica.

O primeiro passo para compreender esta prática cotidiana parecia ser fugir das abstrações generalizantes e considerá-la fruto de intervenções particulares. Desta forma, esta não seria entendida como a prática de um **professor genérico**, mas como produto da intervenção de **professores diferentes**, que compõem, também com suas singularidades, os espaços pedagógicos.

Quanto aos estudantes, deveriam se restringir ao desempenho de um papel pré-estabelecido, que os tornassem reconhecíveis para toda a escola como o "nosso" **aluno** ( no singular ). Havia um modelo a ser seguido e os estudantes deveriam se adaptar a ele, unificando a forma de desempenho deste papel. Isto parecia contribuir para a constituição do papel discente a partir de rótulos e classificações estigmatizantes.

Também nesta escola, os conflitos e dificuldades na relação entre professores e alunos se destacava e esta parecia ser a relação que se adaptava a jargões e estereótipos mais facilmente.

Tais constatações sugeriam que o tipo de vínculo que professores e alunos estabeleciam no cotidiano da relação pedagógica, determinava e era determinado pela vivência dos papéis e que estes eram complementares. Deste modo, a trama cotidiana poderia vir a ser compreendida a partir do processo de interação vivenciado pelos diferentes sujeitos que imprimiam significado à relação pedagógica - uma relação que não era estática e singular, mas plural e dinâmica.

### **1.2 - O que pesquisar? O problema**

Partindo destas reflexões, fui ao encontro do curso de Mestrado em Educação, no intuito de definir um projeto de pesquisa que permitisse ampliar a compreensão da dinâmica deste processo relacional no espaço dedicado a ele, ou seja, as salas de aula.

Questionava-me como, sujeitos com histórias de vida diferentes e diferentes níveis de percepção e entendimento da realidade, acabavam por estabelecer "fórmulas" aparentemente tão parecidas de relação? Quais as formas de organização e reorganização possíveis a um grupo-classe, cujo objetivo explícito é o domínio de conteúdos curriculares? E mais: que tipo de ligação seria possível empreender entre a relação professor-alunos que se estabelece no espaço restrito da sala de aulas e o compromisso destes com o conhecimento?

Pesquisar as rotinas das salas de aula, entendendo-as mediadoras na relação pedagógica, colocava-se a mim como a possibilidade de refletir acerca de um tema que, se não tem sido desprestigiado, pelo menos tem sido visto, com frequência, sob uma ótica reducionista.

É relevante observar que um grande número de pesquisas feitas em salas de aula, focalizam sobremaneira a relação professor/aluno, e o fazem sob o enfoque bi-pessoal e unidirecional. O que geralmente aparece nessas pesquisas, são momentos de interação que envolvem o professor e um aluno, com o objetivo de reduzir o fluxo de comportamentos a pequenas unidades passíveis de tabulação, a exemplo de pesquisas que se utilizam dos

parâmetros para observação do sistema Flanders<sup>1</sup>. Com isso, isola-se um a um os atores da interação, evitando a análise do confronto e das diferenças que compõem o cotidiano da relação pedagógica. Desta maneira, escamoteia-se que as intervenções, tanto do professor quanto de cada um dos alunos, tem eco no grupo.

Por outro lado, têm-se priorizado a interação entre as crianças. Em artigo publicado no *Caderno de Pesquisa*, Carvalho & Beraldo constata o "...ressurgimento, nas últimas duas décadas, do interesse pelo estudo da interação criança-criança."<sup>2</sup> Segundo elas, estas pesquisas têm sido realizadas com diferentes objetivos, que vão desde estudos sobre a complexidade motivacional, a agressividade e o comportamento de "maternagem", a partir de abordagens comportamentalistas, psicoetológicas e ecológicas, até estudos sobre o papel da interação social na construção cognitiva, guiados por uma perspectiva sócio-interacionista e construtivista.

Contra-pondo-me a estes tipos de pesquisa, fui buscar nas idéias de Enrique Pichon-Riviére e na Sociometria de Jacob Levy Moreno, novos parâmetros de observação, que permitissem apreender esta dinâmica relacional em seus aspectos grupais.

Parti do pressuposto de que no grupo, as intervenções têm um caráter interativo, compõem uma história compartilhada, têm significados diferentes para os diferentes sujeitos. A cada vez que estas acontecem, modifica-se o espaço, mudam-se os afetos, constroem-se significados do que seja "ser aluno" ou "ser professor", "pertencer a um grupo" ou "estar à margem", dentre outros.

O desafio, então, seria olhar as salas de aula sob esta ótica, olhá-las como um mundo complexo, cheio de contrastes ou, como diz Asch,

*"se trata de conhecer um campo, um lugar de encontro, sem limites precisos, no qual surgirão fenômenos a partir de interações que terão uma historicidade e certas características peculiares surgidas da interação."*<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Para maiores esclarecimentos, ver também : Flanders, N.A. - *Interaction Analysis in the Classroom: A Manual for Observers*. Edição Revista, School of Education, University of Michigan, 1965

<sup>2</sup> CARVALHO, A.M.A. & BERALDO, K.E.A. *Interação Criança-Criança: Ressurgimento de uma Área de Pesquisa e suas Perspectivas*. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo: (71) : 55-61, Nov/1989

<sup>3</sup> ASCH, M.S. *Hacia una Didáctica de lo Grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1993, p. 25.

### **1.3 - O espaço pesquisado**

Neste sentido, decidi aventurar-me no cotidiano de duas salas de aula da rede municipal de ensino, ambas da primeira série do primeiro grau, na tentativa de compreender os tempos, espaços e as formas de organização das relações ali estabelecidas, entre seus habitantes e o conhecimento.

A escolha por estas turmas, deveu-se principalmente ao fato de que estas séries normalmente representam a primeira experiência marcante na vida escolar das crianças e ao alto índice de evasão escolar nelas verificado. Um outro aspecto relevante diz respeito ao caráter que a tarefa escolar assume a partir do período de alfabetização. Estar na escola já não representa, como no pré-escolar ( que não é realizado por todos os alunos ), a possibilidade de brincar e os objetivos deixam de ser fluidos para se transformarem em cobranças. Este momento representa o primeiro contato das crianças com uma tarefa escolar que será avaliada em termos de competência e incompetência, aprovação ou reprovação.

Todos estes aspectos, mais a história de cada sujeito, convergem para a estruturação e reestruturação, no grupo, dos papéis de aluno, de professor, da função do saber, dentre outros aspectos. Foi nesta relação - dos alunos entre si, deles com as professoras e vice-versa - que focalizei meu olhar, numa tentativa de elucidar o que dava sentido a esta reunião, que necessidades se impunham à tarefa pedagógica e que formas de organização grupal surgiriam em decorrência de tais necessidades.

### **1.4 - A questão do método**

Isto definido, estava definida também a questão do método. Tratar-se-ia de uma pesquisa qualitativa, cujos principais instrumentos de coleta seriam a observação em sala e entrevistas semi-dirigidas com as professoras.

Inicialmente, decidi acompanhar as duas turmas durante todo o ano letivo, mas o fato de uma das professoras ( **Amanda** ) ter saído da escola no final do primeiro semestre,

alterou este projeto. Desta forma, optei por finalizar a coleta de dados junto a essa turma, resumindo-a ao primeiro semestre letivo.

A segunda turma foi observada durante os dois semestres. Decidi pela continuidade destas observações a partir de uma entrevista realizada com a sua professora ( **Fernanda** ), no final do primeiro semestre letivo, onde procedi à devolução dos dados observados. Como ela vinha apresentando uma prática pedagógica que se diferenciava da tradicional e se mostrou bastante mobilizada com o conteúdo desta entrevista, resolvi acompanhá-la e à sua turma, como forma de detectar possíveis mudanças na atuação docente e consequentes resultados na dinâmica que o grupo vinha construindo. Além desse aspecto, considerei que seria pouco ético retirar-me de campo neste momento, devido à disponibilidade e expectativas demonstradas por esta em acompanhar o processo do grupo, como forma de reflexão e encaminhamento do seu trabalho junto a outras turmas, no futuro.

No primeiro semestre ( fevereiro a julho de 1994), foram realizadas 27 observações em cada turma e duas entrevistas com as docentes ( a primeira antes do início do ano letivo e a segunda no final do primeiro semestre). No segundo semestre ( julho à dezembro de 1994) realizei quinze observações junto à turma que permaneceu no projeto de pesquisa. Estas foram levadas a efeito de forma menos sistemática, isto é, não ocorreram com a regularidade anterior, que era de três vezes semanais durante duas horas-aula. Restringiram-se a observações quinzenais, que correspondiam à metade do período diário de aulas, ou seja, do seu início até o horário do recreio ou do horário do recreio até o final, o que representou duas horas de observação a cada quinzena.

Nos momentos de observação, detive-me em anotar no "diário de campo", sem interferir ou participar diretamente das situações observadas. Além das observações e entrevistas, no final do primeiro semestre solicitei aos alunos das duas turmas que representassem, por meio de desenhos individuais e em sub-grupos, suas turmas em sala de aula.

Faz-se importante, neste momento, explicitar que os dados obtidos no segundo semestre letivo não serão descritos ou analisados neste trabalho, principalmente porque as

observações realizadas no primeiro semestre foram consideradas suficientes aos seus objetivos.

Por outro lado, no final do ano realizei uma nova devolução dos dados à docente, que teve acesso e realizou a leitura do material referente às primeiras observações, que já havia sido sistematizado e elaborado quase na sua forma final.

Considerando a escolha do objeto deste estudo, optei por uma pesquisa do tipo etnográfico, cujo método se caracteriza principalmente pelo contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e os sujeitos pesquisados. Um outro aspecto importante que este método contempla é a possibilidade da obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos a partir das observações. Isto permitirá descrições mais fidedignas de locais, pessoas, ações, interações e fatos que compõem a realidade estudada, facilitando análises e interpretações. A flexibilidade do esquema de trabalho também foi fator determinante na escolha do método, já que permitiria um transitar constante entre a observação e a análise, entre a teoria e a realidade, possibilitando a ampliação e enriquecimento da teorização.

Centrei-me, portanto, em registrar o não documentado, em retratar a cena da relação pedagógica em sua perspectiva grupal: os processos de vinculação e isolamento dos atores; as formas de organização e reorganização do grupo; as formas de interação; a arrumação dos móveis; a organização e distribuição do material didático; as rotinas, enfim, do tempo e lugar para a aprendizagem escolar. Nesta rotina, busquei ressaltar as heterogeneidades mais que as similaridades, na tentativa de compreender como essas heterogeneidades eram articuladas pelos sujeitos que teciam e compartilhavam, ali, uma história.

Interessava-me o "presente histórico", componente inevitável do processo atual, entendendo que a partir deste "presente histórico" seria possível reconhecer alguns vestígios e contradições dos múltiplos processos - intra e intersubjetivos, afetivos, sociais, ideológicos, dentre outros - que compõem a realidade educacional em seus aspectos relacionais.

Na articulação teoria-método - sem a qual o próprio processo da pesquisa perde seu sentido - serão explicitadas as categorias micro-sociais, presentes no bojo desta pesquisa, bem

como serão contempladas categorias conceituais mais amplas, que permitam o resgate e vinculação deste universo às estruturas macro-sociais.

No empreendimento deste trabalho não pretendi transformar os dados obtidos em conceitos generalizantes, nem adaptá-los meramente às grades conceituais pré-existentes, mas promover a articulação entre a realidade cotidiana, singular, palco de ações humanas diárias e o movimento social. Nesse sentido, os fenômenos e processos singulares serão abordados como parte de uma totalidade maior que os determina e que é, em certa medida, também por estes determinada.

### **1.5 - Papel de pesquisadora, uma construção**

Estabelecidos objeto, método e interesses, definia-se também o papel da pesquisadora neste processo. Aparentemente, esta seria uma definição "natural", fruto de escolhas anteriores, o que incluiria alguns aspectos e suprimiria outros. No entanto, no encontro com a realidade, nos bastidores da teoria, percebi que este papel, antes de ser definido, precisava ser construído.

Minha curiosidade era provocada a cada novo contato com os grupos, transformando-os em desafios permanentes. Segundo Asch,

*"... trabalhar, aprender, investigar, ensinar, conhecer em e acerca dos grupos, mobiliza sempre nosso interesse e se converte em uma paixão constantemente revivida e realimentada pelo grupal", pois "... a imprevisibilidade, as trocas e movimentos contínuos, as formas sempre inéditas, as configurações singulares, os ecos, as ressonâncias.... incentivam o desejo de conhecer, de descobrir, de desentranhar sua essência." <sup>4</sup>*

No entanto, como consequência do trajeto que percorri antes de entrar em cena como pesquisadora, muitos dos aspectos da realidade com os quais me defrontei indo a campo, eram meus velhos conhecidos. Em decorrência das opções teóricas que empreendi ao longo deste trajeto, estes aspectos me chegavam revestidos de uma capa conceitual que me permitia categorizá-los "a priori". Assim, uma das armadilhas em que me vi presa, algumas vezes,

---

<sup>4</sup> ASCH, M. S. Op. Cit: 1993, p. 24



consistia em encaixar estes aspectos em gavetas conceituais, desviando-me do intuito de apreender a realidade em seu processo e atualidade, permitindo que estas categorias emergissem do que era observado.

Nos primeiros passos da arte de observar, pude perceber-me tropeçando sempre no mesmo foco: as atitudes autoritárias de uma das professoras. A cada vez que esta desencadeava um movimento de repressão às crianças, seja quanto a fala ou mobilidade corporal, eu "perdia o foco" e minha capacidade de observar as reações do grupo, suas formas de resistência ao poder da professora, tornava-se embaçada. Só conseguia descrever, com nitidez, a figura e as atitudes da docente.

Nestes momentos, as observações e descrições que conseguia articular, expressavam claramente uma análise dicotômica, onde o que aparecia era a "professora-vilã" e seus "alunos-vítimas". No afã de "salvar" as crianças, crescia em mim a necessidade de intervir junto à docente, levá-la a refletir e transformar sua prática pedagógica. O desejo era modificar o projeto inicial, transformando-o em pesquisa-ação.

A partir deste conflito com o objeto de estudos, procedi à revisão dos caminhos que me levaram à concretização deste projeto de pesquisa e compreendi, com Asch, que *"o grupal interpela a quem tenta conhecê-lo, mostra a falibilidade, a relatividade de seu conhecimento, rompe suas fantasias de onipotência."* E que o difícil processo de refletir acerca do grupal *"gera, ao mesmo tempo, medos e resistências, que se traduzem em inibições, cortes, deformações perceptuais, dificuldades para observar e sentir os fenômenos que se sucedem e nos quais a tendência a evitar este contato aparece."*<sup>5</sup>

Por fim, decidi que, ao invés de modificar o projeto inicial, deter-me-ia a olhar para o grupo, com o objetivo de descrever e analisar os processos relacionais que estava conseguindo perceber. Retornei às observações junto as turmas com mais uma faceta do papel de pesquisadora revelada, ou seja, a importância de se conseguir um distanciamento do objeto estudado que permita, por um lado, fugir ao senso comum e por outro, detectar e refletir acerca dos próprios pré-conceitos (ou preconceitos?).

---

<sup>5</sup>Idem: p. 24

A pergunta que me colocava constantemente era: como conseguir isso? A resposta, evidentemente, não foi simples nem imediata. Como a pergunta se caracterizava, ao mesmo tempo, numa pergunta pelo papel de pesquisadora e pela objetividade do trabalho, a resposta constituiu-se numa construção, cujos alicerces foram a reflexão e um "ir e vir" constante, um mergulhar e emergir dos dados à teoria, das categorias teóricas aos dados. Era necessário conseguir se aproximar e se distanciar, investigar "a partir de dentro" e "a partir de fora".

Neste processo, encetei uma busca "a partir de dentro" dos conteúdos observados, visando esclarecer o que tinha sido possível apreender para, a partir daí, utilizar conceitos abstratos, vindos "de fora", mas que pudessem dar coerência e consistência à análise dos dados. Desta forma, conceitos como autoritarismo, submissão, resistência, vinculação, cooperação, normatização, massificação, papéis, dentre outros, iam sendo utilizados para recheiar sua aparência cotidiana. Ao utilizar tais conceitos para categorizar o que havia sido observado, voltava aos sujeitos, numa tentativa de apreender os significados que estes assumiam no contexto e forma de interação.

Na tentativa de atender a este objetivo, solicitei aos alunos desenhos, onde pudessem representar-se e representar ao seu grupo em sala, no intuito de reconhecer ali os aspectos do cotidiano que mais haviam deixado marcas neles, e que poderiam explicitar-se, nessa forma de representação. Quanto às professoras, foram entrevistadas antes do início das observações e após o primeiro e segundo semestre, numa tentativa de conhecer a relação discurso-prática e também o significado de atitudes, estratégias e métodos observados em sua prática cotidiana, que culminavam em comportamentos diferentes nos dois grupos-classe.

Esta forma de coleta de dados permitiu vislumbrar como categorias sociais mais amplas permeiam as relações no cotidiano de uma sala de aulas, e de que forma aparecem, em seus aspectos implícitos e explícitos, na elaboração e vivência dos papéis de professoras e alunos.

O desenvolvimento deste trabalho, em seu processo de descrição e análise, deverá permitir uma leitura da relação pedagógica a partir de teorias pertinentes a um determinado nível desta relação, ou seja, o processo grupal. O sentido do termo *grupal* neste trabalho pretende localizar as situações de ensino-aprendizagem como um campo, no qual se

estabelecem redes relacionais em função de um saber que se pretende incorporar, comunicar e compartilhar.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa não está simplesmente em caracterizar as salas de aula estudadas, particularizando-as, mas em promover uma articulação entre o que foi observado e um caminho que possa levar a outras interrogações, a novas compreensões e análises do processo ensino-aprendizagem.

## 1 - A TEORIA - PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA

Quando comecei a frequentar a escola na qual realizaria esta pesquisa, levava comigo um objetivo geral, pouco delimitado, que se constituía em apreender os processos da organização grupal em salas de aula, além de concepções teóricas, genéricas, que me permitiam vislumbrar possíveis formas de análise dos fenômenos que viriam a ser observados.

A bagagem teórica que me acompanhava configurava-se em uma visão geral sobre o Materialismo Histórico, conseguida, principalmente, a partir de leituras ( sempre insuficientes ) de textos de Marx, Gramsci e Heller, bem como em algum conhecimento acerca da Sociometria de J. L. Moreno e da teoria dos Grupos Operativos de Enrique Pichon-Rivière. É claro que, além desses autores, muitos outros já haviam sido visitados e suas idéias, mais ou menos presentes, complementares ou discordantes, povoavam minhas "gavetas conceituais".

Durante parte do tempo dedicado à coleta de dados, preocupei-me apenas em tornar conhecidos os mecanismos observáveis, que pareciam reger as relações entre os diversos personagens que davam vida ao espetáculo cotidiano que tinha lugar naquela escola em particular - seja nos espaços mais amplos, seja naqueles mais restritos, como as salas de aula - sem me preocupar em categorizá-los ou conceitualizá-los. Pretendi, com isso, realizar o que Ezpeleta & Rockwell denominaram "*ampliar a margem de visão, alargando os limites da seleção*". Tratava-se de "*desafiar a atenção, sabendo que ela não é autônoma*".<sup>6</sup>

Devido a complexidade do objeto abordado e a intenção de não reduzi-lo ou simplificá-lo, em alguns momentos cheguei a duvidar que daria conta de localizar "tudo" o que estava apreendendo em um quadro teórico. Preocupava-me em como considerar a relação parte-todo, de forma que o todo mantivesse as características do conjunto, garantindo-lhe uma identidade, mas que também as partes mantivessem marcas e características próprias. Entendia que, desta maneira, o todo não estaria representando a mera soma das partes e sim uma

---

<sup>6</sup> EZPELETTA, J. & ROCKWELL, E. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez Editores, 1986, p. 15.

*"...unidade de interações, de relações recíprocas, de entrecruzamentos que vão dando uma organização peculiar e possibilidades de auto-organização em função das relações internas e externas com o contorno social mais amplo."*<sup>7</sup>

Buscando não homogeneizar os fenômenos observados em uma totalidade, procurei abordá-lo em seu caráter multidimensional e dialético. Para isso, segundo Asch, há que se considerar um "modelo de inteligibilidade"<sup>8</sup> das organizações humanas, nas quais é possível distinguir cinco níveis: o das pessoas, o das interrelações, o do grupo, o da organização e aquele próprio das instituições.

No entender de J. Ardoino, cada um desses níveis contém algo específico e é suscetível de certa autonomia, mas é necessário que sejam considerados em conjunto, pois os diferentes graus de inteligibilidade que lhes são próprios, só fazem sentido se interrelacionados aos níveis precedentes e se referidos aos níveis seguintes. Desta forma, as diferentes facetas observáveis em uma forma de organização, formulam-se, simultaneamente, nestes cinco níveis.

Asch, ao abordar o tema do *grupal nas situações de ensino*, tomou como base o "modelo de inteligibilidade" das organizações humanas construído pelo referido autor e aprofundou suas reflexões ao terceiro nível, ou seja, o do grupo. Neste sentido, distinguiu, para fins metodológicos, outros seis níveis: *social, institucional, interpessoal ou interacional, pessoal, instrumental e grupal*. Em cada um deles operam variáveis e dimensões específicas, que devem ser separadas e não confundidas, para posteriormente serem tomadas em conjunto, na tentativa de que os processos que envolvem as situações de ensino possam ser explicitados.

Ainda que não pretenda empreender uma explanação exaustiva destes níveis, considero relevante torná-los visíveis em seus enunciados: o *Nível Social* diz respeito à realidade sócio econômica e educacional dos alunos e docentes; o *Nível Institucional* refere-se à distribuição e organização dos tempos e espaços, às normas, a cultura ( rituais, mitos,

---

<sup>7</sup>ASCH, M. S. de. "Hacia Una Didáctica de lo Grupal." Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1993, p. 30.

<sup>8</sup>Este modelo, segundo a autora, foi construído por ARDOINO, J. "Prefácio" in: MICHEL, L. "Pedagogia Institucional" Buenos Aires: Humanitas, 1974.

hinos) e ao enquadre pedagógico dominante; no *Nível Interacional ou Interpessoal* são considerados os atos de interação - estrutura, frequência, origem e destino -, as relações interpessoais entre os alunos e destes com o professor e o observador, com a tarefa, com o conhecimento e com os elementos materiais; quanto ao *Nível Pessoal*, refere-se as características pessoais de cada membro - sua disposição para aprender, os processos cognitivos, o rendimento, o estilo de comunicação e de aprendizagem, os papéis que desempenha, dentre outros; no *Nível Instrumental* são considerados o currículo, o plano de ensino, a proposta pedagógica e a organização das tarefas ( quantidade, tipo, formas de resolução, dentre outros aspectos); por fim, no *Nível Grupal* incluem-se as relações com o espaço ( formas de organização e distribuição nas salas de aula ) e com o tempo ( tempo para a realização de atividades, para a manifestação do grupo, a sucessão de eventos, etc), além de características culturais ( significados e representações compartilhados no grupo ) e psicossociais. Nas características psicossociais, a autora incluiu as questões normativas, o desempenho de papéis, o estilo de comunicação, a questão do poder, a coesão grupal, os conflitos e resistências, as representações compartilhadas e, por fim, o clima grupal.

Vale acrescentar que, para a autora, dependendo da amplitude com que o fenômeno grupal for estudado, alguns destes níveis poderão ser incluídos e destacados em relação a outros, ainda que se deva considerar a interrelação entre eles.

No que concerne a esta pesquisa, é preciso explicitar que me detive basicamente nos níveis *Grupal e Interrelacional ou Interpessoal*. Ainda que tenha considerado aspectos dos níveis *Social, Institucional e Instrumental*, estes não foram discutidos e aprofundados na análise. Quanto ao nível *Pessoal*, mesmo que tenha incluído todas as crianças pertencentes as duas turmas observadas, retratando-as em situações de ensino-aprendizagem e interação, não me detive em características pessoais, como a disposição para aprender, o rendimento, o nível de conhecimento ou o estilo de aprendizagem. Também não foram averiguados os processos cognitivos destas crianças.

Por outro lado, este não é um trabalho marcado pela casualidade. Os pressupostos teóricos que norteiam suas formas de organização e análise incluem aspectos que se aproximam da discussão realizada por Asch, bem como abarcam outros referenciais.

Partindo da idéia de que as ações humanas são histórica e socialmente determinadas na relação indivíduo-sociedade e que cada indivíduo, em seus processos subjetivos, compõe a trama do humano - uma trama que se estabelece no dia-a-dia da sua existência - fui novamente ao encontro do pensamento de Agnes Heller, porque esta autora, segundo Patto,

*"vclendo-se da constatação de que a subjetividade (no sentido da individualidade, da pessoa, do sujeito) foi banida do pensamento materialista histórico, a resgata e a coloca no centro do processo histórico, entendido como expressão do homem em busca de sua humanização."*<sup>9</sup>

Como o propósito desta dissertação é contemplar as ações de indivíduos imersos no cotidiano da relação pedagógica, ações determinantes na construção da história dos grupos observados, a definição de *indivíduo da vida cotidiana* delineada por esta autora, mostrou-se fundamental.

Para Heller a vida cotidiana é a vida de todo indivíduo e o indivíduo é sempre *ser particular e ser genérico*. É *particular* porque singular e único, e *genérico* à medida em que é "produto e expressão de suas relações sociais...", sendo "a parte consciente [...] na qual se forma a 'consciência de nós.'" <sup>10</sup>

Apesar de que "as necessidades humanas tornam-se conscientes no indivíduo sempre sob a forma de necessidades do EU" - característica da *particularidade* e, em grau mais elevado, da *alienação da vida cotidiana* - a autora considera possível que o indivíduo supere - ainda que parcialmente - esta condição, formando uma aliança entre particularidade e genericidade, para atingir a *individualidade*.

Este processo, segundo ela, será sempre dificultado pelas características de heterogeneidade, hierarquização e economia que regem a vida cotidiana, em cuja base estão a espontaneidade, os juízos provisórios, as noções probabilísticas, a ultrageneralização e a imitação. Ainda que todas estas tendências sejam *necessárias* ao pensamento e ação cotidianos, o modo como são vivenciadas pelos *indivíduos da vida cotidiana* pode não deixar

---

<sup>9</sup> PATTO, M.H.S. "A Produção do Fracasso Escolar- Histórias de Submissão e Rebeldia" T.A. Queiroz, 1990, p. 134.

<sup>10</sup> HELLER, A. O Cotidiano e a História. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1985, p. 22.

margem para este movimento e para a possibilidade de explicitação do mesmo. Nesses casos, os indivíduos estarão presos na *alienação da vida cotidiana*, termo que se refere, segundo Patto a um "... *abismo entre a produção humano-genérica e a participação consciente dos indivíduos nesta produção.*"<sup>11</sup> Para Heller, a vida cotidiana, dentre todas as esferas da realidade, constitui-se no terreno mais propício para a alienação, para um estado de coisas que levam à suplantação da *individualidade* pela *particularidade*.

Imerso em sua particularidade, o indivíduo se afasta do contato direto e consciente com sua classe social, e as normas, exigências e limitações que vivencia adquirem um valor próprio, são mediadas cada vez mais por *grupos concretos* - unidades relacionais onde imperam as relações face a face. Os sistemas consuetudinários que regem a vida cotidiana, permitindo que o *particular* "se aproprie" da socialidade, são "*representados imediatamente por homens (homens conhecidos) e por relações humanas (estruturadas)*".<sup>12</sup>

Nessas circunstâncias, devido às *condições sociais de manipulação e alienação*, o homem fica imerso em seu pequeno mundo e vai se "*fragmentando cada vez mais em 'seus papéis'*"<sup>13</sup>, podendo vivê-los de forma estereotipada, limitando, assim, sua individualidade.

Em consonância com esta forma de entender o processo de constituição da subjetividade, Enrique Pichon-Rivière chama a atenção para o fato de que a relação *indivíduo-sociedade* configura-se em "... *um interjogo com um contexto que lhe é dado, sempre entrelaçado de vínculos e relações sociais.*" Ressalta, ainda, que "*este interjogo tem como fundamento uma contradição inerente ao sujeito enquanto organismo vivente: a contradição entre necessidade e satisfação.*" Nesse sentido, "... *é a situação de necessidade que promove a relação com o mundo externo, com o outro, na busca de gratificação. É essa contradição intrínseca que remete ao interjogo sujeito-contexto, no qual o sujeito se configura.*"<sup>14</sup>

<sup>11</sup> PATTO, M.H.S. Op Cit, 1990, p.136

<sup>12</sup>HELLER, A. Sociologia de la Vida Cotidiana. Barcelona, Ed. Península, 1987, p. 69

<sup>13</sup>HELLER, A. Op. Cit., 1985, p. 22

<sup>14</sup>QUIROGA, A. P. Enfoques y Perspectivas En Psicología Social - Desarrollos a partir do Pensamento de Enrique Pichon-Rivière. Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1987, p. 14.



Disto se pode depreender que este autor vê o homem "... em cada aqui e agora como ponto de chegada de um processo histórico, como síntese ou centro de convergência de uma complexíssima rede de relações sociais". Com base nessa amostra do pensamento do autor, não é difícil perceber que sua concepção afasta-se da determinação pré-social e a-histórica da natureza humana, bem como da idéia de processos meramente intrasubjetivos. A subjetividade, para ele, é sempre inter-subjetividade, uma vez que o homem se constrói na "... dialética entre mundo externo e mundo interno, entre o sujeito e seu contexto vincular."<sup>15</sup>

Jacob Levy Moreno, ainda que não possa ter sua abordagem teórica localizada no referencial materialista-histórico, mas na corrente fenomenológica-existencial, também concebe o homem como "um 'socius', que se constitui como sujeito através das redes sociométricas nas quais se insere...", evidenciando, em muitos momentos da sua obra, a determinação social do ser humano.<sup>16</sup>

Tanto Heller, quanto Pichon-Rivière e Moreno, enfocam a questão do desempenho de papéis pelos diferentes sujeitos que compõem a realidade social, ainda que difiram em suas formas de análise.

Segundo Patto, Heller se dedica a uma teoria dos papéis, partindo "... de uma concepção mais abstrata de 'papel social' para depois analisá-lo em sua especificidade nas sociedades capitalistas." Para esta autora, a vivência dos papéis sociais se pauta na preexistência de formas de comportamento, métodos, conteúdos cognitivos e éticos, bem como a partir da escolha de ideais e da imitação dos mesmos. Na sua forma de entendimento, todos estes aspectos são fundamentais e necessários ao desenvolvimento humano que, "...quando não alienado, possibilita o desenvolvimento da pessoa como personalidade autônoma".<sup>17</sup>

A questão torna-se problemática porque, no exercício do papel, todos estes aspectos tendem a aparecer de forma alienada, conduzindo ao "empobrecimento" e "atrofia" das possibilidades humanas. No entanto, ressalta, "as relações entre o indivíduo e o papel social,

---

<sup>15</sup>QUIROGA, A. P. de. *Ibid.* p. 15

<sup>16</sup>ANDALÓ, C. S. A. Fala Professora! - Repensando o Aperfeiçoamento Docente. São Paulo. Tese de Doutorado, USP, 1989, p. 320.

<sup>17</sup>PATTO, M. H. S. 1990, Op. Cit. p. 140.

*nem sempre são de total identificação [ podendo ocorrer ] desde a plena identificação - que é a forma mais direta de expressão da alienação e de imersão na particularidade - até a recusa do papel.*"<sup>18</sup>

Mesmo quando há uma identificação plena dos indivíduos com seus papéis, pode-se reconhecer um certo extremo, que Heller chama de *limes* e que define a impossibilidade da manipulação subjetiva sem limites, "...pois sempre existe um ponto limite no qual deixam de ser objetos e se transformam em sujeitos", sendo este ponto variável de pessoa para pessoa, de lugar para lugar, de época para época e de classe social para classe social. A *recusa do papel*, segundo ela, "... é característica daqueles que não se sentem à vontade na alienação[...], é uma insurreição moral, consciente ou inconsciente."<sup>19</sup>

Para Pichon-Rivière, papéis são funções particulares que um indivíduo tenta fazer chegar ao outro da relação. Por isso, segundo ele, "...à idéia de um papel individual temos que agregar o conceito de vínculo, configurando uma estrutura social mais agregada". O conceito de *vínculo* refere-se a "... uma estrutura de relação interpessoal que inclui um sujeito, um objeto, a relação do sujeito frente ao objeto e do objeto frente ao sujeito, cumprindo os dois uma determinada função."<sup>20</sup>

Nesse sentido, "... entre a a assunção de um determinado papel e a adjudicação de um papel a outra pessoa existe sempre um interjogo dialético de forma permanente. Na medida em que um adjudica e o outro recebe, estabelece-se entre ambos uma relação que denominamos *vínculo*."<sup>21</sup> O estabelecimento do vínculo tende a se desenvolver dialéticamente, chegando a uma síntese dos dois papéis. A síntese, o produto desta dinâmica, dará as características do comportamento, tanto individual quanto de um grupo.

O autor fala, ainda, de certos papéis - porta-voz, bode expiatório, líder e conspirador - que são prescritos ou estabelecidos socialmente e aos quais os membros de diferentes grupos sociais tenderão a assumir, de acordo com suas características pessoais. A assunção destes papéis, segundo ele, vai definir o "campo grupal", que se configura pela relação dos

---

<sup>18</sup> Idem, p. 140/141

<sup>19</sup> Ibidem, p. 142.

<sup>20</sup>PICHON-RIVIÈRE, E. Teoria do Vínculo. São Paulo. Martins Fontes, 1986, p. 128.

<sup>21</sup>Idem, p. 129.

diferentes sujeitos entre si. Na definição do campo grupal, os mecanismos de pertença, afiliação, cooperação, pertinência, comunicação e aprendizagem são passíveis de identificação e tornam compreensíveis as estratégias de sobrevivência e organização dos grupos.

No decorrer da realização desta pesquisa, pude perceber, de fato, uma certa tendência ao enquadramento dos diferentes sujeitos em determinados papéis. No entanto, tive dificuldades em incluí-los simplesmente nestes quatro papéis definidos pelo autor. A riqueza dos processos relacionais observados tornava muito fluidas as funções dos diferentes sujeitos que compunham a trama grupal e reducionistas as categorizações. Neste sentido, ainda que tenha considerado aspectos da "leitura de grupo" de que se vale a teoria dos Grupos Operativos, não procedi a análise dos papéis segundo estas formas de categorização.

Na Sociometria de Moreno ( marco referencial teórico do Psicodrama ), a teoria dos papéis emerge *"a partir do pressuposto de que cada rede sociométrica<sup>22</sup>, cada vínculo, é exercido a partir de um papel definido como unidade psicossocial de conduta."*<sup>23</sup> Fonseca acrescenta que, além de unidades culturais de conduta, pode-se compreender o conceito moreniano de papéis como *" as formas reais e tangíveis que o ego adota."*<sup>24</sup>

Nesta concepção, todo papel é uma experiência interpessoal, uma vez que não existe papel sem contra-papel, o que caracterizaria seu caráter, ao mesmo tempo, individual e coletivo. Moreno divide o processo de construção dos papéis em: 1) Papéis Sociais - que se relacionam com a delimitação do contexto de "Sociedade", isto é, aqueles que existem ontologicamente, antes de serem assumidos por um sujeito específico; 2) Papéis Psicossomáticos - ligados às funções fisiológicas, que se referem a um momento do desenvolvimento humano onde os elementos fantásticos e reais ainda se encontram indiferenciados e 3) Papéis Psicológicos ou Psicodramáticos - que se referem à forma singular como cada sujeito desempenha o Papel Social ( biografia, diferentes papéis desempenhados pelo mesmo sujeito). A alternância no jogo destes papéis possibilitaria aos sujeitos atingirem

---

<sup>22</sup> O termo se refere ao conjunto de vínculos próximos que constituem a rede de relações de um indivíduo.

<sup>23</sup>BUSTOS, D. M. O Teste Sociométrico - Fundamentos, Técnica e Aplicações. São Paulo, Ed Brasiliense, 1979, p. 20

<sup>24</sup>FONSECA FILHO, J. S. Psicodrama da Loucura - Correlações entre Buber e Moreno. São Paulo, Ágora, 1980, p. 20.

os diferentes graus de discriminação e crítica entre o real e o fantástico, formando, assim, sua identidade. Nestes momentos, processa-se a aprendizagem do papel, que influi nas formas de desempenho e criatividade. Segundo Fonseca, "*a 'assunção' do papel não permite liberdade. O 'jogo' do papel libera. A maior liberdade, porém, acontece quando o papel é jogado com criatividade.*"<sup>25</sup>

Moreno postula que "*... é o papel que estrutura o eu e não o contrário*", reconhecendo que o *eu* se constitui a partir da vivência do papel e do contra-papel, selecionando e organizando as operações com o mundo externo. Este processo se dá através de vínculos estabelecidos e é determinante na aprendizagem dos *códigos de comunicação* adequados e dos *comportamentos* esperados. Neste *interjogo de papéis*, ocorre um processo de internalização dos modelos vinculares e dos papéis, de modo que toda situação externa que estimule esta dinâmica, "*... desencadeará condutas que correspondam a um complementar interno.*"<sup>26</sup>

Como vimos, os três autores aqui contemplados convergem para o conceito de sujeito considerando que este desempenha papéis, e que ao fazê-lo, modifica-se a si mesmo e ao outro da relação, podendo ( ou não ) atingir o *status* de elemento facilitador na transformação da ordem social. Também uma outra idéia, fundamental para o entendimento do homem como sujeito da ação, foi contemplada e compartilhada por eles: refere-se aos aspectos da *grupalidade*, isto é, da potencialidade humana para formar *grupos*.

Na perspectiva teórica de Agnes Heller, a dimensão *celular, cotidiana* da exploração e dominação, onde o *outro* é visto como objeto, está sempre presente. Considera também que, onde existam relações de poder e dominação, existe a possibilidade de questioná-las, o que atribui um sentido *revolucionário* à participação do sujeito na vida cotidiana. Segundo ela, a revolução - entendida como um processo lento e celular, visível e invisível, "entranhado" na vida cotidiana - passa pela subjetividade, pela participação nos *pequenos grupos*, nos quais pode ou não se estabelecer uma relação libertadora, onde o outro deixe de ser objeto e passe a ser objetivo. Por isso, segundo Patto, "*a constituição do pequeno grupo é um momento*

---

<sup>25</sup>Ibidem, p. 22.

<sup>26</sup>BUSTOS, D. M. Op. Cit. 1979, pg. 20/21

*importante de passagem da particularidade para a individualidade e, portanto, para o próprio processo de mudanças sociais radicais." 27*

O papel fundamental do *pequeno grupo* estaria na possibilidade de se atingir a *práxis*, ou seja, a ação transformadora consciente, o que passaria, necessariamente, pela reflexão dos seus integrantes quanto à modalidade de suas formas de participação, isto é, pelo questionamento às formas individualistas e pelo encaminhamento às questões moralmente movidas, ou seja, orientadas para o *humano-genérico*. A prática política ( não necessariamente partidária ) é o meio pelo qual se realizaria esta passagem, isto é, "*... no plano de um trabalho invisível em pequenos grupos [...] se toma consciência da alienação e de que é agindo que se acaba com ela.*" 28

Do acima exposto, pode-se depreender que para Heller, o resgate do lugar e das funções do grupo é fundamental para que o homem possa, enfim, atingir o nível da *individualidade* e que só se pode falar em grupo quando os componentes em relação têm um objetivo comum. É importante esclarecer que para ela o grupo não é produtor de normas e usos sociais; Segundo suas palavras, "*o grupo, fator primário na apropriação da vida cotidiana, [...] intervém unicamente como mediador nesta produção.*" Por outro lado, se este não cumpre adequadamente a sua função, "*... o particular, apesar de haver se apropriado das normas e dos usos do grupo, não estará em condições de regular sua própria vida cotidiana.*" 29

Apesar das suas idéias contemplarem o sentido que procuro dar ao termo **grupo** neste trabalho, não foi possível depreender em sua obra uma proposta metodológica que auxiliasse na compreensão dos processos específicos que têm lugar nesta forma de organização - como a participação subjetiva, a questão dos processos intersubjetivos, o papel da interação, a relação com a tarefa, as formas de liderança, as diferentes configurações que o coletivo assume nesta construção.

Nesse sentido, as contribuições teórico-metodológicas de Pichon-Rivière, com a análise dos "Grupos Operativos" e de Moreno, a partir da "Sociometria", propiciaram um

---

<sup>27</sup>PATTO, M. H. S. Op. Cit. 1990, p. 143/144.

<sup>28</sup>Idem, p. 144

<sup>29</sup>HELLER, A. Op. Cit. 1987, p. 69/70

instrumental valoroso na compreensão e interpretação destes aspectos, ao evidenciar a importância das "tramas vinculares" ou das "redes sociométricas" nas diferentes formas de organização observadas.

Penso que neste momento se faz importante esclarecer que, ao procurar compreender o grupal **nas situações de ensino**, constatei que as categorias e construções teóricas elaboradas por estes pensadores - mais preocupados em abordar aspectos do grupal na prática clínica ou institucional mais ampla - não eram suficientes para contemplar a complexidade deste processo em grupos cuja tarefa era pedagógica, ou seja, ensinar e aprender. Como o que observei dos grupos foi aquilo que emergiu "naturalmente", isto é, sem uma mediação interventiva, não me interessava, por exemplo, investigar a *mútua representação interna* de que fala Pichon-Rivière<sup>30</sup>, nem captar os sinais ( positivo, negativo ou neutro ) que uniam os diferentes sujeitos e que serviria para tornar objetivas as redes sociométricas e acompanhar os processos de evolução do grupo, segundo a Sociometria<sup>31</sup>.

Com a delimitação do campo de interesse, ou seja, **os processos grupais nas situações de ensino**, foram observados, para fins de descrição e análise, três processos básicos: o *processo de aprendizagem* - considerado como uma experiência grupal de tempo limitado; o *processo de ensino* - visto como um conjunto de situações planejadas, projetadas, realizadas e avaliadas em função da aprendizagem das turmas; e o *processo de dinâmica grupal*, ou seja, o grupo em seu devenir, desde seus primeiros contatos até o final do primeiro semestre letivo. Neste sentido, o *Grupal* foi considerado como um nível de análise das situações de ensino-aprendizagem, e visto como

*"... um campo de interconexões, de entrecruzamentos do individual, do institucional, do social, etc, onde surgem acontecimentos e processos compartilhados entre sujeitos que perseguem objetivos comuns de aprendizagem."<sup>32</sup>*

<sup>30</sup> Para este autor, grupo é "um conjunto restrito de pessoas ligadas entre si por constantes de espaço e tempo, articuladas por **mútuas representações internas**, que se propõe de forma implícita ou explícita uma tarefa, a qual constitui sua finalidade, interagindo através de complexos mecanismos de assunção e atribuição de papéis." ( Quiroga, A.P. de. Op. Cit. 1987, p. 78 )

<sup>31</sup> Para maiores esclarecimentos, ver: Bustos, D.M. Op. Cit. 1979.

<sup>32</sup> ASCH, M.S. Op. Cit. 1993, p. 58.

Estas considerações não estão sendo feitas por acaso, uma vez que auxiliam na definição deste trabalho, caracterizando seu caráter mais descritivo que analítico. Por uma questão de escolha metodológica, este não inclui um processo de elaboração, de retrabalho do material observado, sob o enfoque dos organizadores internos na relação sujeito-sujeito, sujeito-objeto de conhecimento. Desta forma, não contempla uma síntese integrativa, que poderia auxiliar na reconstrução das múltiplas visões subjetivas presentes nos grupos acerca dos fenômenos observados.

Por outro lado, a tentativa de elaboração conceitual dos processos apreendidos, pretende superar este caráter meramente "empírico" e representar um caminho que possa levar a outras interrogações, a novas compreensões e análises do processo ensino-aprendizagem como um processo de grupo.

Os determinantes intrasubjetivos que, com certeza, entrecruzaram os processos compartilhados intersubjetivamente, não foram investigados. Procurei, com isto, afastar-me de uma discussão onde o individual e a dimensão psicológica, intra-psíquica ( do *Nível Pessoal* ), assumissem o sentido do grupo, como se seu único objetivo fosse o de formar identidades. Nesta perspectiva, os condicionantes sociais e políticos seriam colocados à margem e a localização dos conflitos e dificuldades recairiam nos próprios sujeitos.

Pretendi, durante toda o processo de análise, permanecer nos níveis *Grupal* e *Interacional ou Interpessoal*, evidenciando os processos de interação observáveis, que envolviam as professoras e seus alunos e os alunos entre si, como forma de compreender a relação do grupo ( educadora e educandos ) com a tarefa pedagógica, sem me deter nas representações intrínsecas a cada sujeito envolvido nessa trama e tão pouco nos níveis *Institucional* e *Instrumental*. Nos níveis *Grupal* e *Interacional ou Interpessoal*, procurei evidenciar a estruturação e o desempenho de *papéis* e a composição de *configurações vinculares* ou *redes sociométricas*.

Ao tentar descrever os diferentes papéis e vínculos que iam se constituindo, se sedimentando ou se extinguindo na história de cada grupo, pretendi explicitar os critérios que permeavam esta construção. Do que foi possível apreender, os momentos de tarefa pedagógica ( de trato com os conteúdos ), aqueles livres de tarefa pedagógica ( do lúdico, da

bagunça ), a cumplicidade contra o poder docente e a história vincular prévia ( por laços de amizade-vizinhança ou parentesco), constituíram, diferentemente para cada turma, critérios de elegibilidade, determinando a escolha entre os seus componentes.

Além desses critérios aglutinadores, algumas atitudes, como "abrir" a configuração vincular - permitindo a entrada de colegas - ou "fechá-la" - enrijecendo os vínculos e o desempenho de papéis - pareciam ter a função de levar os grupos a atingirem, de forma mais ou menos consciente, seus objetivos. Disto se pôde depreender que, a reunião dos diferentes sujeitos neste espaço, exigiu formas de organização que instrumentalizassem e viabilizassem sua co-existência e a realização de um trabalho conjunto.

A partir destas categorias, procurei explicitar aspectos que poderiam ser observados - resguardadas as singularidades de cada grupo - também em outras salas de aula, de outras escolas, públicas ou particulares. Pretendi chamar a atenção para o fato de que o cotidiano das salas de aula se caracteriza por processos compartilhados em uma rede de relações que se estabelece em função da tarefa ensinar-aprender, que envolve sujeitos que detêm saberes e que desenvolvem relações de poder.

Conforme foi explicitado acima, foram encontradas algumas dificuldades no tocante à construção de categorias de análise. O jargão clínico ou institucional estabelecido pelos autores mencionados não se mostrou adaptável ou de fácil transposição e, por isso, a análise das configurações vinculares, bem como de alguns papéis que emergiram do processo observado, exigiu reformulações e reinterpretações desta terminologia<sup>33</sup> e até mesmo a criação de outros termos.

A análise do cotidiano da relação pedagógica compartilhada por estes dois grupos, não pretende, ainda, ser apenas a análise de uma "situação particular", cuja explicitação se esgote por si mesma ou tenha um caráter meramente exemplificador - do que é "dado". Nesse sentido, faz-se necessário salientar que, durante todo o trabalho, houve um esforço

---

<sup>33</sup> A cada vez que isto ocorreu, houve um assinalamento no texto. Penso que não cabe, nesse momento, antecipar esta discussão, mas talvez possa ser esclarecedor dizer que as **reformulações** e **reinterpretações** a que me referi não pretenderam atingir o status de **recriação** de uma teoria dos grupos. Diante da especificidade do objeto de estudos e das dificuldades referidas, no entanto, estas podem vir a ser úteis, caso análises de processos grupais em situações de ensino, venham a ser consideradas enquanto possibilidade de tornar mais inteligível um domínio tão complexo quanto o pedagógico.



permanente de compreender e tentar integrar a recriação que fiz da história destes grupos - a partir dos recortes na sua dinâmica - ao contexto das categorias sociais mais amplas. Considerar esta realidade particular reveladora de aspectos inerentes ao macro-social, implica lidar com as grandes categorias, como classe, Estado, sociedade civil, dentre outras. Por outro lado, implica também num afastamento à

*"... circularidade no pensamento sobre a vida social, pois a atenção ao aparentemente insignificante permite chegar à especificidade da vida social num determinado tempo e lugar, fugindo, assim, de sua inclusão tão somente em categorias amplas, que se adequam a realidades sociais ao mesmo tempo iguais e diferentes."*<sup>34</sup>

De acordo com estas considerações, faço minhas as palavras de Andaló, para quem, do ângulo da análise social centrada na vida cotidiana, as categorias macro-sociais " ...só ganham efetividade quando 'RE-SIGNIFICADAS' ao nível das instituições sociais e, dentro destas, ao nível dos grupos que as compõem, através dos vínculos estabelecidos."<sup>35</sup>

Deste modo, a observação de determinados aspectos, como as relações de submissão, dominação e autoritarismo que permeavam o cotidiano dos grupos, pode ser considerada reflexo de determinações sociais mais amplas que, em diferentes níveis, com maior ou menor consciência, regem a vida dos grupos em uma sociedade de classes. Por outro lado, neste enfoque teórico o homem é considerado "protagonista", isto é, faz história - mesmo quando não sabe que a faz - e isso implica admitir níveis diferentes de rigidez e a maior ou menor possibilidade de uma "re-significação" qualitativamente diferente, dependendo do grau de consciência dos sujeitos envolvidos na trama cotidiana.

Com o objetivo de contribuir para a compreensão desses processos, que também têm lugar no dia-a-dia da relação pedagógica - entendida como um campo atravessado por múltiplos entrecruzamentos, onde os acontecimentos e processos são compartilhados por protagonistas - tentei fazer desfilas as cenas e os discursos contruídos pelos personagens, opondo-me, em muitos momentos, a emitir um discurso sobre eles. Almejei, com isso, conhecê-los e fazê-los conhecidos, sem negar a existência das diferenças e heterogeneidades

<sup>34</sup>PATTO, M.H.S. Op. Cit. 1990, p. 150.

<sup>35</sup>ANDALÓ, C.S.A. Op Cit. 1989, p. 320.

num lugar aparentemente tão homogêneo, onde se costuma falar sobre o plural ( professores e alunos ) no singular ( o professor e o aluno ).

Ao fazer isso, abri espaço para a minha subjetividade, porque também não sou *a* pesquisadora e sim *uma* pesquisadora, que fazendo um recorte na realidade complexa das salas de aula, construiu impressões, sentimentos, imagens e fantasias ao acompanhar o espetáculo que era produzido. Assumir este espaço - reduzido muitas vezes pela auto-censura - possibilitou que esses momentos aparecessem como um processo de constante significação e re-significação.

**PARTE I - "A ESCOLA E AS PROFESSORAS"**

## 2. O TEATRO - ESCOLA

A escola, vista como um teatro, deixa vislumbrar palcos e cenários. Palcos sempre habitados por personagens que, aliando "falas oficiais" à "falas oficiosas", dão vida aos cenários que abrigam um espetáculo que é sempre o mesmo e outro, porque um espetáculo por se fazer a cada dia.

Ainda na rua, eu podia ver os personagens preparando-se para mais uma montagem cênica e aos poucos, o som das muitas vozes que preenchiam os espaços, ia tomando conta do teatro-escola.

As crianças, logo que adentravam o espaço escolar, dirigiam-se ao parquinho ou ficavam circulando pelo pátio. As mães e os pais, meio deslocados, ficavam por ali, conversando entre si e "olhando" seus filhos. Já não tinham uma função específica, porque as administradoras<sup>30</sup>, que também tinham ocupado seus lugares, executavam a difícil tarefa de cuidar deles e proteger o espaço físico das suas ações "irresponsáveis". As professoras<sup>31</sup> cabia o espaço reservado da "sala dos professores" até o momento de dirigirem-se às salas de aula, onde desempenhariam seus papéis oficialmente.

Estes momentos que antecediam à entrada do meu personagem<sup>32</sup> em cena, constituíram-se em momentos muito ricos da pesquisa, porque representavam a possibilidade de transitar pelos bastidores da escola sem o "rótulo" de observadora. E isso só era possível porque, como em um teatro, a escola demarca tempos e lugares para que os personagens apareçam em seus papéis e o espetáculo se dê.

Os palcos onde se desenrolaram os espetáculos cotidianos cuja descrição e análise constituem o enredo desta pesquisa, têm lugar em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino, localizada no perímetro urbano de Florianópolis, que atende à crianças de jardim e pré-

---

<sup>30</sup> Trata-se da secretária e duas auxiliares de ensino.

<sup>31</sup> Refiro-me "às professoras", no feminino porque, no período vespertino só haviam turmas de primeira à quarta séries e exceto pela presença de um professor de Educação Física, a escola era tomada por um contingente de profissionais deste sexo.

<sup>32</sup> Como observadora, em salas de aula.

primário até a oitava série do primeiro grau. No momento da pesquisa, a educação infantil contava com duas turmas, uma de jardim e uma de pré-primário. O ensino primário continha oito turmas de primeira à quarta séries - distribuídas em duas turmas para cada série - duas turmas de quinta série e apenas uma turma de cada série da sexta à oitava. O pré-primário e as turmas de quarta à oitava séries ocupavam a escola no período matutino. As turmas do jardim à terceira série, no período vespertino.

A distribuição dos alunos por turma era feita de forma aleatória, isto é, a partir das fichas de matrículas, alocava-se alunos de números pares para uma professora, e os de números ímpares para a outra docente. O número de professores de primeira à quarta séries equivalia ao número de turmas, além dos dois professores de Educação Física.

As funções administrativas da escola eram desempenhadas por quatro funcionárias: a diretora, uma secretária e duas auxiliares de ensino, que quando não estavam em salas de aula, desenvolviam funções de ordem burocrático-administrativas.

A diretora fora eleita pela comunidade escolar, contando com votos de pais, alunos de quinta à oitava séries, professores e funcionários.

Em termos do espaço físico, poder-se-ia considerar esta escola como de porte médio, em boas condições de conservação. Durante o período em que a frequentei, ouvi queixas reiteradas de vazamentos em dias de muita chuva e em relação à grande quantidade de cupins que consumiam o forro, as carteiras e os armários. Algumas vezes presenciei funcionários da prefeitura efetuando reparos nos diversos ambientes da escola.

Um outro aspecto a considerar refere-se à localização da instituição. Nas proximidades, vislumbra-se um conjunto residencial ocupado por pessoas de classe média - alta, com belas casas, muitas delas com piscina e mais de um carro nas garagens. O muro que delimita "os fundos" do prédio escolar, separa-o dos quintais de algumas dessas mansões e está forrado de cacos de vidro.

Em uma das laterais da escola, justamente na entrada deste conjunto residencial, há um posto policial. Na outra lateral, encontram-se pequenos estabelecimentos comerciais, como mini-mercados e padarias. A frente da escola é ocupada por residências e um bar.

Uma grande parte dos alunos que a frequentam, vêm de lugares mais longínquos, que não se pode visualizar dali. Segundo a descrição de algumas professoras que conhecem estas localidades, os lugares do bairro de onde vem esta parcela de alunos são pobres ou extremamente pobres. A proximidade destes locais com a escola, dispensava a utilização dos meios de transporte urbano, por isso era comum ver grupos de alunos chegando a pé, sozinhos ou acompanhados de algum adulto.

Havia também aqueles alunos que chegavam de carro ou ônibus, acompanhados por seus pais ou sozinhos.

Conversando com algumas crianças e até com alguns destes adultos que as acompanhavam, soube que os grupos se formavam por vizinhança, isto é, aqueles que moravam perto, passavam uns nas casas dos outros e vinham juntos até à escola. Os adultos eram pessoas da comunidade, pais ou mães de uma criança menor, a quem outros pais e mães solicitavam que acompanhassem seus filhos.

## **2.1 - Cenários Habitados**

Assim que adentravam à escola, este grupo subdividia-se, pulverizando-se no ambiente, e aos adultos cabia "olhar" seu filho menor até o horário das aulas, ou então deixar a escola.

Observando a entrada das crianças no ambiente escolar, era possível perceber como formavam um grupo heterogêneo, desde à maneira de se vestir, até o modo como estabeleciam relações com os outros e com o espaço em si.

À medida em que os diferentes cenários - o pátio, a quadra de esportes e o parquinho - iam sendo ocupados, ficava mais e mais evidente a formação de sub-grupos de crianças a partir dos seus interesses. Os "grandes" logo ocupavam a quadra e estabeleciam as regras da brincadeira que se desenrolaria ali. Aos "médios", cabia tentar conquistar espaço junto aos "grandes" ou então garantir outros espaços. Sobravam poucas opções, porque o parquinho pertencia, preferencialmente e de direito, aos "pequenos" do jardim.

Como o objetivo da pesquisa envolvia crianças de primeira série, era nelas que fixava meu olhar, e se tornou interessante observar como os "médios", que eram justamente os alunos de primeira e segunda séries, resolviam seu problema de espaço. Como não tivessem um local fixo do qual poderiam "adonar-se", estavam sempre correndo pelo pátio. Pareciam ser os mais "móveis", aqueles que mais se misturavam aos outros nos momentos que antecediam às aulas e nos intervalos para o recreio.

Paralelamente, essa mobilidade constante poderia ser analisada sob um outro ângulo: os "pequenos" e os "médios" são aqueles que estão adentrando o sistema institucional, e não têm ainda incorporadas as regras de disciplina, tão exigidas no dia-a-dia da escola. Às crianças do pré-escolar, não se exige isolamento e imobilismo em sala, por entender-se que estão na "fase da socialização".

Já os alunos de primeira e segunda séries são aqueles sobre quem as professoras, em sala, parecem exercer controle corporal mais rígido, quer seja para que dominem os movimentos necessários à aquisição da escrita ou para que adquiram o comportamento e postura "adequados" à tarefa pedagógica.

Observando essas crianças no pátio, podia vê-las vivendo uma outra cena, diferente daquela que daria lugar aos seus papéis de alunos. Nesta outra cena, podia captar aspectos da relação aluno-escola, aluno-conhecimento, aluno-aluno, que não se tornavam manifestos em sala, ou que colocavam em dúvida alguma percepção decorrente das observações.

Assim, presenciei alunos que em sala eram disciplinados, cuidadosos com o seu material, com as carteiras e paredes, e que no ambiente externo chutavam portas, derrubavam cadeiras, pulavam o muro, dentre outros atos. Crianças que em sala não procuravam estabelecer relações de ajuda, podiam ser vistas fora dali, ensinando outros a ler a partir de um cartaz, por exemplo. E ainda aquelas que, apáticas e caladas durante as aulas, movimentavam-se durante todo o intervalo, brincando e conversando com os colegas de turma.

Esse contexto levava a perceber situações contraditórias, mudas situações de simulacro, onde as relações interpessoais eram camufladas ou interrompidas no interior das salas de aula, para ressurgir ou possibilitar-se fora dali.

Estes aspectos não foram abordados nem tratados com profundidade durante a realização deste trabalho, mas estiveram presentes, permeando-o e à realidade observada, em uma tentativa muitas vezes reiterada de não reduzir às salas de aula o lugar da inter-relação na escola.

Também as professoras, nos diferentes palcos e cenários, encenavam outros papéis. No pouco tempo que tinham para contracenar juntas, num mesmo espaço cênico, falavam de improviso, os personagens se interpenetravam, as cenas sobrepunham-se umas às outras, deixando antever seu "ser no mundo", que não é só "ser professora". Ali, juntas, elas mostravam outros personagens, outros enredos que as constituíam sujeitos na trama social. Eram mulheres, mães, noivas, namoradas ou "avulsas"<sup>33</sup>. Algumas eram estudantes, outras militantes no sindicato, e outras, ainda, desiludidas da política. Eram jovens e de meia idade. Eram personagens da difícil arte de fazer-se enredo humano.

Nas suas falas, a escola aparecia tanto quanto outros assuntos, e frequentemente deixavam transparecer o desejo de estar em outro lugar, como também o desejo de não falar sobre seu trabalho. Frases como "vocês não têm coisa melhor prá conversar, não?" ou então "não cheguei ainda, tô no clima de fim-de-semana", podem ser representativas do quanto tentavam adiar a assunção do seu papel. A sala dos professores desta escola apresentava um "clima" de espera nervosa, marcado por muitos olhares ao relógio e pedidos de adiamento ao toque da sineta. "Não, espera aí! Já bateu? Ainda não acabei o meu cigarro", ou "Ainda não deu a hora, falta um minuto! Deixa a gente descansar um pouco mais", eram frases comuns, que variavam nas palavras, mas não no conteúdo.

As "focacas", a conversa informal, o riso fácil, o barulho de muitas vozes, caracterizavam, também nesta escola, as ante-salas das salas de aula. Destes diferentes palcos e cenários - espaços transitórios -, dirigiam-se à cena do seu cotidiano, professoras e alunos. Juntos, protagonizavam um espetáculo onde as falas não fugiam ao enredo, mas e apesar disso, modificavam-no.

---

<sup>33</sup> Denominação utilizada entre elas ao referirem-se a mulheres sem companheiro, esposo ou namorado.



### 3 - AS PROFESSORAS E A PREPARAÇÃO DOS CENÁRIOS - A FALA DAS DOCENTES<sup>33</sup>.

Nos encontramos pela primeira vez, momentos antes do início do ano letivo, longe dos alunos e da vida cotidiana nas salas de aula, mas ao mesmo tempo próximas, porque era esse o tom do nosso encontro.

Interessada em conhecer seus discursos acerca da prática que desenvolviam junto aos alunos, procurei obter informações sobre sua percepção das salas de aula em seus aspectos grupais. A partir desse objetivo inicial, foram elaboradas outras questões que, embora não estivessem diretamente ligadas à prática em sala, com os alunos, possibilitariam compreender aspectos da sua construção e elaboração.

Partindo da escolha profissional, passeamos pela sua história como professoras primárias - a formação, o tempo de experiência, os cursos de aperfeiçoamento, a andança em busca do jeito de trabalhar.

As falas deixam transparecer suas concepções do que sejam os papéis do educador e do educando no processo de aquisição do conhecimento, quais as causas do fracasso escolar e, entre outras idéias, como seriam os "bons" e os "maus" alunos.

Ouví-las foi uma tentativa de conhecer essas personagens, que constroem, no dia-a-dia do seu cotidiano com os alunos, uma parte da história da educação que tem como palco, salas de aula de escolas públicas.

#### A PROFESSORA FERNANDA<sup>34</sup>

**Fernanda** é jovem, tem 22 anos. Veste-se sempre informalmente, com calça jeans e camiseta com estampas suaves, ou então está de "jogging".

---

<sup>33</sup> O texto que segue visa reproduzir partes da entrevista inicial realizada com as docentes. É fruto da transcrição dessas entrevistas, que foram gravadas com a autorização das entrevistadas.

<sup>34</sup> O nome das professoras é fictício.

Durante o ano em que ocorreu esta pesquisa ( 1994 ), esteve dando aulas em duas escolas, ambas da prefeitura, pois era efetiva e tinha um contrato de trabalho de 40 horas semanais. Nos anos anteriores, como cursava a faculdade, trabalhou 20 horas em sala e as outras 20 horas como auxiliar na biblioteca desta escola.

Formou-se em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UDESC ( Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina ) no final do ano de 1993 e em setembro de 1994, ingressou em um curso de especialização em Metodologia do Ensino. Devido a isto, conseguiu redução de carga horária, tendo abandonado o trabalho junto à turma da outra escola.

Durante o tempo em que mantivemos contato, reclamou algumas vezes da carga horária e do ritmo que tinha de manter para conseguir locomover-se entre as duas instituições onde atuava. Como não podia ir até a sua casa para almoçar, fazia-o na escola. Inúmeras vezes entrou em sala sem ter conseguido almoçar, devido a algum atraso ou avaria no ônibus.

Em algumas ocasiões, ao me ver chegar, comentou: "*Viesses hoje é? Logo hoje que não preparei nada?*" Ou então: "*Ai, hoje eu não tô boa, tô atacada, se der uns gritos, não te assusta tá?*" Todo o tempo em que permaneci na sua turma, entretanto, **Fernanda** não deu outros sinais de que se preocupasse, ou sequer de que percebesse, minha presença em sala. Não procurou incluir-me nas atividades, nem discutia comigo qualquer coisa que dissesse respeito à sua turma ou seu trabalho, a menos que eu o solicitasse.

Apesar disso, foi sempre solícita. Todas as vezes em que a procurei para pedir alguma informação ou atividade que englobasse interesses meus, e mesmo para marcar entrevistas, prontificou-se imediatamente.

Formada no curso de Magistério há quase quatro anos, **Fernanda** considerou a formação recebida como "*muito superficial*", dentro do modelo tradicional. Nas suas palavras:

*"A formação, lá, seguia o modelo tradicional. De alfabetização, a gente não teve quase nada. E o estágio era aquela coisa, só prá passar, no método silábico mesmo."*

Trabalhou durante um ano numa pré-escola particular e há três anos, após concurso, atua na Rede Municipal de ensino. Tendo iniciado numa segunda série, há dois anos atua como alfabetizadora, mais "*por contingências externas que por opção*". Segundo ela, no ano em que ingressou nesta escola, houve uma docente que se aposentou "*e as crianças passaram por três professoras no mesmo ano*", o que acarretou em uma decisão da diretoria em preparar alguém que assumisse as classes de alfabetização nos anos seguintes:

*"Bem nessa época, a prefeitura ofereceu um curso de preparação para quem fosse assumir primeiras séries em 1992, e eu fui.*

*Nesse curso, eram dadas as linhas da Pedagogia, desde a linha Tradicional, passando pelas outras, até chegar no Sócio Interacionismo, em Vygotsky né.*

*A partir desse curso, a prefeitura montou outros cursos de aperfeiçoamento, dentre eles um sobre a abordagem Sócio Interacionista. Fiz esse curso em fevereiro, e em março, no início do ano letivo, peguei uma primeira série."*

Esse curso de aperfeiçoamento lhe serviu de modelo. Lá, foi "*aprender como se fazia, porque não sabia, nem no tradicional*". Declarou que atualmente sente muitas dúvidas, mas que não tem a quem recorrer:

*não tenho ninguém que possa estar em sala comigo e me ajudar. A reeducadora da escola<sup>35</sup> é quem tem dado uma "força" prá gente, mas até por falta de tempo ela não entra em sala".*

Quando perguntei que tipo de dificuldades vinha enfrentando, referiu-se especialmente à disciplina e a agressividade entre os alunos. Segundo ela, o tipo de trabalho que realiza "*provoca nas crianças ação e eles não conseguem ficar sentados nem nos momentos de trabalho individual*", o que é entendido pelos outros professores da escola como indisciplina. Quanto às agressões entre os alunos, referiu ser uma preocupação recente, característica da última turma com a qual havia trabalhado.

---

<sup>35</sup> A especialista a quem **Fernanda** se refere afastou-se da escola. No momento da realização desta pesquisa, a mesma já não se encontrava mais na instituição.

Apesar das dificuldades, disse manter a proposta de trabalho em sub-grupos, porque "*quando é um assunto novo, alguma coisa prá entender, dominar, eles precisam mais de ajuda, e aqueles que entendem mais rápido podem ajudar os outros*". Há dias em que mantém as carteiras enfileiradas, principalmente quando realiza exercícios de fixação ou, quando, segundo ela, "*não dá prá lidar com o barulho que eles fazem, que você tá cansada mesmo, não tá com cabeça prá barulho*".

Para **Fernanda**, a sala de aulas poderia ser definida como "*um espaço de muita confusão. É um grupo, que tá em movimento em busca de alguma coisa, procurando os caminhos prá chegar*." Por isso não espera ordem e silêncio por parte dos alunos, mas entende que eles próprios, ao procurar os caminhos, vão exigir isso dos outros, bem como impedir que se façam coisas perigosas, como subir nas carteiras, por exemplo. Nas suas palavras, "*eles próprios elaboram as normas da sala, aí a gente se utiliza delas, caso ocorra algo mais sério, como briga "feia", por exemplo*".

Ao tentar caracterizar a relação dos alunos entre si, disse: "*eu vejo que eles não conseguem ficar sozinhos. Estão sempre em busca do outro, discutindo suas idéias, e se o outro não concorda, aumentam a discussão até conseguir fechar a idéia*". Enquanto que com o educador, buscam mais "*...a certeza assim, a idéia fechada, pronta. O certo, o errado...*"

No que se refere ao **papel do professor** no processo ensino-aprendizagem, definiu-o da seguinte forma:

*" É mais ou menos assim: tentar trazer prá eles o mundo concreto, o real mesmo - se eles têm de aprender a ler e a escrever, por exemplo, trazer prá eles o que há de leitura e escrita no mundo - além de questionar o que eles estão fazendo, no sentido de que eles possam se perceber incompletos, prá querer alcançar mais coisas, aprender mais."*

Já o **papel do aluno** seria o de "*agir sobre o material, sobre o meio, pra em função disso ir aprendendo*". Nesse sentido, o "bom" aluno seria "*aquele que participa e que está presente. Que busca, e mesmo que não saiba, vai tentando*". Em contrapartida, o "mau"

aluno seria " *aquele que já tem dificuldades, e que não tenta*". Na sua concepção esta característica " *...fecha muito com o aluno repetente, que parece já ter morta a vontade de aprender*".

Quando lhe perguntei que causas estariam produzindo este tipo de aluno, o fracassado, dentro das escolas públicas, referiu-se a um ex-aluno que evadiu pela quarta vez. Este era órfão de mãe, morava com a avó, tinha uma história escolar de irmãos fracassados e o pai era alcóolatra. Considerou que " *a situação familiar, tanto a nível econômico como estrutural é muito responsável pelo fracasso*". Uma outra causa estaria na própria escola, " *que oferece um trabalho pedagógico obsoleto, muito ruim, que não atende às necessidades dessas crianças*".

### A PROFESSORA AMANDA

**Amanda** tem 25 anos, veste-se mais formalmente, com roupas que traduzem as tendências da moda - o que no momento de realização da pesquisa, consistiu no "new look" hippie anos 90.

Além de dar aulas, trabalhava à noite na biblioteca da Secretaria de Educação do Município, cumprindo as outras 20 horas do tempo devido à Prefeitura, uma vez que tinha um contrato de trabalho de 40 horas semanais.

No período da manhã, cursava Biblioteconomia na universidade estadual. Quando lhe perguntei porque não cursava Pedagogia, uma vez que era professora, disse não saber direito, mas que julgava estar buscando novos conhecimentos, em uma área diferente, para não "ficar bitolada" a um único interesse.

Muitas vezes pude encontrá-la deitada em um dos dois sofás existentes na sala dos professores da escola. Dizia-se cansada ou declarava preguiça e solicitava, em tom de brincadeira, que eu fosse dar aulas no seu lugar, que ela ocuparia o meu papel.

Havia um aspecto no comportamento dela que chamava a atenção: praticamente todos os dias, antes do início das aulas, nos momentos que antecediam ao sinal, prendia os cabelos,

formando um coque e vestia um longo jaleco branco. Transformava-se, assim, na **professora**. Observando-a neste ritual, pensava no significado do branco, do jaleco branco: assepsia, limpeza. Sem dúvida, era uma transformação: de mulher a professora. Da preguiça à responsabilidade, ao trabalho. Dos bastidores para a cena.

Em sala, procurava incluir-me nas atividades, pelo menos nos primeiros dias de observação. Quando precisava ausentar-se para atender ao telefone, por exemplo, pedia que eu "*olhasse*" a turma. Outras vezes, quando alterava o tom de voz, dizia aos alunos que eu devia estar com "*dor nos ouvidos*" pelo barulho que faziam, obrigando-a a falar mais alto que eles.

**Amanda** mostrou-se, em muitos momentos, curiosa e até ansiosa em relação àquilo que eu poderia estar observando em sua sala de aulas. Houve um dia em que pegou meu diário de campo que estava sobre a mesa da sala dos professores e comentou com a outra professora, cuja turma eu também observava: "*Vamos ver o que tanto ela escreve aqui, vamos?*" Disse-lhe que se quisesse, poderia ler. Ela abriu o caderno aleatoriamente e começou a ler, em voz alta, um trecho da observação, depois disse: "*Ah, que bonitinho, parece uma estórinha! Eu pensei que ela escrevesse assim: a professora deu um grito e matou todo mundo de susto!*" Comentei que quando elas "davam um grito", eu também anotava, e as duas riram, olhando-se, meio cúmplices.

Este fato é elucidativo do quão persecutória pode ser a presença de um outro em sala, único espaço escolar cujo domínio é do docente. A sala de aulas ainda é o lugar de poder da professora, um lugar privado ao olhar público, o lugar do teatro onde se desenrolam cenas sem platéia. De repente, seu domínio fora invadido por um observador, elemento estranho, que precisava tornar-se conhecido e, se possível, incorporado e localizado, até tornar-se sintônico à paisagem.

A partir dessa espiada no caderno, **Amanda** passou a comentar comigo, com frequência, comportamentos seus e dos alunos, na expectativa de que eu pudesse dizer-lhe se tinha agido corretamente ou o porque de algum fato ocorrido, com um aluno ou outro, durante o período de observação. Ela parecia buscar a cumplicidade comigo.

Todas as vezes em que me procurou, conversamos sobre o que a afligia ou preocupava. Deixando claro que meu objetivo não era a intervenção, limitava-me a ouvi-la e a remeter-lhe alguns aspectos do que tinha observado, procurando explicitar movimentos que tinha apreendido no grupo, e que pudessem levá-la a perceber o "problema" em uma perspectiva mais ampla, que considerasse a coletividade na qual suas ações e as de cada aluno, estavam envolvidas.

Formada há sete anos no magistério, vem trabalhando como professora na Rede Municipal, sendo esta a quarta escola em que atuou. Durante estes anos de experiência, trabalhou com quartas, terceiras e primeiras séries.

Segundo ela, a formação no magistério se resumiu ao método silábico tradicional, a partir do qual se procurava *"fazer uma introdução do que se pretendia dar em termos de conteúdo, estimular - meio que intuitivamente - a criança participar e depois aplicar"*. Avaliou, ainda, que *"a prática é que vai nos dando a realidade do que é o ensino, do que é ser educadora realmente"* e, por isso, vem tentando reavaliá-la:

*"resolvi ir à luta! Acho que quando o professor realmente se dedica, quando ele quer ensinar, tem que se interessar, buscar novas atividades e fazer o aluno aprender"*.

A possibilidade mais fecunda de reavaliação da prática docente que vivenciou ao longo destes sete anos de atuação, foi atribuída a um curso de aperfeiçoamento, realizado no início do ano de 1992. Nas suas palavras:

*"foi um curso muito bom, que nos deu base para seguirmos outra linha que não seja a da cartilha, daquela coisa rotineira da alfabetização silábica. Nós fugimos disso e adotamos o sócio-construtivismo"*.<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Trata-se do mesmo curso referido por **Fernanda**, cujo enfoque era Sócio-Interacionista, baseado na teoria do Vygotsky.

A partir das idéias trabalhadas durante o referido curso, onde foi solicitado que se colocassem no papel de criança, **Amanda** parece ter despertado para a questão do interesse para aprender. Como ela mesma disse, se *sentiu criança*

*"... e o interesse era uma coisa muito gostosa. Eram atividades práticas e aí a gente construiu, a gente trabalhou com material concreto, a gente viu o quanto era gratificante prá gente, então imagina prá criança né?"*

Na sua avaliação, esta constatação, mais o fato de o curso tê-la feito *"... ver como era fácil trabalhar desta forma, com tão pouco, bastando a dedicação..."*, fez com que encampasse um projeto de mudança na prática exercida em sala de aula.

Esta nova forma de ensinar, segundo ela, se pautou na busca *"pela realidade da criança, pelo interesse dela"*. Em decorrência disso, vem se utilizando de um método que inclui

*" muitos trabalhos com material concreto - com o que eles querem, com o que eles esperam da gente - que incluam a realidade da criança, o interesse dela. Por exemplo, quando a gente vai trabalhar uma letra ou palavra nova, joga prá eles prá ver o que retorna, e a partir disso a gente desenvolve todo um trabalho com material concreto, com material de sucata mesmo".*

A organização da sua sala de aulas também sofreu modificações. Nas suas palavras:

*" As coisas vão se acomodando à gente, ao nosso jeito de trabalhar! Hoje trabalho em grupos, geralmente com equipes diversificadas, por isso a fila é quase inexistente. Todos os dias, para agrupar, invento uma coisinha diferente e isso já mexe com os alunos. Eles vêm pra sala esperando coisas novas, movimento..."*

Nesse sentido, define a sala de aulas como *"um espaço de revolução, onde as crianças, interessadas, participam, se agitam e se alteram, por ser um momento deles, que envolve a realidade em que vivem"* e também como um espaço de *"interação, onde todo mundo tem contato com todo mundo"*.



Nesta forma de trabalhar, segundo ela, o **papel do professor** "é um papel dinâmico, de alguém que facilita, que não traz nada pronto pro aluno, que espera dele". E mais:

*"Eu me sinto, nesse método, uma criança junto com eles, porque a gente participa ativamente. Eu tenho que fazer **papel de criança** prá que eles sintam que eu estou inteirada no que eu quero fazer. Porque se eu me colocar no **papel de professor**, distante deles, a coisa não vai sair como realmente eu quero."*

Em contrapartida, o **papel do aluno**

*"é mais revolucionário, ele se torna um pouco mais ativo, libera mais energia. Isso é mais gratificante para o professor, porque mesmo aquele aluno mais tímido se revela, participa, a gente nota produção!"*

Neste contexto, o "bom" aluno seria aquele que "é esforçado, que você vê indo atrás, batalhando prá superar as dificuldades", e o "mau" aluno "aquele que não se engaja, que não participa". Além desses aspectos, referiu-se aos "malas ruins", àqueles alunos que chegam "taxados, com uma imagem negativa, com uma história de repetência e indisciplina", como alunos difíceis de trabalhar, como aqueles que normalmente não "correspondem às expectativas dentro deste método".

No tocante à indisciplina, **Amanda** referiu ter tido mais dificuldades no início da implementação deste trabalho, "porque as crianças confundiam a hora da atividade em grupo com um momento prá se soltar, liberar tudo". Segundo ela, procura lidar com "os excessos" junto com a turma, sob a forma de texto coletivo, onde

*"cada um fala o que acha importante, o que não poderia acontecer em sala e pregamos isso na parede, para que eles possam olhar e reconhecer que entraram em um acordo".*

Complementou que, nos casos em que esta estratégia parece não dar resultado, conversa com o aluno em particular, ou então conta uma estória em que ele possa se reconhecer no personagem e mudar o comportamento. Em casos extremos, "quando precisa

*levantar a voz*", disse procurar não fazê-lo *"em forma de bronca"*, ainda que às vezes tenha que ser rígida.

Quanto às possíveis causas do fracasso escolar nas escolas públicas, apontou principalmente a não participação dos pais na vida escolar dos filhos e os graves problemas de sub-nutrição entre as crianças de baixa renda, aliados à extrema liberdade com que ficam *"soltos na rua, sem ter com que se ocupar"*. No que diz respeito às experiências recentes de evasão entre seus alunos, considerou fator determinante as multi-repetências: *"devido às dificuldades em aceitar um método diferente daquele que já viveram, muitos deles tornaram a repetir e alguns desistiram mesmo"*.

### **3.1. Do Que Falam as Docentes?**

Ouvindo suas falas, em alguns momentos, parece impossível diferenciar **Fernanda e Amanda**. Acabaram no curso de Magistério um tanto quanto *"por acaso"* ou *"porque as opções eram limitadas"*. Ambas reclamam da formação que receberam, percebendo-a insuficiente dos pontos de vista teórico e técnico. As duas apontam para o fato de que mudar a prática é um ato de escolha individual e solitário - tão solitário que resolveram unir-se, numa tentativa de escapar ao isolamento. Repensar a prática não faz parte de um projeto coletivo, por isso não podem contar com outros que as auxiliem nessa trajetória árdua, marcada pelas dúvidas e tentativas aleatórias de solução aos problemas de um cotidiano que não se transforma tão somente a partir de uma decisão de mudança no modo de enfrentá-lo.

Talvez por isso, as docentes falem do seu trabalho, sem referi-lo a um projeto de transformação social. Falam da construção de um outro **papel de professora**, sem questionar ou refletir sobre o espaço que lhes dá lugar, que legitima este papel como um papel social. Desta forma, perdem de vista as condições que dão objetividade ao seu trabalho, desempenham seus papéis como sendo a parte que lhes cabe na divisão social do trabalho, sem questionar ou refletir acerca da gênese e das consequências desta divisão.

Ou, como afirma Patto, "*perdem de vista a dimensão humano-genérica*" e ao alienar-se, tornam-se "*...particularidade, parcialidade, indivíduo preso a um fragmento do real, à tendência espontânea de orientar-se para o seu eu particular.*"<sup>37</sup>

Da mesma forma, tanto uma quanto a outra, referiram-se ao papel do "bom" e do "mau" alunos, como vinculado a um querer que independe do contexto, da escola e do papel do professor. Assim, remetem novamente à vontade individual a construção dos papéis que cada sujeito desempenha no movimento social.

Por outro lado, contraditoriamente, ao falarem sobre o papel do professor, deixam transparecer sua importância no aprendizado dos alunos, colocando-se como quem faz o aluno aprender, sendo responsáveis pela sua entrada no "mundo do conhecimento".

Sua falas revelam momentos contraditórios, também, quanto à eficácia do método com o qual trabalham. O mesmo aparece como saída e como empecilho para promover o sucesso de alguns dos seus alunos. Aqueles que "teimam" em não se engajar, aparecem não só como os "excluídos do método", mas como uma percentagem que não poderá ser beneficiada por nenhum tipo de trabalho pedagógico, porque trazem marcas sócio-econômicas, culturais, familiares e escolares, que os identifica como fracassados.

A maneira como desenvolvem essas idéias sugere uma outra característica da vida cotidiana, onde pensamento e ação funcionam de forma a permitir a continuação da cotidianidade sem críticas. Para que isso seja possível, segundo Heller, é necessário que se atenda ao pragmatismo da vida cotidiana, onde o útil é sinônimo de verdadeiro e onde a ação é pautada em juízos provisórios.

Para a mesma autora, esses juízos provisórios podem ser revistos e refutados a partir do momento em que não mais respondam às questões do cotidiano. Na busca de encontrar respostas para essas questões, o pensamento poderá ascender ao nível dos conceitos, da crítica, ou acomodar-se a formas de conhecimento já estruturados, que os permita seguir vivendo.

---

<sup>37</sup> PATTO, M. H. S. Op Cit. 1990, p. 136.

Na busca de confirmação para ações anteriores, estes sujeitos podem se utilizar de um tipo particular de juízo provisório, qual seja, o preconceito. Patto afirma que

*"mais que juízo provisório, o preconceito é um juízo falso, ou seja, um juízo que poderia ser corrigido a partir da experiência, do conhecimento e da moral individual, mas não o é porque confirma ações anteriores, é compatível com a conformidade e o pragmatismo da vida cotidiana e protege de conflitos."*<sup>38</sup>

Heller lembra que embora os preconceitos nem sempre sejam determinados pela vida cotidiana, sua emergência é particularmente favorecida ali, na relação dos homens comuns, imersos no fazer cotidiano, em busca das condições de subsistência e auto-preservação. Os preconceitos são produto de determinações maiores, e contribuem para manter a estabilidade e coesão das integrações sociais.

Torna-se interessante, por isso, acompanhar a análise que Heller faz acerca da produção social dos preconceitos. Segundo ela, a classe burguesa foi responsável pela produção de preconceitos em uma escala muito maior que todas as classes sociais de que se têm notícia na história. Atribui a isto o fato de que a burguesia, tendo inicialmente denunciado os preconceitos para poder anunciar seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, passou a precisar deles, para justificar o mundo de igualdade e liberdade formais que instaurou. Por isso, diz ela, *"os preconceitos de grupo ( nacionais, raciais, étnicos e sociais) só aparecem no plano histórico em seu sentido próprio, com a sociedade burguesa."*<sup>39</sup>

Esta análise da produção de idéias socialmente dominantes faz recordar que, em certa medida, estas professoras reproduzem nas suas falas, valores já expressos na teoria da carência cultural, especialmente quando se propõem a explicar o fracasso escolar. Suas afirmações parecem fundamentar-se em preconceitos que envolvem principalmente o comportamento das famílias da classe trabalhadora, onde localizam a gênese das dificuldades emocionais e do desenvolvimento cognitivo da criança.

---

<sup>38</sup> Idem, p. 137

<sup>39</sup> HELLER, A. Op. Cit. 1985, p. 55.

Autores como Patto<sup>40</sup> e Penin<sup>41</sup>, ao realizarem trabalhos de pesquisa que visavam retratar a realidade de escolas públicas, frequentadas por crianças cujos pais pertencem à classes populares, evidenciaram a importância que estes dão à escolarização de seus filhos, colocando em xeque pontos vitais da teoria da carência cultural e desta forma de pensamento.

Segundo Patto, a escola representa, para estes pais, "*... o caminho para a realização do desejo permanente de uma vida melhor.*"<sup>42</sup> Esse ideal, no entanto, convive com sua quase impossibilidade de torná-lo realidade, uma vez que determinantes externos ao desejo de ascensão social via escola, estão permanentemente presentes no cotidiano destas famílias. Ora são as exigências do material escolar, fora do alcance orçamentário destas, ora a necessidade de que as crianças trabalhem para auxiliar seus pais, ou ainda a concepção de que "*... assim como eles, seus filhos também têm "cabeça-dura" para o estudo.*"<sup>43</sup>

Embora não tenha procurado ouvir os pais dos alunos envolvidos neste projeto de pesquisa, penso que é possível recorrer a análise realizada por Penin, uma vez que ela procurou evidenciar a forma predominante de pensamento entre os membros desta classe social. Segundo a autora, a preocupação dos pais quanto à escolarização de seus filhos, inclui aspectos que envolvem desde a limpeza no ambiente escolar, passando pela merenda e recreação, até o ensino "fraco" ou "forte". Disto se pode depreender que eles tendem a acompanhar este processo e que o fazem segundo critérios próprios, decorrentes do objetivo e entendimento que tenham do que seja a função da escola.

Penin acredita que é necessário conhecer estes critérios, objetivos e entendimentos, para viabilizar a construção coletiva de uma nova escola, onde os pais de diferentes classes sociais, tenham espaço para discutir suas idéias e as tornarem conhecidas. A partir do confronto de idéias, poder-se-ia superar as versões ideológicas - disseminadas pelas educadoras e compartilhadas pelos pais - onde sucesso e fracasso correspondem a processos individuais, intrínsecos aos sujeitos, ou externos ao seu entendimento e formas de participação.

---

<sup>40</sup>PATTO, M. H. S. Op. Cit. 1990

<sup>41</sup> PENIN, S. Cotidiano e Escola. A Obra em Construção. São Paulo. Cortez Editora. 1989.

<sup>42</sup>PATTO, M. H. S. Op. Cit. 1990, p. 277.

<sup>43</sup>PENIN, S. Op. Cit. 1989, p. 146.

**Fernanda e Amanda**, ainda que por trás de estereótipos, preconceitos e idéias do senso comum, deixaram transparecer algumas críticas em relação à escola e às práticas escolares, aspecto que talvez tenha influenciado suas buscas por uma alternativa àquilo que elas mesmas denominam "tradicional".

Considerando as similaridades nas suas falas, as contradições que compõem momentos dos seus discursos e o fato de que planejam juntas as atividades, poderíamos imaginá-las realizando um trabalho muito parecido em sala. No entanto, cada uma desempenhou seu papel de forma muito particular, marcando seus personagens e diferenciando-os entre si.

Importa, agora, acompanhá-las na vivência destes papéis nos diferentes palcos e cenários das suas salas de aula, junto a outros e diferentes personagens. Considerar esta vivência em seu processo mesmo de elaboração, percebê-las em movimento, vincular as falas ao contexto.

### **3.2 A Preparação dos Cenários Pelas Professoras<sup>44</sup>**

No dia anterior ao início do ano letivo, fui até a escola para confirmar com as professoras minha presença já no primeiro dia de aulas. Encontrei-as preparando as salas para receber seus alunos e organizando materiais didáticos que seriam utilizados ao longo do ano.

Impressionou-me a quantidade de material que haviam produzido durante as férias escolares. Entre outras coisas, haviam construído manualmente cartões para o bingo de letras, quebra-cabeças, quadros de pregas para trabalhar unidade e dezena em matemática, jogos de figura e sombra para trabalhar letra cursiva e de imprensa, jogos de memória. Todo este material havia sido confeccionado em cartões de cartolina, desenhados e grafados à mão e plastificados.

---

<sup>44</sup> As salas de aula serão denominadas "*palco*", enquanto que a distribuição dos móveis, enfeites e ilustrações didáticas, como cartazes, quadros numéricos e de letras, serão chamadas de "*cenários*".

Para enfeitar as salas, cada uma delas havia produzido e ampliado desenhos com personagens infantis. A professora **Fernanda** havia desenhado o Cebolinha e a Mônica, personagens de Maurício de Souza, para colar na parede e um barquinho azul, salpicado de purpurina, que foi colado na porta da sala, anunciando que ali teria lugar a turma 101.

A professora **Amanda** colara na parede de sua classe um palhacinho segurando balões, onde seriam inscritas as datas do aniversário das crianças. Na porta havia sido colado um patinho amarelo, que segurava uma placa com o número 102, anunciando que aquele seria o espaço da outra turma de primeira série da escola.

Além destes detalhes, escreveram legendas para localizar os materiais que teriam lugar no armário, que ficava nos fundos da sala. Especialmente na sala de **Amanda**, podia-se encontrar referência ao coletivo por toda parte. As legendas enfatizavam o "nós", anunciando que ali estariam guardados "nossos papéis", "nossos trabalhos", "nossas revistas", etc.

A preparação dos palcos e cenários deixava transparecer o clima de espera, a mobilização das professoras para receber seus novos alunos. Anunciava, também, alguns aspectos da preocupação com a organização do espaço, onde cada coisa tinha seu lugar.

Observando melhor, era visível que a sala e os materiais - palcos e cenários - já seriam encontrados prontos e organizados pelas professoras, de acordo com o seus objetivos, o que exigiria uma certa acomodação das crianças a uma situação criada "a priori" e independente da sua entrada em cena.

Restava-me aguardar a presença dos outros atores nos palcos, numa tentativa de apreender a mediação possível destes com o contexto, no desenrolar do enredo cotidiano que ali teria lugar.

**PARTE II - "CENAS DO COTIDIANO DE  
DUAS SALAS DE AULAS"**



#### 4 - " A PROFESSORA FERNANDA E SUA TURMA "

*Os alunos deveriam pensar em "coisas" que tivessem seus nomes iniciados pela letra i. Enquanto a maioria conversava entre si, numa relação de mútua ajuda, Jeferson caminhava pela sala, olhando atentamente para os objetos ali dispostos.*

*Em determinado momento, Fernanda perguntou: "Ô Jeferson, o que estás fazendo andando prá lá e prá cá? " E o menino respondeu: "Tô procurando um i professora!!" Pouco tempo depois, o aluno se aproximou dela e disse, exultante: "Inseto tia! Eu descobri um inseto!"*



#### 4.1. Características Gerais dos Personagens

Para o primeiro dia de aula, havia sido planejada uma técnica de apresentação entre os alunos. Todos sentariam no chão, em círculo, e a professora distribuiria a cada aluno um cartão contendo uma figura. No final desta distribuição, cada criança revelaria que figura recebera ao grupo, e aqueles que tivessem recebido figuras iguais, deveriam formar duplas. O objetivo da formação de duplas consistia em uma "apresentação cruzada", onde um aluno apresentaria o outro para o grupo, a partir de algumas perguntas previamente elaboradas pela professora. As perguntas eram as seguintes: Como é o seu nome? Quantos anos você tem? Onde você mora? O que você veio fazer na escola?

Como as duas turmas iniciariam o ano letivo no mesmo dia e horário, não pude estar presente neste primeiro dia da turma 101, sendo a observação feita pela orientadora desta dissertação.

Segundo seu relato, os alunos mostraram-se confusos com o pedido da professora e muitos deles falavam de si no momento da apresentação, sendo necessária a intervenção freqüente da docente, a lembrá-los que era para falar do colega. Apesar disso, **Fernanda** manteve a consigna até o final, não alterando o que havia planejado, em função das dificuldades emergentes.

A dificuldade em "falar do outro" poderia ter sido prevista pela professora, caso ela tivesse considerado o estágio de desenvolvimento sócio-afetivo de crianças desta idade. Segundo a teoria de Piaget, o momento de entrar na escola é também marcado pelo momento de transição do egocentrismo ao comportamento social. Somente **a partir** (e não "a priori") da interação é que a criança passa a ser capaz de assimilar o outro, de percebê-lo como diferente dela mesma. Este "deciframento do outro", está ligado ao "deciframento do contexto", onde os diferentes papéis adquirem significado e coerência.

A insistência da professora na técnica de apresentação gerou um clima dispersivo entre os alunos, que demonstravam seu desinteresse em ouvir o colega. No final da aula, **Fernanda** revelou-se desanimada com a técnica escolhida, que avaliou da seguinte forma:

*"elas não estavam nem aí. Talvez porque muitos já se conhecem, estão cansados de saber o nome. E aqueles que não conheciam ninguém, coitados, nem abriam a boca direito. Também demorou muito até todos falarem, e aí quem já tinha falado foi se dispersando, eles foram cansando de ficar sentados no chão..."*

A dispersão e o fato de poderem sentar próximos, permitiu a observação de algumas buscas espontâneas de um aluno por outro ou outros. Ficou visível que a professora conhecia e era conhecida por muitos deles. Desta constatação, decidiu-se buscar dados que permitissem apreender quem e quantos conheciam-se entre si e que tipo de laços constituíam estas relações.

O objetivo desta busca era conhecer o grupo em suas vinculações prévias, para não reduzi-lo a um grupo-ilha, cuja história começaria e se esgotaria na sala de aulas. Desconsiderar isto, seria reduzir os encontros e desencontros no grupo ao acaso da proximidade física em sala e atribuir significados às interações sem considerá-las em sua historicidade.

As fontes de coleta destes dados foram as fichas de matrícula das crianças, os próprios alunos e a professora.

No momento de acesso a estas informações, havia 22 alunos nesta turma, sendo que 12 ( 55% ) pertenciam ao sexo masculino e 10 ( 45% ) ao sexo feminino. Do número total de alunos, 10 ( 45% ) haviam estudado juntos no pré-primário desta escola e outros 4 ( 18% ) tinham vindo de outros pré-escolares. Havia 7 ( 32% ) alunos repetentes, todos desta mesma escola, sendo que 4 deles haviam pertencido a uma mesma turma, um deles a uma segunda turma, e os outros 2 eram repetentes da professora **Fernanda**. Dentre estes 7 alunos, 2 ( o que equivale a 29% dos repetentes) eram multi-repetentes e estavam cursando a primeira-série pela terceira vez. Apenas 1 dos alunos da turma não havia freqüentado a escola anteriormente ao ingresso na primeira série.

Havia, nesta turma, 9 (41%) crianças unidas por vínculo de parentesco. Além dessas 9, outros 6 alunos (15 alunos, ou seja, 62% da turma) encontravam-se freqüentemente fora da escola, por serem vizinhos ou porque costumavam brincar juntos.

Pesquisando a condição sócio-econômica dessas crianças e suas famílias, constatei que um grande número de pais desenvolviam atividades como policiais militares, vigilantes, pedreiros, motoristas de ônibus, balconistas e auxiliares de serviços gerais. As mães que trabalhavam, exerciam predominantemente as funções de faxineiras, domésticas e costureiras. Dezenove crianças tinham outros irmãos, em número que variava de um à quatro. Destes dados, pôde-se constatar que a maioria desses alunos provinha de famílias numerosas, de baixa renda, cujos rendimentos variavam de dois a cinco salários mínimos.

Considerando os dados acima, concluiu-se que estas crianças compartilhavam um universo extra-escolar muito parecido e chegavam para o primeiro dia de aulas com vínculos estabelecidos previamente fora do contexto observado. Diante disso, impôs-se a necessidade de indagar: que significados esse fato poderia imprimir no cotidiano das salas de aula? Que forma tomaria esse grupo no dia-a-dia da vivência e do desempenho dos papéis de professora e alunos?

A descrição e análise que se seguem, têm como objetivo expor cenas deste dia-a-dia. Obviamente não seria possível, nem produtivo, inserir todo o material disponível na descrição, o que tornou necessário uma seleção de momentos deste cotidiano, um recorte que possibilitasse visualizar as salas de aula em seus aspectos grupais. Foi dada ênfase ao estabelecimento das rotinas em sala, aos momentos, formas e objetivos da busca interativa, aos processos de adjudicação e assunção de papéis no grupo, à relação dos alunos entre si, com a professora e com o conhecimento, aos momentos de conflito com a figura de autoridade, às formas de resistência e às mensagens do grupo.

#### 4.2. Primeiro Ato: As Rotinas Diárias

Todos os dias, antes do início das aulas, as crianças formavam filas no pátio, onde aguardavam a chegada da professora, que os conduziria até sua classe. Cada turma da escola formava duas filas, onde meninas e meninos eram separados e os menores deveriam ficar na frente.

Observei que havia atritos entre as crianças, na disputa pelos lugares da fila. Esta atitude exigia a intervenção da professora, que as reorganizava, atrasando a entrada do grupo em sala. Não foram raras as vezes em que foi solicitado aos alunos que dessem as mãos. Esses momentos eram extremamente constrangedores para algumas crianças, que tinham sua companhia negada por um outro que não queria dar-lhe a mão. A professora não costumava insistir, nem os obrigava a seguir para a classe de mãos dadas, mas o par não era dissolvido.

Uma vez dentro da sala, as crianças dirigiam-se para os seus lugares. Não havia espelho de classe nessa turma, o que não significava que escolheriam, espontaneamente, um lugar para assistir às aulas.

A distribuição dos alunos nas carteiras foi alterada por **Fernanda** algumas vezes no início do primeiro bimestre, de forma que houve dias em que as crianças foram surpreendidas com a notícia de que sentariam em outro lugar. O motivo dessas alterações consistia na aproximação das crianças menores ao quadro, ou revelava alguma reclamação dos pais - normalmente ligada à dificuldades de concentração da criança - e costumava ser explicitado aos alunos, que reagiam diferentemente a estas trocas. Houve momentos em que chegavam a negociar com algum colega a troca de lugares. Caso a "negociação" chegasse a bom termo, a professora não interferia, permitindo que os alunos se organizassem.

Uma vez sentados, deveriam aguardar em silêncio o momento da chamada, quando deveriam responder apenas "presente!", sendo que outra forma de manifestação era motivo para repreensões. Um exemplo disto ocorreu quando o aluno *Anderson*, ao ser chamado respondeu: "*presente, cachorro quente!*". A professora chamou seu nome novamente, em tom zangado, e ele tornou a repetir "*presente, cachorro quente!*" Ela voltou a chamar sua atenção, e ele então

respondeu simplesmente "*presente!*". Só então **Fernanda** retomou a chamada. Neste mesmo dia, um outro aluno, *Leonardo*, reproduziu esta forma de responder e a docente utilizou-se do mesmo procedimento.

Após o ritual da chamada, a professora solicitava aos alunos o material que utilizariam em seguida e dava início ao trabalho com os conteúdos. Tal solicitação do material era feita em detalhes. Por exemplo, se iriam utilizar apenas caderno e lápis de escrever, pedia que colocassem apenas estes objetos sobre as carteiras. A manipulação de outros materiais era restrita, sendo algumas vezes tolerada pela professora, que normalmente pedia que os guardassem sob as carteiras.

Nos primeiros dias de aula, fazia parte da rotina cotidiana o aprendizado sobre como utilizar o caderno de forma "correta". Por exemplo, a professora solicitava que localizassem o final da última atividade ali desenvolvida, "pulassem" uma linha e copiassem do quadro dia, mês e ano. Assim, a organização dos cadernos seguiu o modelo estabelecido pela docente, e sua utilização era decorrente dos objetivos desta.

Um outro aspecto constitutivo da rotina diária, era o estabelecimento das "horas de" tomar água ou ir ao banheiro. Aos alunos, era permitido ausentar-se da sala, mas era **Fernanda** quem decidia se era "hora de" algum aluno sair. Em alguns momentos, ao solicitar algum tipo de participação, também estabelecia a "hora de" determinado aluno responder, dizendo: "*quem pede não vai. Sou eu quem vou chamar.*"

As saídas para o recreio e no final das aulas, eram precedidas pela formação de filas. As filas seguiam os mesmos critérios de altura, separação dos sexos e o dar as mãos, pelo menos no primeiro mês de aulas. No decorrer do ano, houve dias em que as crianças formavam pares espontâneos, independente da altura, mantendo-se a separação dos sexos e outros em que a professora retardava a saída de sala até que todas as outras turmas saíssem, dispensando a formação de filas. Constituiu-se exigência rotineira, nos momentos da saída, que os alunos estivessem em silêncio, com seu material escolar organizado sob a carteira.

Na volta do recreio ou das aulas de Educação Física, quando as crianças mostravam-se muito agitadas, a **Fernanda** solicitava que deitassem o rosto sobre as mãos, em cima das carteiras,

e assim permanecessem por algum tempo, para que pudessem "acalmar-se" e retomar as atividades.

Nos momentos em que desejava iniciar uma explicação ou inserir um assunto novo, exigia que todos interrompessem o que estivessem fazendo e olhassem para ela. Às vezes, para conseguir silêncio e para chamar a atenção sobre si, apagava as luzes da sala. Enquanto não conseguia silêncio absoluto e os rostos voltados para ela, não prosseguia com a fala, exceto para lembrá-los de que tinham atividade para fazer, e que estava esperando silêncio para falar.

Dia-a-dia, no tempo em que permaneci com esta turma, o estabelecimento das rotinas foi reiterado pela professora, que mantinha, assim, um certo controle sobre lugares e corpos, tempos e ritmos, fala e silêncio.

Estes mecanismos de controle foram trabalhados por Foucault, que vincula a vigilância permanente ao funcionamento de normas e à constituição de "quadros vivos" que "*... transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas.*"<sup>47</sup> Apesar da pertinência destas palavras, no caso específico desta professora, por outras tantas características que seu trabalho apresentou e que abordarei em seguida, não poderia reduzir minha análise apenas a estes aspectos.

A utilização destes mecanismos permeava o cotidiano da sua sala de aulas, sendo mais ou menos explicitados em determinados momentos, porém esta docente não se detinha neles. Não havia uma imposição do espaço disciplinar pautada por exclusões, punições do tipo estímulo negativo ou positivo para bons e maus alunos, ou outras penalidades, como mandar bilhetes para os pais, castigos de permanência em sala nos horários de intervalo ou final das aulas, ou o envio de alunos para a diretoria.

O silêncio não era cultuado a cada instante. Apesar de utilizar vários minutos das aulas para dele falar e até impô-lo algumas vezes, os momentos de desenvolvimento das atividades eram sempre povoados por conversas, trocas e situações de mútua ajuda. Poder-se-ia dizer que o "barulho produtivo" era bastante tolerado, e o silêncio mais exigido nas fases introdutórias à tarefa.

---

<sup>47</sup> FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões. Petrópolis, Vozes, 1984, p. 135.



Os mecanismos de controle e vigilância apareciam de forma mais "ostensiva" quando a professora parecia estar pretendendo assegurar sua autoridade em sala. Algumas vezes ela se mostrou ambivalente em relação a este aspecto. Era como se desejasse contemplar o movimento do grupo e ao mesmo tempo temesse perder o controle da situação.

Também no seu discurso, foi possível perceber certo conflito: houve momentos em que parecia conceber-se como condutora do grupo e centralizadora do processo pedagógico, especialmente quando disse que entendia ser seu papel

*"...trazer para eles o concreto, o real. Se o objetivo é aprender a ler e a escrever, trazer para eles o que há de escrita no mundo. E também questionar o que eles estão fazendo, no sentido de que eles possam se sentir incompletos, prá querer alcançar mais coisas, aprender mais."*

Nesta fala os alunos aparecem como sendo os incompletos, aqueles para quem o educador precisa apresentar o mundo do conhecimento, como se eles não tivessem nenhum contato com a cultura antes da sua entrada na escola. Talvez por causa dessa diferença entre professora e alunos, impõe-se a exigência de uma relação mais diretiva.

Em outro momento de sua fala, no entanto, **Fernanda** disse: "*Eu vejo que eles não conseguem ficar sozinhos, estão sempre em busca do outro...*" E mais: "*Prá mim, [ a sala de aulas], é muito um espaço de confusão. É um grupo que tá em movimento, procurando caminhos prá chegar.*"

Nestes termos, o papel de professora afasta-se do determinismo anterior, dando lugar às crianças na construção das relações com o outro e com o conhecimento.

Como em seu discurso, sua prática apresentou momentos contraditórios, cindidos. Havia situações em que a "fala da autoridade" travestia-se de autoritarismo disciplinador, e outras em que esta fala era compartilhada com o grupo, constituindo-se numa busca pelo consenso.

A contradição entre o estabelecimento das rotinas diárias descritas anteriormente, e uma forma de relação onde o aluno também procura, se movimenta, autoriza, levou-me a ouvi-la novamente, na tentativa de apreender o significado das práticas disciplinares na elaboração e vivência do seu papel de professora.

Indagada sobre a manutenção das filas para entrar e sair de sala, mostrou ser esta uma exigência da escola. Devido ao fato de as crianças correrem pelos corredores, registrou-se alguns acidentes na instituição, que resultaram em ferimentos, alguns graves, como fratura de nariz. As docentes, então, não só deveriam formar filas, como também acompanhar seus alunos até o pátio, como forma de protegê-los.

Quanto à demarcação de lugares em sala, a mesma justificou-a pelos critérios de altura e melhor visibilidade ao quadro pelas crianças menores. O fato de controlar as idas ao banheiro, foi explicado pela impossibilidade de deixar mais de uma criança fora de sala ao mesmo tempo, porque estas poderiam ficar "*brincando e correndo*", o que atrapalharia o trabalho de outras professoras.

A utilização de vários cadernos, um para cada atividade servia, segundo ela, para auxiliar os alunos a se organizarem com o conteúdo e também para possibilitar a manutenção dos materiais em "*bom estado*". Essas argumentações serviram também para esclarecer o uso de "uma coisa de cada vez". O silêncio para ouvirem sua fala e os olhares dirigidos para si durante uma explicação, foram justificados pela necessidade de atenção e pela possibilidade de dispersão das crianças, o que acarretaria em dificuldades no trato com o conteúdo.

Podê-se perceber que as explicações desta professora giraram em torno das exigências da instituição, do cuidado na relação com as outras docentes e das necessidades ou "incompletudes" dos próprios alunos. No entanto, ao mesmo tempo em que explicitava o porque de suas atitudes, questionava-as:

*"Às vezes acho que me perco muito - a gente se perde muito - em atitudes tradicionais mesmo. Faz parte da gente né. Quando me dou conta, fico me policiando, tentando mudar aqui e ali, mas acho que tem muita coisa que precisa ser mudada, que deveria fazer diferente."*

Perguntada sobre o que estava chamando de "atitudes tradicionais", disse:

*"Assim, de deixar todo mundo em fila, ou então todo mundo fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo, sem diversificar as atividades, acompanhar o ritmo deles. Mas eu vejo que é mais por falta de saber como encaminhar mesmo, como fazer diferente."*

Talvez por essas razões, ainda se detenha em práticas verbalistas, mnemônicas e mecânicas, em descompasso com o que declarou ser sua escolha teórica. Ela não parecia dar-se conta do que subjaz a estas práticas, assim como não deixou transparecer um entendimento crítico dos resultados que o estabelecimento de uma rotina, segundo a utilização de mecanismos disciplinadores e massificadores, pode representar na formação social dos seus alunos.

Por outro lado, esse "querer fazer diferente" encontra-se transpassado por determinantes presentes, como as regras estabelecidas pela instituição escolar, a convivência profissional com outras colegas que consideram "crianças brincando e correndo" como indisciplina, e determinantes passados, como a formação "tradicional", além de vicissitudes da sua trajetória pessoal.

Não é possível, também, deixar de pensá-la como professora em uma escola pública, onde a hierarquização, o controle, a submissão, as rotinas e uma carga horária atribulada, propiciam a fragmentação entre pensar, agir, sobreviver.

(Pensando e atuando de forma contraditória e fragmentada, **Fernanda** afasta-se da totalidade na qual se insere o agir cotidiano. Mergulhada em um fazer que "formaliza"<sup>48</sup> a relação pedagógica nos moldes tradicionais, e ao mesmo tempo "desinstala"<sup>49</sup> aspectos desta formalidade, vislumbra ao longe o nível dos conceitos, da reflexão, sem no entanto debruçar-se sobre ele. Parece ressentir-se disso, quando diz que "*falta conhecimento da teoria, falta tempo de estudo, falta alguém que coordene um trabalho reflexivo na escola*", referindo-se à necessidade de poder contar com o apoio da instituição, com a garantia de tempo para estudar, "*para encontrar as colegas, discutir e buscar a construção de uma prática pensada, planejada, constantemente avaliada*".

---

<sup>48</sup> O termo refere-se à demarcação de lugares em sala, o que sugere a necessidade de controle e identificação daqueles que se afastam das normas

<sup>49</sup> Quando permite buscas espontâneas entre os alunos, permitindo a construção de vínculos entre eles

### **4.3. Segundo Ato: Um Olhar Sobre o Grupo.**

#### **( o grupo visto pela pesquisadora )**

A primeira dificuldade, ao tentar descrever as formas de interação no grupo, está na complexidade e no caráter dinâmico deste processo.

A um primeiro olhar, as buscas e os rechaços entre as crianças podem parecer aleatórios e casuais. O processo que envolve as interações em sala, entretanto, compreende vários aspectos. Ocorrem conflitos, impasses, aproximações e distanciamentos entre as crianças e destas com relação à professora, que podem parecer desconexos. Sua conexão pode ser encontrada, por exemplo, em fatos internos e inerentes ao cotidiano das salas de aulas, como a assunção de determinado papel em um momento específico do grupo, por exemplo. Outras vezes, a conexão está nas relações que os atores estabelecem ou estabeleceram fora dali, em outros momentos e que aparecem misturadas ao contexto observado. Foi neste sentido que o conhecimento do grupo em sua história vincular extra-classe, mostrou-se fundamental.

Uma outra dificuldade, ainda, advém da estreita relação entre os fatos que têm lugar no dia-a-dia da vivência do grupo em sala. Como os períodos de observação se limitaram a três encontros semanais, de aproximadamente duas horas cada, não era possível acompanhar o que ocorria fora desse lapso de tempo. Nesse sentido, a coleta de dados - nesse caso, a observação - revela apenas uma amostra, um recorte da realidade. Proceder a uma descrição e análise dos fatos observados "em bloco", poderia acarretar uma fragmentação que torna-los-ia artificiais em relação ao todo.

Numa tentativa de contemplar o movimento parte-todo e em função das limitações impostas pelas escolhas que inevitavelmente o pesquisador faz, julguei necessária uma descrição mais exaustiva dos primeiros dias de aula, onde os diferentes personagens iam aparecendo, delineando seus papéis. Procurei resgatar, assim, "a peça" em movimento e não ficar simplesmente com imagens estáticas e fragmentadas, apesar de tê-las "congelado" em alguns momentos, como forma de transforma-las em "objetos de análise", nos moldes da "razão que compreende".

Nesse sentido, as descrições seguirão uma ordem que possibilite visualizar desde as primeiras cenas do grupo até os momentos em que, no desenrolar das tramas vinculares, poder-se-á identificar a tentativa de composição e orquestração coletivas do enredo cotidiano.

#### 4.3.1 - Ensaaiando Interações<sup>50</sup>

Já no segundo dia de aulas, quatro crianças - *Anderson, Leonardo, Jeferson e Débora* - destacavam-se do grupo, mostrando-se mais autônomos em relação à professora. Procuravam estabelecer interação constante, contrapunham-se às tarefas solicitadas pela docente, levantavam constantemente dos seus lugares, enquanto os demais permaneciam como que "paralisados", com sua atenção aparentemente centrada apenas em **Fernanda**.

*Samuel* transmitia a impressão de alguém alheio, distante em relação aos outros, à tarefa e à professora. *Rafael* apareceu em cena com o estigma de incapaz, quando o colega *Jeferson* comentou a seu respeito: "*não adianta ensinar ele não, porque no pré ele não aprendia nada.*"

Nesta primeira mirada ao grupo, eram sete os personagens que se destacavam e que apareciam constantemente citados em minhas observações, definindo-se já através de papéis: a professora **Fernanda**, os "móveis" e "sociáveis" *Anderson, Jeferson, Leonardo e Débora*, o "distante" *Samuel* e o "incapaz" *Rafael*.

À professora cabia o papel principal. Durante o tempo em que permaneci na sua sala, percebi-a desdobrando-se para coordenar as atividades propostas, acompanhar os educandos que a requisitavam, pôr limites no movimento dos "móveis", lidar com a resistência de *Samuel*, incentivar os demais a buscar junto aos colegas a resolução de dúvidas, dentre outras coisas, como receber, catalogar e organizar o material didático trazido por alguns dos discentes.

Daqueles 4 alunos a quem denominei "móveis"- em contraposição aos demais e naquele momento - *Débora* e *Leonardo* eram repetentes e tinham história vincular prévia pois estudaram juntos no jardim de infância. *Anderson* e *Leonardo* tinham sido alunos de **Fernanda** no ano anterior. *Jeferson* era primo de *Anderson*, o que lhe garantia a possibilidade de extensão contato,

---

<sup>50</sup> O termo **ensaio** foi utilizado no sentido de que, neste momento da vivência do grupo, os papéis de professora e alunos, genéricos e estabelecidos socialmente, começam a configurar suas singularidades

uma vez que *Anderson* era conhecido de vários alunos daquela turma. *Jeferson*, ainda, possuía história vincular com *Rafael*, pois haviam freqüentado a mesma classe de pré-primário

O fato de conhecerem e serem conhecidos da professora, e talvez por serem repetentes, conhecedores de outras salas de aula, parece ter dado a *Anderson* e *Leonardo* maior autonomia, a qual estenderam aos seus pares.

A postura da professora era de permissividade com relação ao movimento deles, mesclada por um certo controle e preocupação com os limites desse movimento. Vez ou outra dirigiu-se a eles solicitando tom de voz mais baixo, ou que voltassem para seus lugares.

*Samuel*, distante da tarefa e dos outros, mostrava-se apático em alguns momentos e agressivo em outros. Ora deitava a cabeça nas mãos, chupava os dedos e olhava para o teto. Ora batia com as mãos sobre a carteira ou então desferia-lhe chutes sonoros.

**Fernanda** dirigiu-se a ele por três vezes nesta tarde, e em todas elas procurou animá-lo a trabalhar como os outros. Enquanto esta permanecia em sua carteira, ele tentava, ainda que de forma apática, desenvolver a atividade proposta, mas assim que ela se afastava, voltava a ficar alheio. Em determinado momento, *Samuel*, começou a "delatar" colegas. Primeiro, disse que *Marcelo* - que tinha saído de sala para ir ao banheiro -, não tinha ido na direção deste, e sim da biblioteca. A professora apenas esclareceu que naquela direção também havia banheiros. Depois, chamou insistentemente a docente para dizer que *Jeferson* estava trabalhando de pé. Ela, porém, apenas olhou para *Samuel* e não voltou a dar-lhe atenção pelo resto da tarde. Ele permaneceu alheio, não realizando as atividades propostas.

*Samuel* era estranho ao grupo e à escola, tinha recém chegado de outro estado e era filho único. Possivelmente, viu na professora sua única possibilidade de vinculação naquele momento. Para tanto, utilizou-se de mecanismos que exigiriam a atenção desta, como o não fazer a tarefa, o alheamento ostensivo e os movimentos agressivos e barulhentos. Como isso pareceu não funcionar, tentou outros métodos, como a delação, o que lhe garantiu apenas maior isolamento por parte da professora. Ao agir assim, **Fernanda** desestimulou e explicitou a ineficácia deste tipo de comportamento tanto para esse aluno como para todo o grupo.

*Rafael*, discriminado por *Jeferson* no início da aula, em seu decorrer sofreu discriminação também por parte de *Anderson*. Este, tendo realizado determinada atividade, mostrou-a para *Leonardo* e *Juliano* e se negou a mostra-la a *Rafael*, alegando: "ih, sai prá lá! Tu queres é copiar o meu, que eu sei." *Rafael* não reagiu a *Anderson*, mas em seguida procurou a professora para mostrar-lhe seu trabalho e perguntou se "ficou feio." **Fernanda** apanhando o trabalho nas mãos, observou-o com interesse e disse: "ficou bom, só falta você terminar de pintar, né?"

A forma como *Rafael* se aproximou da professora, parece denotar as marcas da discriminação que sofreu - e que talvez já tivesse sofrido anteriormente, no pré-primário -, pois em vez de perguntar se seu trabalho havia ficado bom, indagou de forma negativa, demonstrando insegurança.

É interessante observar que elementos do próprio grupo se incumbem de difundir e manter certos papéis. *Jeferson* fez soar no grupo aquilo que - muito possivelmente - ouviu da professora do pré-primário. Talvez pela sua história de multi-repetências, *Anderson* insistiu na discriminação à *Rafael*, numa tentativa de depositar nele um papel que provavelmente já vivera. *Rafael* reagiu à discriminação que sofreu como se tivesse colada na testa uma etiqueta onde estivesse escrito: "com defeito", assumindo - de certa forma e pelo menos naquele momento - o estigma de **incapaz do grupo**.

A professora, ao desconsiderar a atitude estigmatizante e discriminatória de *Jeferson* e *Anderson* em relação à *Rafael*, bem como as delações de *Samuel*, delineou aspectos do seu personagem que foram captados não só por mim, mas provavelmente pelo grupo: este tipo de atitude lhe era indiferente, não chamava sua atenção, não causava proximidade nem distanciamento com os alunos envolvidos. Talvez por essa razão, conforme observações posteriores, a discriminação à *Rafael* tenha ficado restrita àqueles dois alunos e não tenham surgido outros "focos" deste tipo de comportamento na turma.

Considerando que, dentre os personagens, o de **Fernanda** começava a ganhar forma e que uma maior quantidade de dados descritivos auxiliariam na sua identificação, optei por incorporar no texto ainda outra descrição, decorrente de uma segunda observação, efetuada ainda na primeira semana de aulas, e que foi escolhida no intuito de deixar transparecer aspectos do

planejamento e das intervenções da docente junto ao grupo. As cenas descritas, dão pistas de um trabalho com ênfase na socialização e nas atividades coletivas, bem como no incentivo à interação e cooperação entre as crianças.

Na tentativa de proceder à análise dos momentos descritos, foi necessário criar algumas hipóteses explicativas sobre o material observado. Tendo em conta o caráter dinâmico, o movimento das cenas e o distanciamento da pesquisadora nas situações descritas, não posso deixar de considerá-las hipóteses. Parece imprescindível assim proceder, numa espécie de "treino" à fuga de uma análise determinista, pautada em mensurações e tabulações baseadas na frequência observável dos comportamentos.

Logo no início desta observação, percebi que aqueles alunos "móveis" haviam sido mudados de lugar, separados e *Jeferson* colocado bem distante dos demais, ocupando, apesar de ser bem pequeno, a última carteira de uma das filas.

Ocorreu-me que os argumentos de **Fernanda** a respeito da distribuição dos alunos nos lugares da fila segundo o critério altura, não se confirmavam nessa sua atitude.

*Anderson, Débora e Leonardo* permaneciam relativamente próximos, apesar de integrarem filas diferentes. O fato de estarem mais distantes uns dos outros não os impediu de se comunicarem. Aliás, o mesmo ocorreu com *Jeferson*, que passou a falar alto com os colegas, "lá de trás" e a movimentar-se por toda a sala.

No início da aula, nos momentos em que a professora solicitava a participação da turma a partir de alguma pergunta, por exemplo, os únicos que se manifestavam eram estes quatro alunos. Os demais permaneciam meio que paralisados.

*Samuel* estava alheio também neste dia. Havia trazido para a sala de aulas um estojo que se transformava em robô e ocupava seu tempo brincando com ele. O atraente robô sobre sua carteira, fez com que algumas crianças se aproximassem dele. Os primeiros a fazê-lo foram *Anderson e Leonardo*, seguidos por *Débora* e depois por *Jeferson*. A todos, *Samuel* fez demonstrações de como funcionava o brinquedo, mas deixou somente *Anderson* pegá-lo. Logo outras crianças se aproximaram e sua carteira passou a ser constantemente visitada, até que a professora interferiu. Dirigiu-se à *Samuel*, elogiou seu brinquedo, mas solicitou que este fosse



guardado até o momento do recreio. Ele obedeceu e depois deitou o rosto sobre as mãos, mostrando-se distante novamente.

A forma como a docente havia planejado as atividades do dia, permitiu a observação de diferentes momentos e formas de organização do grupo. Partindo sempre do nome das crianças, **Fernanda** propôs atividades de desenho e identificação das letras que compunham estes nomes.

A primeira atividade consistiu na identificação de vogais. Para tanto, **Fernanda** distribuiu a cada aluno um cartão onde estava grafado seu nome, solicitando que eles circulassem com lápis colorido a vogal ali presente. Enquanto ela explicava o que deveriam fazer, *Anderson* perguntou-lhe se não iam "*fazer desenhos*" e sem esperar que respondesse, reclamou: "*só quer escrever...*" Quando todos haviam terminado, solicitou que trocassem seus cartões com um colega, para que este o corrigisse. *Anderson* negou-se a trocar o cartão, alegando que o seu estava correto. **Fernanda** não insistiu.

A troca dos cartões não modificou a paisagem do grupo, que permanecia calado, centrando suas atenções na professora. Após essa atividade, **Fernanda** distribuiu papel crepom aos alunos, que deveriam confeccionar tantas bolinhas quantas eram as letras do seu nome. *Anderson* reclamou novamente, dizendo que a atividade era "*muito mal*" e que não ia fazer. A professora desconsiderou seu comentário, e ele pôs-se a trabalhar. Tornou depois a reclamar, dizendo que o papel não ia dar, porque seu nome tinha muitas letras, ao que **Fernanda** esclareceu que ele poderia pegar mais papel, caso faltasse.

As atitudes de *Anderson* em relação à professora destacavam-se no grupo. Suas intervenções, à primeira vista, pareciam ter meramente um caráter desafiador e questionador. O modo como eram feitas - o tom de voz queixoso e baixo, o olhar de soslaio, sempre em meio ao "fazer a atividade" - e os momentos "escolhidos" para sua manifestação - quando a professora estava "por perto", de forma que pudesse ouvi-lo - sugeriam, no entanto, mais que uma afronta à autoridade de **Fernanda**.

Não foi possível escapar à hipótese de que *Anderson*, mais que afronta-la, desejava chamar sua atenção. Além do que, com estas atitudes, parecia estar querendo mostrar ao grupo sua posição diferenciada: era alguém que já conhecia a professora, tinha intimidade com ela.

Por outro lado, o papel que este aluno desempenhava, tinha ressonância grupal, se constituía, de certa forma, em um modelo de interação, uma vez que suas atitudes e as reações da professora a elas eram visíveis a todos .

No momento de confeccionar bolinhas, algumas crianças juntaram-se, espontaneamente, em pares ou pequenos grupos. *Jeferson*, *Vinicius* e *Ari* interagiram todo o tempo, conversando e jogando bolinhas de papel uns nos outros. Estes três alunos não tinham história vincular prévia. *Ari* não havia freqüentado uma escola anteriormente à primeira série e *Vinicius* tinha vindo do jardim de infância de uma outra escola. Havia, no entanto, características comuns aos três: eram bem pequenos em estatura e tinham sido colocados próximos - mais ao fundo da sala - por **Fernanda**. Além do que, com exceção de *Jeferson* em relação ao primo (*Anderson*), não conheciam outros colegas de classe e tinham a mesma faixa etária ( 6 e 7 anos).

A professora não interferiu no movimento das crianças, tendo ficado nos fundos da sala a preparar o material que seria utilizado na próxima atividade.

Após algum tempo, ela retornou à frente da sala, solicitando silêncio para explicar o que fariam em seguida. Pediu que deixassem sobre a carteira somente o cartão com seus nomes e as bolinhas de papel crepom, "*para não se atrapalharem*". Disse que jogariam "bingo de letras" , explicou o funcionamento e as regras do jogo, passando a fazer o sorteio.<sup>7</sup>

As crianças entraram rapidamente em "clima" de competição, explicitando uns aos outros o número de letras que já haviam conseguido preencher. O próximo sorteio era aguardado com visível ansiedade e impaciência pelos alunos. Apesar disso, continuavam sentados e as filas organizadas. *Ari* foi o primeiro a terminar, mas não fosse *Jeferson* ele nem teria percebido porque havia esquecido de marcar uma letra. *Jeferson* alardeou: "*Tem gente aqui que bateu e nem sabe. Ele aqui esqueceu de marcar o i!*"

**Fernanda** determinou: "*quem bate é o próximo a sortear*" e *Ari* passou a comandar o jogo. Ele se atrapalhou na retirada dos cartões, pois desconhecia algumas letras e por isso colocou-as de "cabeça para baixo". As demais crianças riram e fizeram brincadeiras com o colega, sem desligar, porém, sua atenção do jogo. A professora apenas acompanhou o sorteio, solicitando aos demais que auxiliassem *Ari* a identificar as letras que desconhecia.

Duas meninas e *Jeferson* "bateram" desta vez. **Fernanda** escolheu *Jeferson* para sortear a próxima rodada - apesar ( ou exatamente por causa disso?) da "bagunça" que este fazia desde o início da aula, falando alto e levantando-se constantemente do lugar. *Jeferson* retirava rápido as letras do saquinho, nomeava-as e colocava-as sobre a mesa. Algumas crianças não conseguiam acompanhar o seu ritmo, confundiam-se, não tinham certeza de qual letra fora sorteada. Foi interessante observar que os alunos começaram a se organizar, na tentativa de acompanhar o jogo: perguntavam entre si se tal ou tal letra "tinha saído", iam até a mesa para verificar as letras sorteadas e ali expostas. Alguns dirigiram-se à professora para reclamar do ritmo de *Jeferson* - esta, entretanto, manteve-se alheia ao jogo, permanecendo nos fundos da sala, a passar deveres nos cadernos - e foram incentivados a negociar com ele.

A professora, tendo ficado alheia à atividade, deixou de liderar a tarefa. Com isso, possibilitou que os alunos buscassem saída para seus problemas, estimulou a autonomia e o contato grupal. A sala, o momento, o jogo, era das crianças, que trataram de se organizar até o final, quando seis delas "bateram" ao mesmo tempo. Neste momento a professora retomou a atividade, conferindo os cartões daqueles que haviam "batido". Assim que um cartão era conferido, solicitava à criança que escrevesse seu nome no quadro. Depois, anotou os nomes dos vencedores em uma folha, explicando que voltariam a jogar outras vezes, e que a cada vez aqueles que vencessem teriam seus pontos anotados, para que no final do ano pudessem conhecer o vencedor da turma.

Após esta atividade, a docente passou a distribuir folhas avulsas para os alunos, solicitando que escrevessem seus nomes. *Anderson* reclamou: "*a professora só dá folha em branco pra gente. Em vez de dar deveres, não...*". **Fernanda** novamente ignorou seu comentário, passando a explicar a próxima atividade, que consistia em que desenhassem "coisas" que começassem com a primeira letra do seu nome. Deu dois exemplos, a partir de nomes da sala, e passou a juntar carteiras, formando - por proximidade - sub-grupos de quatro alunos.

Ao poucos foi se tornando visível que no seu papel de professora, **Fernanda** estimulava a colaboração grupal e a autonomia com relação à sua pessoa, pois à formação de cada sub-grupo, orientou as crianças que procurassem auxílio com os colegas quando acabassem "*as idéias*

*individuais*". Apesar desta orientação, aquelas crianças com dificuldades recorriam a ela. O mesmo acontecia quando queriam mostrar o que haviam desenhado. Nesses momentos, **Fernanda** procurava animá-los a buscar auxílio também no seu grupo.

No desenrolar da tarefa, algumas crianças já procuravam outras para promover trocas relativas à atividade, mas a maioria comentava acontecimentos externos à escola ou o desenho do colega, comparando-o ao seu. Observei ainda que algumas crianças buscavam alunos de outros sub-grupos para interagir, enquanto que nos seus grupos permaneciam caladas. Isso pode ser indicativo de que o critério proximidade para os agrupamentos poderia não ser o mais indicado, uma vez que não correspondia as escolhas afetivas.

No final da atividade, o movimento de crianças na sala foi aumentando e elas já se procuravam de forma mais intensa. A professora permaneceu sentada à sua mesa enquanto eles trabalhavam. Deteve-se em observar, atendendo aos que a solicitavam.

Em determinado momento, pediu às crianças que escrevessem (*"do jeito que vocês acharem que é"*) o nome daquilo que haviam desenhado. Não houve manifestações de resistência por parte das crianças, que puseram-se a escrever. Apenas *Anderson* e *Leonardo* (alunos repetentes seus) dirigiram-se a ela para perguntar se estava *"certo"*, como que para obter sua aprovação. **Fernanda** explicou-lhes que não ia corrigir e dirigiu-se ao grupo dizendo: *"não vai ter certo ou errado, tá pessoal? Eu só quero ver como é que vocês já escrevem. Cada um vai fazer do jeito que achar certo."* No final da atividade, escolheu um aluno de cada equipe para recolher as folhas.

Quando todas as equipes já haviam entregue seus trabalhos, a docente solicitou silêncio para explicar a próxima atividade. As crianças estavam agitadas, conversavam e movimentavam-se entre os grupos, fazendo grande algazarra. **Fernanda**, então, bateu palmas e falou em tom de voz elevado: *"deu pessoal! A aula ainda não terminou, sabiam?"* Depois pediu que deitassem o rosto nas mãos, sobre as carteiras, até que se acalmassem, exigindo silêncio. Só após ter conseguido absoluto silêncio, retomou à fala, solicitando que retirassem das bolsas *"o caderno de atividades"*.

Dirigiu-se, então, ao quadro, onde desenhou um abacate, perguntando a seguir que fruta era aquela. As crianças responderam em coro e ela pediu que todos desenhassem esta fruta em seus cadernos. *Juliano* ( que havia estudado com *Jeferson* no pré-primário), *Anderson* e *Jeferson*, que estavam na mesma equipe, juntamente com *Samuel*, perguntavam insistentemente "prá que o abacate? prá que o abacate?" Ela não respondeu logo, mas depois disse: "é prá escrever o nome depois." *Anderson*, parecendo assustado, perguntou: " escrever abacate?" Ao que **Fernanda** respondeu: "Não. Eu vou escrever o resto, e vocês so a primeira letra." *Anderson* reagiu: "ah, não! Se é só prá fazer a primeira letra, então não faz nada! Quem é que não sabe? É a letra mais fácil que tem! Eu não vou fazer isso não!" A professora, de costas para o aluno, disse: "Anda, *Anderson*!" E este pôs-se a trabalhar.

*Samuel* continuava sem fazer as tarefas. A professora aproximou-se dele e perguntou porque não estava fazendo. Ele não respondeu, dando de ombros e ela afastou-se sem nada dizer. *Anderson*, que estava sentado no mesmo sub-grupo de *Samuel*, olhou para ele e disse: "isso mesmo, não faz não. É um monte de coisa chata". O aluno sorriu e pouco depois colocou seu robô sobre a carteira de *Anderson*. Este, sem deixar de trabalhar, devolveu-o por três vezes, colocou-o sobre a cabeça de *Samuel* uma quarta vez e na quinta vez ameaçou joga-lo no chão. *Samuel* apanhou seu robô e o colocou no limite entre a sua carteira e a do outro aluno. *Anderson* deixou que o brinquedo ficasse lá por alguns instantes, mas depois empurrou-o definitivamente para a carteira de *Samuel*, que desistiu de oferecê-lo ao colega. Os outros dois integrantes da equipe, *Juliano* e *Jeferson*, assistiram à cena enquanto trabalhavam, mas não interferiram. *Juliano* tentou pegar no robô depois que *Anderson* o havia recusado pela terceira vez, mas *Samuel* não assentiu, afastando suas mãos com um empurrão. A professora não interferiu, nem voltou a aproximar-se de *Samuel* pelo resto da tarde.

Este aluno continuava explicitando seu desinteresse pela situação-aula, agora auxiliado pelo coadjuvante robô, que parecia significar a mediação entre seu papel de criança e aquele que tinha de desempenhar, com outros, no palco-classe. O fato da professora não ter insistido na ocultação do brinquedo - apesar de ter pedido uma vez que este fosse guardado - favoreceu que ele explicitasse sua busca pelo outro, bem como que outras crianças dele se aproximassem.

A cena por ele protagonizada, pode também, ser ilustrativa da sua tentativa de contato com um colega escolhido por ele. Enquanto a assistia, me perguntava: "porque *Samuel* escolheu o *Anderson* e não *Juliano* ou *Jeferson*?" Na tentativa de compreender o sentido dos comportamentos observados, parece-me importante arriscar algumas hipóteses explicativas. Possivelmente, a busca de *Samuel* por *Anderson* foi desencadeada pelas constantes queixas e reclamações deste em relação às atividades e à professora. Estas atitudes de *Anderson* conjugavam-se, de certa forma, com as de *Samuel*, que parece ter tentado estabelecer com ele uma cumplicidade que este não quis assumir.

Contudo, o fato de reclamar o tempo todo não parecia ter para *Anderson* a mesma conotação que a resistência de *Samuel*. *Anderson*, ao reclamar, desafiar e questionar, parecia estar tentando ( acima de tudo), diferenciar-se dos demais - marcando o "status" que ocupava junto à docente: era seu conhecido, tinha intimidade com ela, estava mais seguro porque já conhecia o processo de alfabetização - e assegurar-se de que a professora o estava notando, lhe dava atenção.

*Samuel*, por outro lado, parecia resistir à assunção do novo papel ( de aluno ). Suas atitudes, seu "ar" entediado, explicitavam que ele não queria estar ali, fazendo "aquelas coisas". Parecia esperar que alguém percebesse o quanto tudo aquilo não era interessante para ele.

Quando *Anderson* verbalizou " *isso mesmo, não faz não. É um monte de coisa chata*", *Samuel* parece ter se sentido compreendido e tentou, sedutoramente, fazer dele seu parceiro. Mas este, **conhecedor da professora**, sabia o quanto ela valorizava o tentar, o fazer, o participar e não aceitou cumplicidade com uma atitude tão desconsiderada por **Fernanda** quanto era o alheamento de *Samuel*.

A postura da professora frente a estes dois alunos mostrou-se bastante semelhante: ela não deu sinais de estar estimulando nenhuma das duas formas de comportamento. Por outro lado, fez isso de modo a não atrair a atenção da turma sobre as duas crianças, respeitando-as em suas diferenças e individualidades. Parecia esperar que elas superassem estas formas de comportamento por si mesmas

A atividade de completar palavras prosseguiu, e a docente desenhou ainda um elefante e um ônibus no quadro. Os alunos mostravam-se bastante interessados e participativos. Todos -

exceto *Samuel* - fizeram os desenhos, copiaram as palavras do quadro e era possível ouvi-los comentando a atividade.

Nesta observação, alunos e professora ( com exceção de *Anderson* ) , não dividiram suas cenas, ocuparam lugares diferentes no palco, numa atitude bastante coerente com o momento do grupo, que não se conhecia. A docente, assim que terminava sua fala, saía do palco, dando lugar aos alunos. Estes, por sua vez, faziam aparecer diversas cenas, aparentemente desencontradas entre si.

O momento do jogo de bingo foi o que se aproximou mais de um trabalho coletivo, possivelmente porque, ao se afastar, a professora possibilitou que se voltassem uns para os outros na tentativa de organizar e dar continuidade ao jogo. Vale ressaltar que havia interesses individuais importantes nessa atividade, como "ganhar" dos outros e ser o próximo a sortear.

Pelo menos três alunos - *Anderson, Juliano e Jeferson* - ensaiaram um "querer-saber" sobre a atividade. Ao perguntarem "*prá que o abacate?*" pareciam estar perguntando: "o-que-que-o-abacate-tem-haver-com-aquilo-que-a-gente-esteve-fazendo-até agora?" Era como se tivessem percebido uma quebra, uma descontinuidade na atividade, o que os deixou confusos, ou perplexos.

#### 4.3.2 - Esboços de Parceria

A descrição que segue foi selecionada dentre aquelas realizadas na segunda semana de aulas, por explicitar momentos de transição nas relações intra-grupo, bem como por deixar transparecer aspectos da relação professora-alunos que contém, "em germe", aquela sedimentada no decorrer do ano letivo.

Após a chamada, **Fernanda** passou a recolher os cadernos de deveres. Enquanto fazia isso, mudou *Jeferson, Vinicius, Anderson, Fábio e Leonardo* de lugar, alegando: "*tem muita gente pequena aí atrás*". Dos alunos removidos, apenas *Jeferson* reclamou, dizendo que fora colocado "*no meio das meninas*". A professora, rindo, perguntou a ele como poderia estar no meio das meninas se ocupava a carteira próxima a parede e se atrás dele estava *Vinicius*. O aluno olhou à sua volta e sorrindo, respondeu: "*tá, mas tem essas daí ó!*" Ao que a docente respondeu: "*Ah, tá.*"

*Mas tu não estás no meio delas. Elas estão do teu lado.* "Essas daí" eram Mariana e Luciana, duas alunas de aparência muito pobre, bem quietinhas, que eram vizinhas e brincavam juntas, talvez por isso muito unidas em sala. Jeferson parecia estar reclamando por ficar ainda mais longe de Anderson, seu primo e par em classe, enquanto que "as meninas" permaneciam juntas.

Após as trocas de lugar, **Fernanda** passou a distribuir para cada aluno uma folha mimeografada, onde havia o desenho de um boneco cujos membros ( braços, pernas e cabeça) estavam separados do corpo. À medida em que iam recebendo suas folhas, lançavam hipóteses sobre o que deveria ser feito. Alguns diziam que iriam contornar, outros que iriam pintar ou recortar. A professora esclareceu que deveriam pintar primeiro e só depois recortar e colar em uma outra folha. Anunciou que formariam grupos para trabalhar, alegando: *"não tem cola prá todo mundo"*.

Assim que a docente anunciou a formação de sub-grupos, Anderson reclamou, dizendo que não ia querer *"sentar com ninguém"*. Leonardo explicitou que gostaria de *"formar equipe com os amigos"* da sua fila ( Vinícius, Jeferson e Aline ). Jeferson pediu que Anderson se sentasse com eles.

**Fernanda**, desconsiderando esses comentários, foi juntando as carteiras por proximidade. Esta era uma das marcas do seu personagem: não costumava dar ouvidos a pedidos como esse quando parecia já ter decidido previamente a forma de organização de sub-grupos de trabalho. Em outras observações já havia ocorrido de os alunos solicitarem uma outra atividade que aquela planejada por ela, ou mesmo para narrarem algum evento externo a escola, o que pareceu não ter sido considerado pela docente, uma vez que esta não os incentivou ou abriu espaço para que se expressassem. No entanto, quando estavam reunidos para trabalhar, os alunos podiam dramatizar, brincar, contar "causos" e cantar, porque a docente interferia muito pouco em suas formas de organização e interação - desde que não ferissem os limites de produtividade esperados por ela.

No juntar de carteiras, Leonardo e Aline, que tinham história vincular prévia - estudaram juntos no jardim de infância - permaneceram na mesma equipe, juntamente com Rafael e Daniela ( que tinham estudado juntos no pré-escolar). Mariana, Luciana, Jeferson e Vinícius fizeram parte de uma segunda equipe. Dentre eles, apenas Mariana e Luciana tinham vinculação prévia.



*Anderson* ficou em outra, bem distante deles. Com ele estavam *Bruna*, *Suzana*, *Sabrina* e ~~*Fábio*~~, que haviam estudado juntos no pré-primário. *Fábio* tinha história vincular também com *Anderson*, de quem era primo, mas os dois não costumavam estabelecer contato em sala. *Sabrina* (a única aluna negra da classe), não foi agrupada imediatamente pela professora, tendo permanecido sozinha nos fundos da sala. Apesar de ter feito o pré-primário nesta escola, com outras 8 crianças da turma, ela não procurou agrupar-se e ficou esperando que a docente a colocasse em algum dos grupos.

Além dessas três equipes, havia ainda uma outra, composta por *Amanda*, *Samuel*, *Alessandro*, *Juliano* e *Ari*. Dentre eles, *Amanda*, *Juliano* e *Alessandro*, tinham história vincular prévia, pois haviam estudado juntos no pré-primário.

Nos diferentes agrupamentos, podia-se perceber crianças com "ar contrafeito", olhando para outras equipes, onde havia alguém com quem já mantinham algum contato. Estas manifestações de insatisfação pareciam representar uma resposta às atitudes da professora que, ao utilizar o critério proximidade para formar equipes de trabalho, desconsiderou as escolhas afetivas que vinham surgindo entre eles. Poucos conversavam e permaneceu um silêncio relativo, quebrado pelo barulho das carteiras sendo arrastadas e pelas vozes daqueles - poucos - que interagiam verbalmente.

Grupos formados, a professora passou a distribuir cola e tesouras. Os alunos tentavam dar início à tarefa, mas muitos ainda pareciam ter dúvidas sobre o que era para fazer. Diante de alguma pergunta, outros da equipe tentavam auxiliar o colega. Ainda assim, estes alunos solicitavam da professora uma resposta "final" às suas dúvidas. **Fernanda** esclarecia aos que a procuravam e pouco a pouco, todos deram andamento à atividade. O silêncio ainda chamava a atenção e a maioria dos alunos trabalhava individualmente.

Os integrantes de dois dos agrupamentos logo passaram a intensificar as interações, sendo possível identificar trocas relativas à tarefa. Em um deles, estavam *Amanda*, *Samuel*, *Alessandro*, *Juliano* e *Ari*. No outro sub-grupo, estavam *Leonardo*, *Aline*, *Rafael* e *Daniela*, todos com história vincular prévia, pois também fizeram juntos o pré-escolar.

No decorrer da atividade, *Anderson* pediu para que *Aline* trocasse de lugar com ele. A aluna, que ia e vinha - cantando - do seu grupo à mesa da professora, onde apanhava giz de cêra em uma caixa, sequer respondeu. *Anderson* recorreu então à professora, que lhe disse que se alguém quisesse trocar de lugar com ele, "*tudo bem*". O aluno respondeu que só queria "*ir prá lá*" - para a equipe de *Jeferson*- ao que a professora perguntou: "*tem alguém lá querendo trocar de lugar contigo?*" *Anderson* disse que não tinha perguntado para ninguém, por isso não sabia, mas que lá havia só quatro pessoas - no sua equipe estavam cinco crianças - e que por isso era só mudar a carteira de lugar. **Fernanda** pareceu considerar sua argumentação por alguns instantes, mas depois respondeu: "*Não, aí não vale. Se não é prá trocar com alguém...*" *Anderson* não voltou a falar no assunto. Trabalhou no seu sub-grupo, mas circulou por entre as equipes de *Leonardo* e *Jeferson* durante todo o tempo. A professora interveio algumas vezes, solicitando que ele voltasse para o seu lugar.

À medida em que a atividade prosseguia, as crianças - nos quatro sub-grupos - iam intensificando a interação entre si e com integrantes de outras equipes. Percebi-os organizando-se na utilização do material coletivo ( giz de cêra e cola ) e discutindo seus trabalhos, de acordo com o ritmo de cada um. Havia crianças recortando e colando, enquanto outros ainda pintavam seus bonecos. A professora passou a ser pouco solicitada e quando o foi, era para resolver problemas com o excesso de cola na transposição da figura para outra folha.

Havia muita conversa paralela, mas o tom de voz poderia ser considerado médio. As conversas não pareciam interferir no andamento da atividade, pois dos dois grupos que interagiram mais intensamente durante a realização da tarefa, saíram os primeiros trabalhos prontos da turma. A tolerância ao "burburinho" das conversas durante a realização do trabalho, era uma outra característica desta professora, que interferiu pouco nas equipes, limitando-se a observá-las da sua mesa. Vez ou outra colocava limites na mobilidade entre os grupos.

Houve um momento em que se aproximou do grupo composto por *Aline*, *Leonardo*, *Rafael* e *Daniela* e perguntou: "*vocês estão conversando assim mas estão fazendo, ou pararam de fazer para conversar?*" *Leonardo* respondeu: "*não, a gente tá fazendo. Só tá conversando*

*com os amigos!"* **Fernanda**, parecendo satisfeita com o andamento do trabalho, afastou-se deles e voltou para sua mesa.

Em determinado momento, *Anderson* e *Leonardo* estavam discutindo nos fundos da sala. Gesticulavam bastante, olhavam um para o pé do outro, *Leonardo* andava prá lá e prá cá enquanto o outro observava. A professora aproximou-se e eles disseram que não sabiam como colar os pés do boneco (*"prá que lado?"*). Ela disse que olhando para os próprios pés poderiam encontrar *"um bom jeito"*, mas que cada um poderia colar do jeito que achasse *"melhor, mais correto"*. *Leonardo* continuou em dúvida e *Rafael*, oferecendo-se para ajudá-lo, levantou-se da carteira, mostrou-lhe a posição dos seus pés e depois deu sugestões de como colar os pés do boneco. *Leonardo* pareceu não ter ficado convencido com as sugestões de *Rafael* e por fim declarou: *"eu vou colar assim mesmo. É assim que eu quero."* **Fernanda**, que estava atenta a eles, disse: *"isso mesmo Leonardo, faz como tu queres! A gente deve pedir ajuda pros amigos sempre que precisar, mas cada um tem que fazer do jeito que achar mais correto"*.

É interessante comentar esta fala da docente, pois contém uma mensagem clara aos alunos, mensagem que parece traduzir o que entende ser o trabalho em grupo: estar com, trabalhar junto, sem perder, porém, a autonomia.

Pouco depois, ao colar os braços do boneco, este aluno resolveu que iria *"colar prá fora da folha, porque assim ele fica com uns braço de abraçar."* Terminado seu trabalho, *Leonardo* fez o boneco "andar" pelas carteiras, cumprimentando os colegas: *"boa tarde! boa tarde!"*, depois ofereceu-se para ajudar *Rafael* a concluir o seu trabalho. Tomou-o nas mãos e perguntou para a professora - que estava próxima ao seu grupo - se era *"assim"*. Ela nada disse. Ele então voltou-se para o colega e perguntou: *"é assim que tu queres? Queres igual ao meu?"* **Fernanda** interferiu: *"Ó Leonardo, deixa o Rafael fazer o dele. Tu já fizestes o teu!"* *Leonardo* argumentou: *"Não, tia, eu tô só ajudando ele."* **Fernanda**: *"Tu nem pintaste os sapatos do teu boneco, coitado..."* *Leonardo*: *"Ele não tem!"* **Fernanda**: *"Eu tô vendo um sapato ali no pé dele."* *Leonardo*: *"Não, não tem. Ele é pobre... Ó tia, é assim?"* **Fernanda** : *"Não sei, pergunta pro Rafael se é assim que ele quer! O trabalho é dele, não é meu!"* *Leonardo* continuou ajudando o colega, mas por pouco tempo, porque a professora solicitou que ele fosse até a secretaria apanhar

um grampeador. Quando retornou para a sala de aulas, permaneceu ao lado dela, observando-a enquanto grampeava seu próprio boneco e não voltou a auxiliar *Rafael*.

Em outros dias de observação, pude perceber que **Fernanda** repetia este procedimento: caso algum aluno participasse da atividade de outro colega, de forma a interferir na realização do trabalho deste, lançava mão de algum artifício que separasse os dois. Normalmente, solicitava ajuda para si, pedindo que o aluno buscasse algo fora da sala ou então que entregasse à turma algum material, como o livro de matemática ou folhas mimeografadas. Desta forma, a professora não impedia ao aluno de cooperar (o que seria incoerente com a sua postura diária), nem possibilitava que outros se acomodassem, deixando de procurar a resolução para os seus problemas.

Em outro momento, a professora interferiu na dupla *Luciana e Mariana*, por ter percebido que *Luciana* realizava o trabalho da colega, argumentando: "*olha, se tu fizeres para ela, ela não vai aprender como se faz. É só prá ajudar o colega, não é prá fazer por ele, tá pessoal?*"

Quando a maioria das crianças deu sinal de ter terminado, a docente passou a dirigir-se àqueles que estavam "atrasados", solicitando que fossem terminando, pois precisariam do boneco para outras atividades da tarde. *Samuel* estava entre os "atrasados", tendo realizado apenas parte do trabalho. Tendo seu trabalho solicitado pela professora, mostrou-se apressado em terminar. *Juliano e Alessandro* ofereceram-se para ajudá-lo, mas ele negou ajuda, impedindo aos dois de pegarem nos seus materiais. *Leonardo* aproximou-se dele e perguntou pelo robô, convidando-o a brincar. *Samuel* apenas apontou para baixo da carteira e respondeu que não poderia brincar porque ainda não tinha feito toda a atividade.

Depois de muito adiar, *Samuel* parecia ter assumido seu novo papel. O robô ainda o acompanhava às aulas, mas já não tinha a mesma função de dias anteriores e permanecia adormecido sob a carteira, para ser despertado no horário do recreio. No decorrer da terceira semana de aulas, este aluno passou a não trazer mais seu brinquedo. Pude constatar que este fato foi concomitante ao estabelecimento de alguns vínculos na turma, especialmente com *Vinicius*, *Alessandro* e *Amanda*, com quem procurava conversar e brincar.

As crianças que já haviam terminado seus trabalhos circulavam pela sala, fazendo bastante barulho. Alguns conversavam, outros cantavam (sozinhos, em trios ou duplas) e *Aline* tomou para si a tarefa de recolher os pedaços de papel que encontrava pelo chão da sala. Percebi que as meninas permaneciam mais sentadas, apenas conversando, e que eram os meninos os "mais barulhentos", os que corriam pela sala, falavam alto, brincavam de brigar.

**Fernanda** dirigiu-se para a frente da sala, cruzou os braços e ficou olhando fixamente para os que estavam de pé. Aos poucos, todos sentaram em seus lugares. Ela então dirigiu-se aos fundos da sala, sentou-se no chão e convidou aqueles que já tinham terminado a atividade a apanharem seus trabalhos e fazerem o mesmo.

Formaram um círculo. Cada aluno deveria colocar o boneco à sua frente, de forma que todos pudessem visualizá-lo. A professora ainda esperou um pouco pelos "atrasados" e deu início à atividade. Perguntou se todos tinham conseguido montar o boneco. *Leonardo* disse que não. **Fernanda** retrucou: "*como não? Tá pronto ó! Ficou muito legal. O boneco dele abraça, pessoal. Mostra prá eles, Leonardo*" O aluno recusou-se, dizendo que estava feio. A professora voltou a elogiá-lo, mas *Leonardo* continuou recusando-se a expor seu trabalho. Parecia estar gostando da situação na qual era o centro das atenções, especialmente o centro das atenções da professora.

Neste momento, *Anderson* (como que enciumado, querendo chamar a atenção também) levantou-se do chão e foi pregar seu boneco no varal da sala. A professora percebeu e disse que o tirasse de lá, porque ainda não tinham terminado a atividade, ao que ele respondeu: "*deixa ele ali, tá feio tia!*" **Fernanda** nada disse, apenas olhou para ele com expressão zangada e passou a solicitar dos alunos que nominassem as partes do corpo humano (cabeça, tronco, braço, perna e mão) e as escrevessem na parte do corpo do boneco que lhe fosse correspondente.

*Anderson* foi até o varal e retirou seu trabalho. Depois, aproximou-se do quadro, onde havia um desenho ampliado do corpo humano e passou a copiar as palavras que deveriam identificar, no que foi seguido por *Juliano, Leonardo, Rafael* e *Amanda*. A docente não interferiu. Os demais copiavam essas palavras do boneco que a professora tinha confeccionado e que se encontrava exposto no círculo.

Quando todos haviam terminado de copiar, o círculo estava praticamente desfeito e os alunos faziam muito barulho. **Fernanda** conseguiu chamá-los novamente à tarefa ao solicitar que articulassem as palavras copiadas, prestando atenção em sua sonoridade. Depois, solicitou que identificassem a primeira letra de cada palavra, circulassem-na com lápis colorido, contassem o número de palavras escritas e escrevessem esse mesmo número na folha.

*Anderson*, que havia prendido novamente sua folha no varal, apanhou uma cadeira, subiu nela e realizou esta atividade assim, "trepado", apesar dos protestos da professora. **Fernanda** dirigiu-se a ele mais de uma vez, solicitando que fizesse a atividade, alegando que seu comportamento não tinha " *graça nenhuma*". O aluno permaneceu concentrado no que estava fazendo, tendo respondido todas as vezes: " *Mas eu tô fazendo, tia!*", até que a professora, zangada, aproximou-se dele. Sem dizer nada, *Anderson* desceu da cadeira, mas não sentou no círculo. Realizou a atividade andando pela sala, parando em diferentes carteiras, até completá-la.

Após o recreio as crianças voltaram a trabalhar nos sub-grupos. A professora solicitou que identificassem no boneco as palavras que começassem com a mesma letra e formassem conjuntos. *Anderson* reclamou da atividade, dizendo que era " *muito mal. Fácil demais, tia!*" **Fernanda** lançou-lhe um olhar que parecia zangado e pediu licença para falar. O aluno calou-se e fez rapidamente a atividade, terminando-a antes de qualquer outro, depois perguntou porque não faziam continhas. A professora novamente não lhe deu atenção. Ele, então, retirou um canudinho da mochila e passou-o na língua, para depois colá-lo na parede. Depois, dirigiu-se até a carteira de *Leonardo* e disse-lhe o que tinha feito, rindo muito. **Fernanda** foi até os dois e mandou o aluno sentar. *Leonardo* contou-lhe que *Anderson* havia colado um canudinho na parede, mas a professora não considerou seu comentário.

Logo *Jeferson* também estava colando canudinhos na parede e *Vinicius*, pedaços de papel. *Anderson* e *Leonardo* circulavam pela sala, indo e vindo um na carteira do outro. Em determinado instante, a professora aproximou-se da carteira de *Anderson* e falou em tom zangado: " *que bagunça é essa hem mocinho? Para de falar tanto e termina essa atividade, anda!*" Percebendo o canudinho na parede, perguntou: " *E o que é isso aqui?*" Ao que o aluno respondeu: " *é um canudo!*" **Fernanda**: " *tira e joga no lixo! Parede não é lixeira!*" *Anderson*: " *a parede tá toda*

suja aí, olha." **Fernanda**: "é porque tem gente mal educada, que não sabe cuidar da escola!" Nesse ínterim, *Vinicius* e *Jeferson* já haviam retirado seus canudinhos e pedaços de papel da parede.

A professora distribuiu "broncas" pela turma, chamando a atenção daqueles que estavam fora dos seus lugares, conversando ou com a atividade, por terminar. Acompanhou individualmente crianças "mais barulhentas", ajeitou alguns alunos nas carteiras, depois prosseguiu com a atividade, chamando alunos ao quadro para realizar a correção.

A maneira como **Fernanda** lidou com os "comportamentos desviantes" de *Anderson* ( colocar o boneco no varal "antes da hora", subir na cadeira para realizar a atividade e grudar um canudinho na parede ) nesta descrição, repetiu-se no decorrer do ano. Sempre que ela pareceu entender que o comportamento de um aluno poderia subverter a ordem, dirigiu-se a ele de forma autoritária, chamando-o novamente à norma. Não raro, o momento disciplinador em relação a um aluno ou grupo de alunos, recaía sobre a turma, que passava a sofrer um controle mais ostensivo das posturas, das "horas de" e sobre o cumprimento da tarefa pedagógica.

Os três alunos escolhidos para efetivar a correção dos exercícios no quadro foram *Samuel*, *Rafael* e *Ari*. Eles ocupavam papéis muito singulares neste momento do grupo, o que pode ter determinado sua escolha pela professora. *Samuel* tinha resistido à situação-aula até este dia, quando começou a realizar as tarefas solicitadas. *Rafael* tinha sido discriminado como incapaz já no segundo dia de aulas e mostrava sinais de insegurança frente as tarefas que realizava. *Ari* ( que nunca havia frequentado uma escola), destacava-se pelas dificuldades que apresentava nos momentos de copiar do quadro ou efetivar operações matemáticas como seriar-ou contar. A cada vez que a professora dirigia-se ao quadro para escrever uma nova palavra e ele não estava conseguindo acompanhar, pedia vorazmente que a mesma parasse de escrever e demonstrava sinais de choro eminente (piscava constantemente e ficava com os olhos e bochechas vermelhos). **Fernanda** tentava tranquilizá-lo, dizendo que não iria apagar o quadro até que ele tivesse terminado. Outras vezes, dirigia-se até sua carteira e o auxiliava individualmente, solicitando que ele procurasse também a ajuda dos colegas. Como estava sempre "atrasado", este aluno não buscava interação com outros que não a professora, nem participava da "bagunça dos meninos"

nos momentos livres de tarefa pedagógica, porque este momento não era livre para ele, sempre um dos últimos a terminar qualquer atividade.

A escolha destes alunos, considerados "fracos" em termos de domínio do conteúdo, me pareceu fundamental para a construção positiva da sua auto-estima, bem como para inaugurar um processo de pertença ao grupo - no sentido da inclusão - e até como possibilidade de experienciarem um outro papel, diferente daquele que vinham desempenhando: o papel de escolhidos.

Um outro aspecto, referente as formas de organização que o grupo começava a delinear, chamou minha atenção no decorrer da segunda semana de observações: *Juliano* não costumava se atrasar, mantendo-se no ritmo médio da turma, mas demonstrava constantemente dificuldades em decifrar aquilo que a professora estava pedindo. Nesses momentos, recorria a *Alessandro* - com quem tinha estudado no pré-escolar e de quem era vizinho e amigo. *Alessandro* passou a funcionar como "tradutor" dos pedidos da professora para *Juliano*. Procurava esclarecer ao colega verbalmente e quando parecia não estar conseguindo explicitar o pedido, realizava parte da tarefa para ele ou então mostrava-lhe seu caderno.

Havia, ainda um outro aluno - *Marcelo* ( multi-repetente e primo de *Juliano*) - que também apresentava dificuldades em entender o que a professora havia solicitado. Nos primeiros dias de aula, *Marcelo* dirigia-se constantemente a ela para pedir esclarecimentos. No decorrer da segunda semana, *Juliano* passou a agir com *Marcelo* da mesma forma que *Alessandro* agia com relação a ele, ou seja, traduzindo os pedidos de **Fernanda**. Não raro, *Juliano* ia até a carteira de *Marcelo* para perguntar se este havia entendido e se precisava de ajuda. Estes alunos formaram uma configuração vincular semelhante aquela que Bustos denominou cadeia sociométrica<sup>51</sup>, cujo mediador parecia ser *Juliano*.

Em decorrência do que foi descrito até aqui, faz-se importante sintetizar aspectos que dizem respeito à busca entre os alunos e à maneira como **Fernanda** foi construindo a mediação entre estas manifestações e o trato com os conteúdos.

---

<sup>51</sup> Segundo este autor, a **cadeia sociométrica** é o produto da quebra de um par e conseqüente vinculação de um dos seus membros com outro. Deste modo, o par se conecta ao grupo, o que implica em uma saída da dependência mútua. Para Bustos, a extensão da cadeia sociométrica pode ser indicativa do índice de segurança e plasticidade que orientam a organização e estruturação grupal. (Bustos, D.M. Op. Cit. 1979, p. 40.)



Apesar de ter efetuado mudanças de lugar e de ter eleito a proximidade entre os alunos como critério para os agrupamentos, desconsiderando, de certa forma, seus "quereres", esta professora - ao retirar-se de cena - pouco interferiu em suas escolhas. Mais que isso, deu liberdade e estimulou estas buscas durante a realização das atividades, ainda que tenha estabelecido um certo limite - o da produtividade esperada.

Ao permitir o "burburinho produtivo" e incentivar a cooperação e autonomia, **Fernanda** possibilitou que as preferências entre eles fossem aparecendo - concretizadas, inclusive, nas suas manifestações de insatisfação quanto ao critério escolhido por ela na formação das equipes. A maneira como ela lidou com os "comportamentos desviantes" - ignorando-os - desestimulou a fofoca, as delações e o processo de estigmatização entre as crianças. Por outro lado, ao colocar limites nestas atitudes - como no caso de *Anderson* - parece ter procurado fazê-lo de forma a não destacar do grupo apenas o aluno desviante - o que significaria elegê-lo como "bode expiatório" - mas estendeu este limite aos demais, na busca, talvez, de estabelecer e fazer valer normas coletivas, que permitissem a realização da tarefa pedagógica.

O fato de alguns alunos explicitarem suas preferências em relação a colegas com quem gostariam de trabalhar - verbalmente ou a partir de buscas espontâneas nos decorrer das atividades - parece marcar um momento de transição na organização deste grupo, que passava a não depender exclusivamente das intervenções da docente.

A postura desta professora foi considerada elemento facilitador desta "nova organização" grupal, principalmente porque os remete continuamente uns aos outros, dando espaço para os encontros em sala. Esta atitude repetiu-se durante todo o ano observado, constituindo-se na base da relação pedagógica vivenciada por esta turma.

#### **4.3.3 - Encontros, Exclusões e Isolamento**

No final do primeiro mês de aulas, **Fernanda** passou a incentivar agrupamentos espontâneos nos momentos da realização de tarefas em equipes. Normalmente, ao entrar na sala, os alunos encontravam as carteiras organizadas de quatro em quatro e recebiam indicação para que se alocassem onde quisessem.

Deste fato evidenciou-se a constância na busca de determinados alunos entre si, bem como o fato de que outros mantinham-se mais isolados, sem expressividade nos sub-grupos que iam surgindo e se sedimentando.

A partir dos processos de vinculação, exclusão e isolamento entre os alunos, foi-se formando um outro desenho do grupo, que ia ganhando a forma dos encontros e separações entre os atores. As cenas que tinham lugar nos sub-grupos, passaram também a constituir o enredo do grupo. Aconteceriam as primeiras ressonâncias.

No desenrolar das cenas, era possível localizar atores que não desempenhavam papéis de destaque, ( não apareciam, faziam "fundo" àqueles que se sobressaíam, como eram os casos de *Sabrina*, *Luciana*, *Ilana*, *Fábio* e *Rafael*. Dentre estes alunos, *Luciana* e *Ilana* eram repetentes de uma mesma turma, mas não interagiam em classe. *Luciana* mantinha vinculação com outra aluna do grupo ( *Mariana* ) fora da escola, mas, na sala estiveram próximas por curto período, pois foram separadas pela professora, que as colocou em filas diferentes e distantes uma da outra.

*Sabrina*, *Fábio* e *Rafael* haviam estudado na mesma turma no pré-escolar. *Sabrina* e *Rafael* eram vizinhos e costumavam brincar juntos, mantendo ocasionalmente esse relacionamento em sala. *Fábio* era primo de outros dois alunos da turma ( *Aline* e *Anderson* ), com quem mantinha contato pouco freqüente, especialmente nos momentos de realização de tarefas.

Nos momentos de formação de sub-grupos espontâneos, era comum ver *Sabrina* e *Ilana* ocuparem os lugares que "sobravam". *Sabrina*, no entanto, não sofria rechaço por parte de outras crianças, enquanto *Ilana* tinha sua companhia negada algumas vezes e a participação em trabalhos coletivos dificultada - negavam-lhe material ou alegavam que ela "não sabia" o que era para fazer.

Já *Luciana*, na formação de grupos espontâneos, procurava juntar-se à *Mariana*. Desta forma, não ficava sozinha, formando par com a amiga, mas não estendia contato com os demais alunos, permanecendo isolada do restante do grupo.

( *Fábio* e *Rafael* não pertenciam a nenhum sub-grupo. Também não davam sinais de querer se engajar nas atividades, nem interferiam, permanecendo numa espécie de alheamento que lhes garantia a "simpatia" das demais crianças. Talvez por isso, nos momentos livres de tarefa

pedagógica o papel desses alunos alterava-se: de excluídos, passavam a pertencer ao "grupo de meninos", o grupo dos que faziam "bagunça".

Nos momentos de trabalho individual, essas crianças não costumavam procurar ou serem procuradas por outras, seja para ajudar ou solicitar ajuda e mesmo para trocar materiais.

No final do primeiro bimestre, a turma recebeu um novo componente - *Darlan* - transferido de uma escola do interior do estado. Este aluno foi colocado à margem e sofreu discriminações por parte de alguns dos meninos da turma, que o chamavam de "maricas" e "florzinha". Vale salientar que este aluno não apresentava nenhuma característica que confirmasse tais apelidos e que possivelmente a atitude estigmatizadora dos colegas em relação a ele tinha um caráter probatório à sua inclusão no grupo. *Darlan* permaneceu bastante solitário durante parte do semestre, mantendo contato mais ou menos ocasionalmente com *Sabrina* e *Rafael* - também considerados excluídos do grupo.

É importante ressaltar que as características acima descritas referem-se a um período da vivência desta turma ( o primeiro semestre letivo) e ainda assim não se mantiveram imutáveis. No entanto, a forma como estas crianças se colocaram no grupo, garantiu-lhes um "certo lugar" nele, que não se alterou significativamente, nem alterou ou interferiu na dinâmica estabelecida pela turma.

Um outro sub-grupo era composto por aqueles que no início do semestre não se destacavam dos demais, mas que passaram a aparecer - mais ou menos frequentemente - no decorrer do semestre, mudando o perfil do seu personagem em cena.

Faziam parte dele *Amanda*, *Suzana*, *Bruna*, *Daniela*, *Carlos*, *Saionara* e *Mariana*. Dentre eles, *Carlos* e *Mariana* vinham de outras escolas, onde tinham feito o pré-escolar. *Carlos* não era conhecido do grupo e *Mariana* mantinha vínculo com *Luciana*, de quem era vizinha e com quem costumava brincar.

*Amanda*, *Suzana*, *Bruna* e *Daniela* haviam estudado juntas no pré-escolar e *Saionara* era repetente desta mesma escola. *Saionara* e *Daniela* mantinham vínculo também fora da escola, pois eram vizinhas e brincavam juntas.

Uma das características compartilhadas por estes alunos era o interesse pelos conteúdos e todos, com exceção de *Mariana*, eram considerados "bons alunos" pela professora. Acompanhar estes personagens em cena, permitiu identificar crianças sempre dispostas a auxiliar as demais, mesmo aquelas que não faziam parte do "seu grupo". *Amanda* e *Saionara* apresentavam, ainda, outra característica marcante: eram "acolhedoras". Isto é, iam ao encontro daqueles alunos mais isolados, que não pertenciam a nenhum agrupamento e os convidavam para o seu grupo, ou então procuravam ser receptivas a eles quando eram alocados ali pela professora.

Além desses atores, compunham as cenas do cotidiano desta turma, a professora **Fernanda** e outros 10 alunos, já citados e apresentados anteriormente, qual sejam: *Anderson*, *Jeferson*, *Leonardo*, *Aline*, *Débora*, *Marcelo*, *Alessandro*, *Juliano*, *Samuel* e *Ari*. O fato destes alunos apresentarem características que os fizeram destacar-se no grupo desde o início das observações, determinou sua nomeação e apresentação nos momentos em que as primeiras cenas foram sendo descritas.

Todos juntos, com suas similaridades e diferenças, compunham um desenho grupal que ia assumindo forma e contorno. De cada um desses sub-grupos, surgiram ramificações que deram lugar a uma rede significativa de vínculos entre eles, bem como à estruturação de papéis, que passo a descrever através de algumas situações que exemplificam esse processo.

### **Situação 1 - "Um é pouco..." Os isolados e os excluídos**

A "rede vincular" construída por este grupo apresentava configurações internas variadas. Passei a observar diferenças significativas, conforme se tratasse ou não de momentos ligados à tarefa pedagógica. Comparando os momentos de trato com os conteúdos ( tarefa pedagógica ), àqueles livres de tarefa pedagógica ( os momentos do lúdico, da bagunça ), foi possível perceber que os papéis assumidos pelos alunos mudavam em função desses momentos. Uma das configurações possíveis era aquela em que alunos permaneciam solitários. Da incursão realizada na literatura sobre grupos e processos grupais, verifiquei que os elementos que permanecem sozinhos no grupo são nominados, de forma genérica, como isolados. Durante as observações, constatei que a postura dos sujeitos frente a este papel se diferenciava, variando desde a acomodação

aparente até tentativas de inclusão e que os critérios para eleger solitária uma criança, variavam de acordo com o critério e a dinâmica vivenciada pelas demais, o que sugere que tal terminologia não contempla as singularidades do processo observado.

Havia, entretanto, pelo menos duas crianças nesta turma a quem a categoria "solitárias" se aplicava em todos os momentos do cotidiano: *Ilana* e *Luciana*. As duas eram repetentes de uma mesma turma, mas não interagiam em classe. *Luciana*, que no início do ano contava com a companhia de *Mariana*, foi separada desta pela professora. Depois deste fato, pouco se encontrava com a colega em sala e não procurou vincular-se com outros, permanecendo sozinha em todos os momentos de trabalho individual e ocupando o lugar que sobrava nas equipes.

Quanto a *Ilana*, tentava entrada nos sub-grupos, mas sofria restrições. Por algum motivo, não era aceita - as crianças pouco conversavam com ela, implicavam com o que dizia, dificultavam sua participação na realização de algum trabalho coletivo ou mantinham-na em uma posição secundária, permitindo que fizesse pouca coisa (como espalhar a cola sobre o papel ou recolher as sobras sobre a mesa de trabalho). Nos momentos de trabalho individual não costumava pedir ajuda a ninguém, nem mesmo à professora.

Essas duas alunas tinham em comum o fato de serem repetentes, apresentarem dificuldades com os conteúdos, não possuírem todo o material escolar (como massa de modelar e canetas hidrocor, por exemplo) e terem aparência extremamente pobres (roupas "surradas" e puídas, ausência de sapatos - normalmente estavam de chinelo - também não traziam mochilas ou pastas). Havia, no entanto, diferenças significativas entre essas duas alunas, consideradas como isoladas: enquanto *Luciana* permanecia isolada de fato, não procurando vincular-se em praticamente todos os momentos, *Ilana* buscava com frequência interagir, mas era rejeitada ou excluída pelos colegas.

Outros dois alunos, ainda, não pertenciam a nenhum dos sub-grupos que iam surgindo e se sedimentando. Eram *Ari* e *Fabio*. Eles, de fato, não pertenciam a nenhum dos agrupamentos, mas sua posição no grupo era diferente daquela de *Luciana* e *Ilana*. Não eram vistos sozinhos todo o tempo. Sua solidão evidenciava-se nos momentos de tarefa pedagógica, quando não procuravam ou eram procurados pelos demais, mantendo-se isolados das situações de mútua-ajuda. No

entanto, nos momentos livres de tarefa pedagógica, ambos mantinham trânsito no grupo e estabeleciam vinculações.

*Fabio* tinha dois primos na turma (*Aline* e *Anderson*), o que lhe garantia uma certa extensão do contato, exceto nos momentos de atividade com os conteúdos. Ele permanecia isolado do grande grupo enquanto possibilidade de escolha na composição de equipes de trabalho, mas não tinha sua companhia negada quando elegia algum dos sub-grupos para trabalhar ou era colocado ali pela professora. O critério para seu isolamento parecia ser a tarefa pedagógica, pois nos momentos livres de tarefa, ele circulava pelo grupo e chegava a compor, frequentemente, o "grupo dos meninos", daqueles que faziam bagunça.

*Ari*, devido talvez ao fato de nunca ter frequentado uma escola, ser bem pequeno em tamanho e apresentar sinais de choro a cada vez que não conseguia acompanhar os demais, tinha na professora seu par vincular mais forte. Ao construir com o aluno um vínculo que possibilitou seu fortalecimento frente àquilo que era desconhecido, de difícil domínio e gerador de inseguranças, **Fernanda** o auxiliou a superar a dependência que esta insegurança gerava, facilitando sua inclusão no grupo.

Apesar de não compôr nenhum sub-grupo, *Ari* passou a interagir com muitos colegas em classe. Num primeiro movimento, aprendeu a solicitar ajuda e foi ajudado. Depois, quando já conseguia dominar razoavelmente os conteúdos e não se atrasava mais, ocupava todo o tempo livre de tarefa pedagógica para brincar. Assim, foi compondo vínculos nos diversos sub-grupos existentes na turma e viabilizando sua entrada e saída deles.

O critério para o isolamento de *Ari* também era o da tarefa pedagógica, e parecia estar ligado ao fato de que ele não tinha domínio do conteúdo. No entanto, nos momentos livres de trabalho, passou a ter trânsito em todo o grupo.

Isso vem evidenciar como a categoria "isolados" é complexa, variando não só de acordo com o critério utilizado ( momento de tarefa pedagógica ou momento livre de tarefa pedagógica ), como também de processos que vão desde o auto-isolamento até a exclusão explícita ou implícita pelo grupo, que reage às tentativas de integração do elemento isolado.

## Situação 2 - "Dois é bom..." A solidificação de duplas

Nas primeiras vezes em que observei o grupo compondo espontaneamente equipes de trabalho, surpreendi-me com a diversidade de conjuntos que iam aparecendo. No entanto, já era possível detectar vínculos mais sólidos entre eles.

O primeiro movimento dos agrupamentos estava voltado, de forma notória, à constituição de pares. A solidificação das duplas, parecia seguir a lógica das vinculações prévias, principalmente daquelas que se constituíam por parentesco ou amizade-vizinhança. O fato de haverem simplesmente estudado juntos não parecia estimular tanto a relação das crianças em classe.

Como nas etapas do desenvolvimento infantil, onde a criança - que ainda não se reconhece um ser independente - começa a estabelecer ligações com o mundo e com os outros a partir do vínculo bipessoal com a mãe, os alunos pareciam procurar vincular-se com alguém conhecido, que compartilhava sua referência de mundo.

Nesse processo de inclusão de um outro - a princípio, de um **igual** - o bebê vive a possibilidade de estabelecer relações, de estender seu **eu**, de receber a imagem de si que o outro lhe devolve. Como diz **Fonseca**, *"ao mesmo tempo em que se está reconhecendo como pessoa, se está também no processo de perceber o outro, de entrar em contato com o mundo, de identificar o **tu**."*<sup>52</sup> Pode-se dizer, ainda, que sem o **tu**, o **eu** não se reconhece, daí o continuum do processo.

Identificar o **tu**, neste caso significava, também, incluir o colega na tarefa, permitir que participasse da sua organização, que auxiliasse na resolução dos problemas. Envolvidos nesse difícil processo, as crianças pareciam encontrar, em um tipo de relação que se caracterizava pelo "corredor"<sup>53</sup> **eu-tu**, uma possibilidade de equilíbrio entre desempenhar seu papel, deixar que o colega desempenhasse o dele e estabelecer contato com o mundo externo, representado pelos outros **tus** e pelo objeto de conhecimento ( ou tarefa pedagógica ).

Como nos momentos de formação espontânea dos sub-grupos alguns alunos iam se escolhendo, formando duplas e ocupando um lugar, as equipes de trabalho tendiam a ser

<sup>52</sup>FONSECA FILHO, J. S. Op. Cit. 1980. p. 88.

<sup>53</sup> O termo se refere à qualidade dos relacionamentos que são, sobretudo, exclusivistas e possessivos, onde se estabelece contato com uma pessoa de cada vez. "O **eu** se relaciona com um único **tu**"

compostas por duas duplas sólidas e "indiferentes" entre si ou então por um dupla sólida e outros integrantes sem vinculação forte.

A título de exemplificação, pode-se resgatar a seguinte situação: os alunos deveriam encontrar termos já estudados em um "caça-palavras". Estavam agrupados de quatro em quatro, havendo dois sub-grupos de cinco componentes, sendo que cada aluno possuía sua própria folha mimeografada. **Fernanda** orientou-os a descobrirem conjuntamente a melhor forma de encontrar as "*palavras embaralhadas*" e frisou que cada um deveria procurar encontrar as palavras na sua própria folha, que deveriam ajudar-se mutuamente, mas "*não fazer pelo outro*".

Havia dois grupos formados por duplas fortes, mas sem vinculação entre si - *Amanda e Suzana/ Jeferson e Anderson* compunham a **equipe 1**, *Aline e Leonardo/ Juliano e Alessandro*, a **equipe 2**. Em um outro grupo, encontravam-se alunos que constituíam vínculos fracos entre si, mesclados àqueles que ainda não haviam constituído vínculo permanente com outros - *Rafael, Sabrina, Darlan, Ari e Ilana* formavam a **equipe 3**. Outros dois grupos eram compostos por uma dupla forte e outros alunos sem vinculação permanente - *Saionara e Daniela/ Marcelo, Samuel* compunham a **equipe 4**, *Luciana e Mariana/ Débora, Vinicius e Fabio* formavam a **equipe 5**.

Nesta forma de agrupamentos, também a relação com a tarefa se dava de forma "dividida". Aqueles que compunham uma dupla, costumavam unir-se e ajudar-se mutuamente, dificultando aos outros o contato com a atividade ( adonando-se do material que deveria ser de uso coletivo, por exemplo) ou excluindo-os das discussões que levariam à resolução do problema em questão. Não estavam excluídas outras possibilidades de relação, que apareciam muito comumente, como a inclusão de colegas nas duplas e a mobilidade entre os sub-grupos.

Na **equipe 1** (*Amanda e Suzana / Jeferson e Anderson*) instalou-se logo uma competição entre meninos e meninas, que desenvolviam a tarefa separadamente, unindo-se apenas para comparar os resultados e verificar qual das duplas estava conseguindo encontrar o maior número de palavras. É interessante observar que apesar do isolamento em que cada dupla se colocou no momento da resolução da tarefa, houve uma tentativa de extensão do contato, um desvio da relação em corredor **eu-tu**. Esta extensão apareceu com a inclusão do **eles** ( quantas palavras **eles**



conseguiram encontrar? ), embora não tenha se constituído em um esforço pela incorporação do **nós**, o que configuraria a circularização<sup>54</sup> das relações no grupo, incluindo outras equipes.

A **equipe 2** ( *Aline e Leonardo / Juliano e Alessandro* ) iniciou o trabalho conjuntamente, sendo possível observar momentos de discussão em torno deste. Com o andamento da atividade, entretanto, afastaram-se e cada dupla prosseguiu no trabalho a seu modo. No comportamento destas crianças apareceu também uma tentativa de expansão das relações, um desvio na relação em corredor e tentativa de circularização.

Já na **equipe 3** ( *Rafael, Sabrina, Darlan, Ari e Ilana* ), imperava o silêncio e a resolução individual e solitária do problema. Não foi possível observá-los discutindo ou se reunindo em torno da atividade, sendo a presença da professora muito requisitada. Como não estabeleciam vinculação forte entre si, buscaram a professora, com quem tentaram constituir relações em corredor, em busca de um **tu** que lhes possibilitasse superar a imagem do "eu-aluno-com-dúvidas". Nesse caso, a professora era quem detinha o saber, quem dava significado às suas presenças na situação-aula.

Na **equipe 4** ( *Saionara, Daniela / Marcelo e Samuel* ), o fato de *Saionara* e *Marcelo* serem primos, gerou a dissolução momentânea da dupla forte *Saionara e Daniela* e a constituição de um trio ( *Saionara, Marcelo e Daniela* ) que trabalhou junto todo o tempo. *Samuel*, que no início havia ficado um tanto quanto isolado dos demais, passou a "impor-se", fazendo perguntas ou mostrando o que havia conseguido realizar e acabou sendo incorporado. A integração dos quatro à situação de sub-grupo de trabalho permitiu observar a realização coletiva da tarefa e um movimento de ensaio à circularização, onde a relação **eu-tu** cedeu lugar à relação **eu-eles**, permitindo a incorporação do **nós**.

Talvez porque *Mariana e Luciana*, que constituíam a dupla forte do **grupo 5** ( *Mariana e Luciana / Débora, Fábio e Vinicius* ), fossem crianças sem vinculação constante com outros do grande grupo, nesta equipe foi possível observar a dupla sendo isolada pela união dos outros alunos, que realizaram toda a tarefa em trio, dirigindo-se também a outros sub-grupos para ajudar ou solicitar ajuda.

---

<sup>54</sup> Na análise sociométrica dos grupos, a fase da circularização indica que os sujeitos, vencendo as etapas de relacionamentos bi-pessoais e triangulares, podem perspectivar a relação com o **eles**, bem como perceber-se parte de uma coletividade. A fase da circularização marca o processo de inclusão grupal, de construção da perspectiva de grupo, do sentido do "**nós**"

A situação escolhida para exemplificar a forma como as crianças se organizaram visando a resolução de um problema, apesar de referir-se a um momento específico, corresponde à forma como os alunos normalmente procediam neste momento do grupo. Isto é, não predominava a realização coletiva do trabalho e as exclusões dentro dos sub-grupos eram frequentes. Por outro lado, era possível observar mais ou menos frequentemente a inclusão ou incorporação de alunos, principal e fundamentalmente daqueles que demonstravam disponibilidade ou interesse em se vincular com outros.

Durante a realização de atividades como esta, era comum o trânsito de crianças de um sub-grupo a outro. Esta mobilidade constante não costumava ser coibida pela professora, exceto quando os alunos davam sinais de que realizar a atividade havia ficado em segundo plano. Estes sinais costumavam traduzir-se em correria pela sala, retirada de folhas de papel da lixeira e consequente confecção de aviõezinhos e bolinhas que eram lançados pela classe, ou muito barulho - como gritos, assovios ou risadas sonoras.)

A partir destas idas e vindas entre os sub-grupos e também em decorrência da dinâmica favorecida pela professora, que permitia constante mobilidade em sala mesmo nos momentos de trabalho individual, algumas duplas fortes acabaram incorporando outra criança ( ou outras crianças ), modificando-se assim o desenho vincular inicial.

Já no início do segundo bimestre, era possível observar desdobramentos em algumas das duplas descritas anteriormente, que passaram a dar lugar a trios ( ou triângulos ).

### **Situação 3 - "Três é necessário!" A triangulação**

"Três é necessário" implica dizer que tanto nas relações que um indivíduo estabelece socialmente, quanto na dinâmica que um grupo ( seja de aprendizagem ou terapêutico ) constrói, o momento da triangulação marca um estágio do desenvolvimento onde se passa a buscar a ampliação do mundo relacional.

A incorporação de um terceiro, se constitui um momento muito difícil nas relações e exige novamente a busca de um equilíbrio para o **eu** envolvido. Se no par cada um era único para o outro - o **eu** se relacionava com um único **tu** - no trio haverá um **ele** que passará a se relacionar com o

"seu tu", o que implica dizer que um dos elementos resultará solitário ( ou terceiro excluído ) nos diferentes momentos da relação. A dificuldade está em que existe uma relação **tu-ele** da qual o **eu** não participa. Ou, como diz Fonseca<sup>55</sup> : "*A relação eu-tu depende diretamente das relações tu-ele e eu-ele*".

A relação triangular, apesar de necessária para a expansão vincular entre os componentes de um grupo, resulta de fato em uma configuração relacional instável, onde os conflitos são freqüentes e cuja resolução poderá se dar de forma rígida, deflagrando a estereotipia dos comportamentos e papéis, ou dinâmica, possibilitando a circularização das relações e a incorporação do **nós**, ou seja, o processo de circularização.

Neste grupo, pelo menos três duplas fortes incorporaram outros elementos, constituindo-se em trios permanentes: *Juliano e Alessandro* passaram a funcionar em trio com *Marcelo*, sedimentando a situação de mútua ajuda já descrita anteriormente (*Alessandro* ajuda *Juliano*, que ajuda *Marcelo*) ; *Saionara e Daniela* incorporaram *Mariana* ( que foi separada do seu par em classe, *Luciana*, pela professora); *Amanda e Suzana* juntaram-se a *Bruna* ( as três haviam estudado na mesma turma do pré-primário). Houve um caso em que a triangulação não era constante, mas ocorria - ainda que esporadicamente - nos momentos de formação de sub-grupos espontâneos. *Rafael, Sabrina e Darlan* costumavam compôr sub-grupos de trabalho, recebendo ali, normalmente, um outro aluno considerado isolado ou excluído no cotidiano da turma.

Cada um desses trios apresentava formas muito particulares de relação, diferenciando-se entre si. *Juliano e Alessandro* costumavam manter uma relação vibrante com as atividades a desenvolver, enquanto *Marcelo* colocava-se numa posição menos participante, de espera e observação. Não raro, os dois primeiros realizavam parte da tarefa para ele, depois de terem discutido a melhor forma de resolução para o problema que se lhes apresentava. Pode-se dizer que a intensidade do vínculo do par *Juliano/Alessandro*, definia a forma de relação no trio.

Nos momentos de realização de trabalhos em sub-grupos maiores - de 4 ou 5 alunos - a entrada de outros membros neste trio manteve-se restrita a: *Saionara* ( que era prima de *Marcelo* e

---

<sup>55</sup> FONSECA FILHO, J.S. Op. Cit. 1980. p. 93.

*Juliano* ), *Daniela* ( que era vizinha dos outros todos e com quem costumavam brincar) e *Samuel* ( normalmente convidado por *Juliano* a compôr com eles o grupo de trabalho).

Foi interessante observar que, nesta configuração, um dos personagens ( *Juliano* ), atuava como o facilitador da ampliação do triângulo, possibilitando o aparecimento de círculo. Era ele quem "abria" o trio para o grupo, quem possibilitava a entrada de outros membros, condição para uma resolução dinâmica do processo vincular triangular.

No trio *Saionara*, *Daniela* e *Mariana*, mantinha-se claramente a dupla forte *Saionara* e *Daniela*, enquanto *Mariana* parecia desempenhar o papel de "equilibradora" da relação das outras duas, que "brigavam" muito. *Saionara* parecia ser aquela que organizava a forma como iriam realizar as tarefas, mas como apresentava mais dificuldades em relação ao conteúdo que *Daniela*, tinha sua "liderança" questionada algumas vezes por esta, o que gerava conflitos entre as duas.

Quando ocorriam brigas na dupla, uma delas juntava-se à terceira e juntas opunham-se aquela que havia ficado sozinha. A posição de *Mariana* era também de dependência em relação ao conteúdo, pois apresentava sérias dificuldades, principalmente com a escrita e a leitura. Talvez por isso se mostrasse mais passiva, algumas vezes até realizando pequenas tarefas para as outras duas ( como jogar papel na lixeira e apontar os lápis).

No momento de incorporar um terceiro à dupla, *Saionara* teve papel importante - desempenhando sua característica "acolhedora", resgatou *Mariana*, que resultava solitária depois da sua separação de *Luciana* pela professora. Continuou a ter esse papel na configuração triangular, onde seguia possibilitando a entrada de outros membros do grupo. Normalmente era *Saionara* quem escolhia aquele que comporia com elas a equipe de trabalho.

Acontecia também que *Saionara* e *Daniela* fossem convidadas por *Juliano* para juntarem-se a eles. Nestas ocasiões, *Mariana* era isolada do trio e buscava outros com quem agrupar-se. Este fato pode exemplificar o desequilíbrio e fragilidade na relação triangular, que facilmente se decompõe num par e um excluído.

Já *Bruna*, *Amanda* e *Suzana* pareciam buscar constantemente a circulação dos afetos e hipóteses cognitivas. Estavam sempre discutindo os conteúdos de forma a articulá-los a experiências que viveram ou a outras atividades que haviam desenvolvido. Também a forma de

organizar a tarefa era discutida na busca do consenso. *Amanda*, por sua característica "acolhedora", estava sempre abrindo o triângulo para a entrada de outros componentes nos momentos de realização de trabalhos em sub-grupos maiores, enquanto que *Suzana* oferecia sérias resistências - negava material, desqualificava idéias e contribuições - a quem quer que fosse compô-los. A aluna mais bem aceita por *Suzana* para a composição de equipes era *Sabrina*, com quem havia estudado no pré-escolar, o que sugere a importância dos vínculos pré estabelecidos.

O último trio, *Rafael, Sabrina e Darlan*, apesar de comumente comporem o "eixo" de uma equipe, não costumavam realizar as tarefas conjuntamente e nos momentos de trabalho individual, buscavam-se muito ocasionalmente, mantendo-se numa posição bastante à margem do grupo.

É importante salientar que, embora a presença destes trios fosse marcante em classe, não se pode caracterizá-los como estruturas fechadas de relação, uma vez que estas crianças estavam constantemente em contato com as demais. Como não trabalhavam em sub-grupos por todo o tempo e também porque a professora mesclava momentos de formação de sub-grupos espontâneos com sub-grupos ou duplas por proximidade, estas composições mais fortes e constantes mesclavam-se com os demais alunos. O grupo se organizava e reorganizava frequentemente, dependendo da orquestração da professora, da natureza da tarefa, do fato de estarem ou não engajados na atividade.

Um exemplo de reorganização ocorria quando parte dos alunos havia terminado sua atividade, ou seja, nos "momentos livres de tarefa pedagógica". Normalmente os trios desfaziavam-se, compondo outros agrupamentos de acordo com afinidades. Enquanto alguns mantinham-se sentados - sozinhos ou conversando com alguém - outros corriam pela sala, confeccionavam aviões, envelopes ou barquinhos de papel, ou ainda manuseavam gibis e livros de estórias infantis.

Outras vezes, o fato de alunos faltarem gerava a formação de sub-grupos absolutamente diversos daqueles que comumente apareciam. Houve alguns casos em que alunos que costumavam trabalhar juntos sentavam-se separadamente, sem que tivesse sido possível apreender o motivo.

#### Situação 4 - "Um é pouco, dois é bom, três é necessário!" E mais, um esboço de circularização?

O trio *Leonardo, Aline e Débora* mostrava-se sempre aberto a outras adesões. No entanto, mantinham-se forte e constantemente ligados, tanto nos momentos de trabalho individual quanto em sub-grupos. Mesmo nesta configuração forte os vínculos se diferenciavam em intensidade: *Leonardo e Aline* pareciam ser mais "afins" na realização e discussão da tarefa, enquanto que *Débora* desempenhava o papel de "animadora" do trio, sugerindo músicas e brincadeiras - que eram mais ou menos bem aceitas, dependendo do grau de envolvimento dos outros dois com a tarefa. *Débora*, ainda, parecia estar constantemente tentando "seduzir" *Leonardo*: os dois abraçavam-se algumas vezes, arrumavam os cabelos um do outro e foi possível, durante as observações, ouvir alguns comentários sobre beijos no recreio.

Este trio mostrou-se bastante peculiar em suas formas de organização e reorganização vincular. Cada um dos seus componentes parecia atrair outros elementos, os quais passavam a incorporar momentaneamente o sub-grupo, tanto nas situações de tarefa quanto naquelas livres de tarefa pedagógica. Não parecia haver uma relação de dependência - afetiva ou cognitiva - entre eles, uma vez que estavam constantemente abrindo o triângulo para novas adesões, bem como costumavam afastar-se para compôr outros grupos ( lúdicos ou de trabalho ), com certa regularidade.

Da mesma forma como desfaziam o triângulo em algumas situações, em outros momentos voltavam a compôr a situação triangular, até que - em meados de junho - a entrada de uma outra aluna na turma - *Monyque*, que era prima de *Aline* - desfez o desenho triangular. Inicialmente, *Leonardo, Aline e Monyque* reestruturaram um novo triângulo, praticamente excluindo *Debora*, que passou a estabelecer contatos mais constantes com *Ari* ( que permanecia isolado do grupo nos momentos de tarefa pedagógica). Estes contatos, no entanto, eram feitos fora deste sub-grupo original, representando mais uma extensão que uma incorporação ao desenho vincular, sendo que este aluno não chegou a ocupar um lugar nele.

Por outro lado, *Aline e Monyque* pareciam ter uma relação sólida fora da escola e na maior parte do tempo formavam um dupla forte que excluía *Leonardo*. Este, então, passou a

relacionar-se com *Fábio* (aluno considerado isolado na turma) e estabeleceu uma nova dupla, que foi incorporada ao desenho vincular anterior.

Até o final do primeiro semestre estes alunos prosseguiram se escolhendo para a formação de equipes espontâneas, constituindo-se em um sub-grupo que continuava não apresentando características de exclusividade na relação e que, por outro lado, deixava transparecer as dificuldades e formas de resolução desta situação. Neste momento, sem abandonar o núcleo central, ou seja, a referência do trio, cada um acabou buscando outro com quem se aliar, ampliando o desenho vincular e se aproximando de uma possibilidade de circularizar suas relações no grupo.

Um outro exemplo ocorreu com a dupla forte *Anderson e Jeferson*, que se desdobrou em um quinteto: *Anderson, Jeferson, Carlos, Vinicius e Samuel*. *Anderson* desempenhava claramente um papel de liderança, organizando as formas de realização das tarefas e a distribuição e uso do material coletivo. No decorrer do semestre, à medida em que foi adquirindo um maior domínio do conteúdo, diferenciando-se dos demais, *Carlos* passou a dividir com ele esta liderança. *Jeferson* era muitas vezes preterido por *Anderson* em relação a *Carlos*, mas ocupava ainda um lugar de destaque junto ao primo.

Em decorrência, talvez, da divisão de lideranças havia, neste sub-grupo, uma outra configuração, que se explicitava nos momentos de discussão ou realização coletiva de alguma atividade: *Anderson e Carlos* davam o tom e ritmo do sub-grupo. *Jeferson* procurava interferir, deixar sua marca. Para isso, algumas vezes formava alianças com os outros dois (*Vinicius e Samuel*) contra a dupla e outras vezes contrapunha-se a *Vinicius e Samuel* em cumplicidade com *Anderson e Carlos*. Como *Samuel e Vinicius* não pareciam ter o objetivo de disputar poder no grupo, sua pertença não era ameaçada pelos conflitos que surgiam entre os outros três. Por outro lado, seu papel lhes garantia uma certa itinerância entre este sub-grupo e outros que quisessem compor. Então, nos momentos de formação de sub-grupos espontâneos, um ou outro estava sempre se deslocando, para depois voltar a compôr o quinteto, enquanto *Carlos, Anderson e Jeferson* não costumavam separar-se.

À primeira vista, este sub-grupo parece se aproximar de um exemplo de circularização, uma vez que não apresenta um desenho triangular. No entanto, se observado em seus processos relacionais, percebe-se tratar-se, na verdade, de uma cadeia de dois triângulos, cuja intersecção tornou-se possível devido ao papel que *Jeferson* desempenhava nesta configuração.

*Jeferson* passou a ocupar muito comumente a posição do terceiro excluído na relação *Anderson - Jeferson - Carlos* e parece ter buscado fortalecer-se, ampliando seu papel no grupo. Com isso, possibilitou a passagem de uma estrutura relacional mais fechada, para uma outra estrutura, mais aberta, onde sua posição não fosse tão frágil.

Momentos de circularização - representados pela complexidade crescente na formação dos conjuntos, que se desarticularam enquanto trios permanentes e tornaram mais extensas as relações de reciprocidade e mutualidade - ocorreram no segundo semestre letivo.

#### **4.4 - A TURMA VISTA PELA TURMA**

##### **4.4.1 - Desenhos Individuais sobre o Grupo**

Solicitar um desenho do grupo às crianças, representava - inicialmente - uma forma de apreender as "marcas" que a experiência pedagógica vivenciada havia impresso em cada uma delas. Pensava-se que estas "marcas", a partir de uma análise dos símbolos ( ou figuras) predominantes na produção do conjunto dos alunos, poderiam revelar mais dados sobre este grupo.

Não houve a preocupação de controlar variáveis que pudessem interferir na produção do material gráfico, como a presença da professora em sala e a contaminação do desenho de um aluno por idéias de outro ou por acontecimentos externos, por exemplo.

Numa tentativa de não reduzir a atividade a algo artificial, feito para a "outra tia" - o que poderia acarretar em uma produção condizente com os objetivos que eles julgassem que eu, apresentada a eles como observadora, poderia ter - solicitei à professora que a incluísse no seu planejamento semanal. Desta forma, produzir um desenho sobre a turma constituiu-se em uma atividade de classe, solicitada pela professora a partir de uma discussão do tema no grande grupo.



**Fernanda** mostrou-se preocupada em articular a atividade com os conteúdos que estivesse ensinando. Quis saber se havia alguma coisa em especial que eu gostaria que perguntasse ou dissesse aos alunos no momento de propôr a atividade. Disse-lhe que estava interessada em obter um desenho "o mais espontâneo possível" e que talvez fosse melhor deixar que os alunos falassem sobre o tema, para depois solicitar que desenhassem o que pensaram e pensam sobre a sua turma. A professora entendeu que poderia incluir esta discussão na disciplina de tópicos sociais, na qual se trabalhava família, comunidade, religião, entre outros conteúdos.

No dia planejado, aconteceria um jogo de futebol envolvendo a Seleção Brasileira (estávamos em tempo de COPA!) e havia somente 17 alunos em classe. A maioria comentava sobre o jogo no início da aula e a escola fecharia suas portas no horário do recreio, dispensando os alunos para que pudessem assisti-lo. As crianças estavam eufóricas: falavam alto, cantavam "hinos" à seleção, comentavam lances do jogo anterior. Alguns meninos trajavam réplicas das camisas de jogadores mais famosos. Enfim, na classe, a paixão (brasileira) pelo futebol!

A professora solicitou que sentassem todos "*mais para a frente*" e ocupassem os lugares daqueles que haviam faltado, depois entregou-lhes uma folha em branco e pediu que todos escrevessem seus nomes nela. Alguns pergutaram: "*o que a gente vai desenhar hoje, tia?*" **Fernanda** não respondeu, aguardando que todos escrevessem seus nomes, depois caminhou até à frente da sala, apanhou o livro de chamada que estava sobre a mesa e comentou: "*faltou bastante gente hoje, né? Vamos contar quantas meninas e quantos meninos vieram à aula?*"

Os alunos puseram-se a contar, gritando os resultados: "*10 meninos e 7 meninas!*" **Fernanda** passou a explorar conteúdos de matemática com eles, trabalhando dezena e unidade, depois solicitou que nominassem aqueles que haviam faltado. *Anderson* comentou a transferência de *Luciana* e as faltas repetidas de *Marcelo*, dizendo: "*já são dois a menos né tia? Será que vai sair mais gente?*" Ela respondeu que na verdade não eram "dois a menos", porque no decorrer do semestre haviam entrado outros dois alunos na turma, *Darlan* e *Monyque*. Depois disse que não sabia se iria sair "mais gente", mas esperava que ninguém mais desistisse de estudar, como estava parecendo ser o caso de *Marcelo*. Dando prosseguimento à atividade, pediu-lhes que contassem

quantos alunos havia na turma como um todo, incluindo os que faltaram. Concluíram que havia 22 alunos na turma.

Depois disso, **Fernanda** perguntou: "*quem quer falar um pouco sobre a nossa turma?*" *Anderson* respondeu, de pronto: "*é mal!*" A professora quis saber porque "era mal" e ele completou: "*é mal, porque a gente faz bagunça e a tia grita com nós.*" *Debora* contra-argumentou: "*vocês é que fazem bagunça, seus menininhos!!*", ao que *Carlos* acrescentou: "*E daí? A nossa turma, eu acho que é é muito legal!*" **Fernanda** pediu que ele dissesse porque achava a turma legal. *Carlos* levantou, se colocou de joelhos sobre a cadeira e respondeu: "*porque faz bagunça!*"

A docente, confusa, apontou a contradição: "*mas ainda agora o outro disse que era 'mal' porque fazia bagunça!! Também, a gente não faz só bagunça né? O que mais se poderia dizer sobre a nossa turma?*" *Saionara* resgatou aspectos do trabalho: "*a gente escreve, lê, faz contas, faz Educação Física...*" e *Amanda* completou: "*a gente faz trabalhinhos de arte, resolve problemas do livro, usa massinha...*" *Juliano*, que estava calado até então, argumentou: "*às vezes a gente é que nem a professora, ajuda 'os colega' que não faz as coisa!*"

*Samuel*, chamou a professora insistentemente, até que ela voltou-se na sua direção e pediu que falasse. Ele então, disse: "*tem dia que a turma é mais legal, tem dia que é 'mal', porque alguns brigam e às vezes a gente não faz os deveres. Eu queria que a turma também escrevia no quadro.*" *Anderson* e *Débora* concordaram com a última frase de *Samuel*, falando juntos "lá de trás", num misto de reclamação e reivindicação. *Anderson*, por fim, esclareceu: "*Pouco bom escrever no quadro, tia! Mas a tia não. Prá deixar a gente ir lá uma vezinha dá trabalho! Parece que quer o quadro só prá ela...*" Alguns riram, outros comentaram sobre as vezes em que tiveram seus pedidos para ir ao quadro negados e outros lançaram argumentos-queixa para a professora.

**Fernanda** comentou: "*ih, daqui a pouco vocês vão querer tomar o meu lugar. Vocês vão ser os professores e eu vou virar aluna. Tá, gente. Mas agora vamos pensar mais um pouco sobre a nossa turma. Pelo que eu percebi, cada um pensa um pouco diferente. Então, prá saber o que cada um acha, vamos fazer um desenho aí nessa folha sobre a nossa turma. Podem fazer do jeito que vocês quiserem, usando o material que quiserem, tá bom?*"

*Carlos* comentou que iria desenhar "um monte de carteira e nós tudo bagunçando!" *Anderson* completou: "eu vou desenhar um monte de 'sacanagem', todo mundo se beijando, até menino e menino" *Vinicius* disse que ia desenhar também "a quadra, o parquinho e a aula de Educação Física". Outros alunos também teceram comentários, principalmente sobre aspectos da organização do desenho ( se estariam dentro ou fora da sala ) e o material a ser utilizado. Aos poucos a sala foi ficando silenciosa. As crianças estavam absortas na tarefa. Alguns desenhavam de pé, ao lado da carteira. Movimentavam-se regularmente entre as carteiras seja para pedir algum material emprestado ou para comentar os desenhos uns dos outros.

A professora manteve-se alheia ao grupo, corrigindo cadernos e organizando o armário da classe. Saiu da sala mais de uma vez para apanhar material didático na secretaria, permanecendo ausente por curto período de tempo. Sua ausência, no entanto, pareciam não interferir na dinâmica de trabalho do grupo.

À medida em que os alunos iam terminando seus desenhos, a docente solicitava que escrevessem uma frase sobre o mesmo. Assim que haviam escrito, **Fernanda** passava pelas carteiras pedindo que as lessem e as reescrevia. Terminados os desenhos, prendeu-os no varal da sala, onde ficaram expostos por alguns dias, até que este foi ocupado por outras produções dos alunos. Neste dia, foi explicado a eles que eu ficaria com seus desenhos para acrescentar ao meu trabalho "na faculdade". As crianças não fizeram objeção, nem demonstraram interesse em saber mais detalhes sobre o destino dos seus trabalhos.

### **O Que "Dizem" os Desenhos?**

Foi interessante notar que a sala de aulas ocupou um espaço pouco expressivo nos desenhos destes alunos, em contraposição aos espaços externos da escola. Apareceu em apenas 7 dos 17 desenhos e ainda assim, não se tratava de um espaço muito bem delimitado, tendo aparecido "misturado" a outras figuras. Neles, as carteiras apareciam enfileiradas e era comum a presença da professora junto ao quadro negro, sozinha ou com um número reduzido de alunos, sentados. Em 4 deles, o quadro negro se evidenciava e nele estavam grafadas "continhas".

A maioria das produções gráficas deu ênfase ao espaço externo à sala de aulas, como o parquinho, a quadra de esportes e a festa junina. Nestes ambientes havia sempre muitas crianças em movimento e predominava a ausência da figura da professora, que apareceu em apenas dois deles, sentada em uma cadeira, distante do grupo. *Anderson*, um dos alunos a desenhar **Fernanda**, explicou: *"esta é a tia, ela tá só olhando nós."*

O jogo de futebol foi atividade predominante nos desenhos ( influência da Copa do Mundo, provavelmente). Nas frases escritas pelos alunos, apareciam alusões a situações de jogo, bem como aos nomes de alguns dos jogadores da Seleção. Por outro lado, apareciam citados também os nomes de colegas de turma, representando situações de brincadeiras no parque ( *Vinicus* citou *Ari*, que citou *Débora* e *Jeferson* ), ou "passes de bola", cujo objetivo era o gol ( *Anderson* e *Carlos* citaram *Jeferson*. *Carlos*, além de *Jeferson*, citou *Anderson* ).

Que "marcas" seria possível indentificar nesses desenhos? Talvez possamos começar considerando o fato de que a sala de aulas pouco apareceu e quando isto ocorreu, foi como um espaço opressivo, organizado, "vazio".

Inicialmente, esta percepção causou uma certa confusão na maneira como eu estava vendo a experiência pedagógica vivenciada por este grupo. Hipoteticamente, a mobilidade constante dos alunos, a freqüente formação de equipes de trabalho, a possibilidade de expressarem-se verbalmente com regularidade, os levaria a considerar a sala de aulas um **espaço do grupo**. Mas não foi isso que apareceu nos desenhos.

Como o objetivo dos desenhos era tentar resgatar o significado que as crianças estavam dando a esta experiência, imaginei que perguntar a elas **"porque haviam preferido desenhar-se e ao seu grupo fora, no parquinho e quadra de esportes"**, poderia ajudar a entender o significado deste "abandono" à professora e à sala de aulas. Foi o que fiz. Entre alguns *"porque é mais legal"*; *" porque a gente quis"*; *"porque é muito chato desenhar as coisas que tem na sala"*, duas explicações mobilizaram a atenção dos demais, fazendo com que concordassem entre si. A primeira foi dada por *Anderson*: *"porque lá fora a gente brinca, não precisa estudar e escrever. Lá fora, a gente pode fazer o que quiser."* *Samuel* acrescentou sua visão à do outro aluno: *" e lá fora não tem essas carteiras chatas que a gente tem que ficar arrastando prá lá e prá cá!"*

Estas duas falas, mobilizadoras do resto do grupo, pareciam sintetizar um tipo de percepção que compartilhavam: o espaço restrito da sala de aulas representa o contato diário com o **NÃO** institucionalizado. "**NÃO** pode; Assim **NÃO**; **NÃO** é hora de brincar; O livro, agora, **NÃO**; Parede **NÃO** é lixeira!" Da mesma forma, representa uma série de regras, expressões e atitudes que têm de ser aprendidas e repetidas no cotidiano.

As carteiras, como se sabe, tolgem os movimentos. São referência de localização dos alunos pela professora. Um instrumento de opressão. *Samuel* deixou transparecer uma imagem que as aproxima muito de grilhões presos aos pés de um prisioneiro, de tal forma que ele "*tem que ficar arrastando prá lá e prá cá!*"

Por outro lado, era forte nos desenhos a presença do grupo. Como meu interesse era apreender como estavam significando a experiência vivenciada no cotidiano da sala de aulas, com outros, resolvi pedir a eles um novo desenho da turma. Desta vez coletivo.

#### **4.4.2 - Desenhos Coletivos Sobre o Grupo**

Considerando que a realização dos desenhos anteriores pudessem ter sido contaminados pela euforia nacional com a copa do mundo, resolvi solicitar à professora que incluísse no seu planejamento semanal uma atividade coletiva, onde os alunos pudessem - em sub-grupos espontâneos - realizar um desenho onde a turma se representasse dentro da sala de aulas.

No dia combinado, **Fernanda** solicitou que formassem equipes de trabalho e passou a distribuir tinta guache, pincéis e cartolina aos alunos. Enquanto fazia isso, explicou: "*Nós vamos desenhar a nossa turma novamente. Só que da outra vez que isso aconteceu, quase todo mundo preferiu desenhar a nossa turma fora da sala de aulas, no parquinho, na quadra e hoje eu quero que vocês se desenhem dentro da sala, tá pessoal?*"

Não houve manifestações de resistência à tarefa e os alunos logo puseram-se a discutir o que iriam desenhar. Foi possível observar que cada um dos sub-grupos buscou a melhor forma de se organizar para a realização de um trabalho coletivo. O maior problema parecia ser que todos da equipe queriam desenhar ao mesmo tempo, o que dificultava a aproximação ao papel e acabava

provocando a queda de alguns pingos de tinta nos cabelos, roupas ou chão da sala. A professora não interferiu nas discussões, e sua presença não foi requisitada pela maioria dos alunos.

Desta vez esforçaram-se para se desenhar dentro da sala de aulas. Somente no desenho de uma das equipes, composta por *Leonardo, Ari, Sabrina, Monyque* e *Aline* a sala de aulas apareceu vazia (*"porque tá na hora do recreio e todo mundo já saiu"*).

A equipe formada por *Amanda, Bruna, Suzana* e *Mariana* deu maior ênfase ao espaço externo, onde apareciam o sol, nuvens e algumas árvores. No desenho da sala de aulas, o quadro destacava-se e havia apenas três crianças no seu interior, mirando o quadro, onde estavam grafadas continhas. No momento de explicarem seu desenho, *Suzana* foi a porta-voz e disse: *"tem muita gente de castigo, na diretoria. A tia mandou ficar quieto e ninguém obedeceu, daí ela mandou todo mundo prá lá e deu continhas prá nós três"* Quando se referiu a "nós três", a aluna apontou para si, *Amanda* e *Bruna*, evidenciando a exclusão de *Mariana*, que não fazia parte da configuração vincular que as outras três formavam no cotidiano. Enquanto desenhavam, *Mariana* também fora excluída. *Suzana*, principalmente, desvalorizava suas idéias e pude observá-la reclamando dos traçados da colega.

*Anderson, Fábio, Jeferson, Vinicius* e *Carlos* compunham uma terceira equipe. No início da atividade, procuraram discutir e planejar o que desenhariam. A organização do trabalho mostrou-se difícil, pois *Anderson, Carlos* e *Jeferson* passaram a comandar a tarefa e os outros dois, talvez numa tentativa de conquistar espaço, desvirtuavam o planejamento original. *Jeferson* e *Carlos* passaram a "cuidar" do trabalho, impedindo aos outros dois de se aproximarem, enquanto *Anderson* desenhava.

Por fim, a sala de aulas apareceu como um grande quadrado, sem carteiras ou quadro negro. Havia muitas figuras humanas no desenho, todas de pé, dando a idéia de movimento. No desenho aparecia também o corredor da escola, onde se podia observar a circulação de pessoas. Quando explicaram o que haviam pretendido retratar, disseram: *"é a nossa turma escrevendo. Tá todo mundo estudando na sala."*

O desenho feito por *Débora, Samuel, Alessandro* e *Juliano* não apresentava delimitação espacial. Por toda a cartolina apareciam figuras humanas em movimento e uma grande bandeira do

Brasil em destaque. Disseram que haviam desenhado a turma e que esta tinha terminado de *"pintar a bandeira do Brasil e agora está olhando o trabalho."*

Na quinta equipe estavam *Saionara, Daniela, Ilana e Rafael*. *Saionara e Daniela* discutiram e começaram a desenhar sem incluir os outros dois. Estes permaneceram calados, apenas observando, até que a professora percebeu e perguntou porque não estavam realizando a tarefa. *Rafael* reclamou, dizendo que "elas" não deixavam.

**Fernanda** lembrou-os de que o trabalho deveria ser realizado coletivamente, solicitou que se engajassem na atividade e se afastou da equipe. *Rafael* tomou nas mãos um pincel e deu início a um traçado em um dos cantos da cartolina. *Ilana* quis saber o que ele pretendia desenhar. Ele disse que ia fazer *"o bar da escola"*. Ela então passou a acompanhá-lo e pouco depois resolveu fazer seu próprio desenho. Por fim, juntaram-se e passaram a realizar a tarefa em dupla.

Como resultado da cisão na equipe, haviam dois desenhos, visivelmente separados, em uma mesma cartolina. *Saionara e Daniela* desenharam o quadro negro, a professora, a bandeira do Brasil, as carteiras e os alunos, de pé, ao lado destas, dando idéia de movimento. Explicaram que os alunos estavam estudando desenho e que haviam desenhado a bandeira do Brasil.

*Ilana e Rafael* desenharam alunos sentados em suas carteiras, outra bandeira e o bar da escola. Sobre o seu desenho, disseram: *"os alunos estão estudando na escola"*. A professora solicitou que os quatro, coletivamente, criassem uma frase que definisse seu desenho, e eles assim o definiram: *" nós estamos estudando a bandeira do Brasil. Ela é verde, amarela, azul e branca."*

Foi interessante notar que os alunos comumente referiram-se ao **nós** no momento de explicitar o que haviam pretendido representar. Ainda assim, foi possível perceber restrições à participação de colegas na produção do trabalho. Talvez se possa dizer que os alunos conseguiam se perceber como um **nós** que estuda, trabalha, contempla, faz barulho. Mas que também se percebiam heterogêneos, não misturados. Eles tinham suas diferenças e conseguiram expressá-las, seja na forma de organização do trabalho, seja no como representaram a **si**, aos **seus** e aos **outros**. Foi possível perceber que o critério identificar-se ou estar vinculado com o outro com quem se vai trabalhar, possibilitou formas fundamentalmente diferentes de estruturar o trabalho.

Uma outra característica significativa era a impressão de movimento que os desenhos passavam a quem os observasse, ligada à quase ausência dos móveis. O espaço aparecia livre de grilhões. Note-se que os alunos referiram-se comumente à realização de tarefas pedagógicas, como escrever, desenhar, pintar, olhar o que se produziu, reproduzindo situações que viviam cotidianamente em sala, onde trabalhavam de pé, circulando por entre as carteiras todo o tempo.

#### **4.4.3 - O GRUPO VISTO PELA PROFESSORA - O DESENHO DE FERNANDA**

No final do primeiro bimestre, foi realizada uma entrevista individual com as docentes, visando complementar a coleta de dados e propiciar uma devolução do que fora observado. O principal objetivo deste encontro era verificar o entendimento que elas tinham acerca das formas de organização construídas por seus grupos-classe, bem como o significado que atribuíam às suas intervenções nesta organização.

O procedimento eleito para a entrevista foi o de possibilitar o afloramento da imagem grupal que detinham - através da realização de um desenho sobre o grupo -, explorar os aspectos explicitados e resgatar outros, que permanecessem implícitos, numa tentativa de reconstruir a trajetória de cada grupo, incluindo-se o papel das professoras. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que eu ia complementando a coleta de dados, lhes devolvia conteúdos das observações.

**Fernanda** fez um desenho rápido, sem muitos detalhes e poucos comentários sobre a tarefa. Retratou as carteiras unidas de quatro em quatro e próximo a elas, círculos de cores diferentes, representando os alunos. Também ela foi representada por um círculo, que se encontrava numa posição mais distante do grupo, ao lado da mesa do professor. Os espaços em branco foram preenchidos por ondulações verdes.

(Comentou que havia tentado expressar uma situação comum, onde os alunos trabalhavam em sub-grupos. Referiu ter optado por desenhá-los utilizando-se de cores diferentes para ressaltar que,

*"apesar da situação comum a todos, cada um deles é único e diferente. Mas prá poder haver crescimento e aprendizagem tem que ter alguma coisa circulando entre*



*eles: foi o que eu quis representar com estas ondulações verdes."*

Tentando aprofundar o significado das ondulações verdes, **Fernanda** alegou não conseguir defini-las claramente, mas que intuía ser

*"o contato mesmo entre eles, o que vai fazer com que acabem conhecendo o outro, se conhecendo e ir aprendendo em função disso, da exploração e investigação com o outro... Alguma coisa nesse sentido."*

Quanto ao lugar que a figura da professora ocupou no desenho, **Fernanda** o considerou "*circunstancial*", representativo de

*"uma posição que normalmente ocupo no momento de explicar algum conteúdo ou encaminhar a tarefa."*

Considerando que seu desenho retratava uma situação comumente observada no cotidiano da sua sala de aulas, onde as crianças costumavam trabalhar em sub-grupos, com frequente mobilidade entre eles, o que possibilitava a interação, explicitiei-lhe que havia observado a formação de configurações vinculares estáveis, bem como um processo dinâmico na estruturação e reestruturação desses vínculos. Solicitei-lhe, então, que tentasse alocar em um mesmo sub-grupo aqueles alunos que, na sua percepção, compartilhavam uma história vincular.

Ela passou a escrever os nomes das crianças, unindo-as e foi possível constatar proximidades entre a sua percepção e as estruturas vinculares que eu havia observado no levantamento dos dados. Foi interessante verificar que aqueles alunos pertencentes à categoria de excluídos do grupo ( *Ilana e Luciana* ) foram esquecidos por **Fernanda** no decorrer da rememoração dos nomes e que *Rafael, Fábio e Darlan* - vistos como isolados - foram nominados por último. Um outro aspecto interessante foi a identificação imediata das duplas fortes e, em alguns casos, a constatação da inclusão de algum outro elemento e da modificação na estrutura vincular.

Após o mapeamento da organização grupal, solicitei-lhe que retratasse os seus alunos, segundo as características que possibilitavam sua identificação e diferenciação no cotidiano da relação pedagógica. *Anderson, Samuel, Debora, Suzana, Aline e Leonardo*, foram identificados a partir de características pessoais como "*mimado*", "*espevitada*" e "*aborrecida*", ou por aspectos

presentes na relação professora-alunos - como "testar" e "tentar chamar a atenção." Os demais alunos foram identificados de acordo com o que ela percebia da sua relação com o objeto de conhecimento. Utilizou-se de adjetivos como "independente", "super-persistente", "preguiçoso", "esforçado" e "cooperativo" para descrever as atitudes de algumas crianças em relação a tarefa pedagógica e, no decorrer das descrições, referiu-se algumas vezes ao fato de que alguns procuravam ajudar e serem ajudados, enquanto que outros permaneciam mais passivos, sem expressar suas dificuldades nem tentar resolvê-las.

Desta caracterização do grupo, evidenciou-se que a professora priorizava os momentos de trato com os conteúdos na gênese da organização grupal, considerando principalmente aspectos que envolviam estratégias de resolução das dificuldades entre os alunos. As atitudes mais autônomas e persistentes - como a tentativa de integração e mútua ajuda entre as crianças - foram especialmente valorizadas por ela como forma de identificação e diferenciação no grupo.

Note-se que em seu desenho e durante a explicação do mesmo, **Fernanda** sintetizou muitos dos aspectos já apontados no desenvolvimento deste trabalho. Em outras palavras, remetendo-se à cenas vividas no dia-a-dia, ela refez o caminho percorrido pelo grupo e deixou transparecer que a observação do movimento grupal esteve presente na sua vida cotidiana.

A hipótese de que os professores captam aspectos sociométricos de suas turmas já tinha sido levantada, pois sabe-se que o "espelho de classe", amplamente utilizado nas escolas, serve exatamente para identificar e romper "vínculos indesejáveis" entre os alunos, como forma de fortalecer a disciplina. Isto significa que estes são percebidos pelos professores, muitos dos quais procuram pulverizá-los, incentivando os processos de individualização e competição entre os educandos.

A importância desta constatação está não só no sentido de evidenciar que o processo grupal, suas configurações e redes de relações, foram captadas também pela docente, mas na "surpresa" e "perplexidade" de **Fernanda** diante das interpretações e do enfoque dados pela pesquisadora.

Houve momentos em que ela comentou "*que interessante olhá-los desse jeito!*" e acrescentou que realizava seu trabalho "*muito intuitivamente*", a partir daquilo que percebia "*estar*"

dando resultados", embora não conseguisse " entender muito o que estava acontecendo com eles." Nas suas palavras :

*" Como eles são muitos, não consigo perceber todos os movimentos - diferentemente de você, que está lá só fazendo isso, observando - mas eu percebo que eles se buscam, que se juntam, que preferem trabalhar com este ou aquele. É curioso poder entender que eles constroem isso, que têm um objetivo. Que eles se juntam, que desmancham o sub-grupo eu até noto, mas não sei porque..."*

Apesar de julgar "não saber porque", **Fernanda** é uma professora diferente da maioria encontrada nas escolas públicas, principalmente por orientar sua prática no incentivo à cooperação e à formação de vínculos, na construção da autonomia e na vivência da relação professora/alunos mediada pelo objeto de conhecimento. Talvez isso seja possível, também, porque **Fernanda** parece procurar refletir sobre suas próprias deficiências, relacionando-as à pouca oportunidade que os professores da rede pública têm de refletir sobre a sua prática profissional. Desta forma, se afasta de um desempenho do papel de professora pautado por visões meramente estereotipadas e generalizantes, encampando projetos que possam auxiliar na reformulação do seu trabalho - como a solicitação de uma supervisora pedagógica que coordene um trabalho reflexivo na escola, ou a busca de um curso de especialização.

##### **5- No rastro do Grupo. Tentativa de resgate do caminho percorrido no primeiro semestre.**

Com os textos antecedentes, pretendi promover a visualização do desenho grupal que o movimento das crianças e da professora configurou. Como em um caleidoscópio, as imagens iam se sobrepondo umas às outras e modificando a visão do conjunto. Ainda que surgissem de uma mesma estrutura básica, modificavam-se ao olhar e novas imagens apareciam a cada vez que para ela se olhasse.

As cenas descritas têm a pretensão de mostrar quantos aspectos estão presentes ( e ao mesmo tempo ) no desenrolar da cena pedagógica. Estas cenas tiveram lugar no cotidiano de uma turma específica, mas certamente apresentam facetas que poderão ser encontradas em outras salas de aula, habitadas por outros personagens.

O ato pedagógico, que envolve ensinar-aprender, tem sido muitas vezes reduzido a "aprender" e "ensinar", como fossem processos estanques, separados. O "aprender" caberia aos alunos e o "ensinar" ao professor. As formas como se tem definido o que seja aprender e ensinar variam de acordo com o pressuposto teórico-filosófico, nem sempre explicitado, que as alimenta e têm determinado diferentes entendimentos sobre quais sejam os papéis de alunos e professores neste processo.

Outro aspecto muito abordado pela literatura especializada em temas educacionais, refere-se ao "arsenal" de informações, vivências e experiências que cada um dos componentes de uma turma escolar traz consigo ao adentrá-la e de como seria possível transformar este "arsenal" em instrumento contra a distância entre os conteúdos curriculares e a realidade social dos alunos e ( por que não? ) dos professores de escolas públicas.

Nesse sentido, tem sido ampla a discussão acerca dos processos de elaboração conceitual, visando apreender como a prática educativa escolar vem interferindo na produção da atividade mental das crianças. Ou, em outras palavras, que tipo de mediação a escola vem oferecendo aos seus alunos quanto à forma de apropriação dos conceitos sistematizados.

Observar a "turma da professora **Fernanda**", me fez pensar que há uma outra aprendizagem permeando o dia-a-dia de uma sala de aulas. Parece tratar-se de uma

aprendizagem acerca desta nova realidade vivencial, qual seja, a de compartilhar com outros um mesmo espaço-tempo, diferente daquele em que se constituíram sujeitos até então.

Com relação aos alunos, ao mesmo tempo em que entram em contato com os conhecimentos socialmente sistematizados, deparam-se com a imposição de um outro papel social e com a realidade de compartilhar isso com outras pessoas, que não foram escolhidas por eles próprios. Assim sendo, tanto aquele que jamais frequentou uma escola, quanto o multi-repetente, encontra-se frente ao mesmo desafio. No entanto, a forma de enfrentamento à situação vai variar de sujeito para sujeito, considerando-se suas experiências diferenciadas de inserção e vivência nos grupos pelos quais transita ou já transitou no passado.

A partir da inclusão oficial em uma determinada turma, com outros também acolhidos ali, segue-se um árduo processo de conquista de um lugar real neste novo grupo. Nas palavras de Esther Grossi,

*"Esta inserção nunca pode ser copiada e, por isso, ela se encaixa no fenômeno da aprendizagem, como o concebemos, o qual significa 'resolver problema'. Problema tem aqui o significado de como obter um efeito que eu não sei antecipadamente produzir ou de dar uma resposta a uma pergunta inteiramente nova e original."<sup>56</sup>*

Inserir-se e manter-se num grupo exige ação e movimento. Num primeiro momento, colocamo-nos como semelhantes aos que dele fazem parte, assumimos as características que o definem, para depois nos fazermos diferentes, únicos, distinguirmo-nos dos demais.

Retomando as primeiras cenas produzidas por esta turma, pode-se perceber que giraram em torno da procura pela homogeneidade, onde a maioria parecia muito igual e aqueles que se diferenciavam dos demais procuravam reestruturar-se entre iguais. As buscas centravam-se nas semelhanças - este parecia ser o primeiro critério das configurações. Desta forma, destacavam-se os repetentes, os primos, os "insatisfeitos" e faziam "fundo" os excluídos, mudos e imóveis.

---

<sup>56</sup> GROSSI, E. P. & BORDIN, J. (ORG). O Triângulo Básico da Estruturação Humana. In: Paixão de Aprender. Petrópolis, 1992, Vozes. p. 118.

Neste momento do grupo, a relação com a professora era como que mitificada, pois não havia espaço para divergências ou diferenças. O grupo delegava a ela o papel de superior, de quem não era igual - só a professora sabia, só ela poderia resolver as dúvidas, saber se estava "certo" ou "errado".

O movimento desta professora foi o de desconstrução deste mito. A forma como lidou com isto permitiu que exercitasse a assimetria na relação educador ( autoridade ) e educando, sem perpetuar, entretanto, a situação de dependência. Ao mesmo tempo que **Fernanda** mostrou-se diferente ( e não superior ) aos alunos, mostrou-lhes que também eram diferentes entre si e que cada um poderia contribuir com o outro a partir dessas diferenças.

**Fernanda** mostrou-se singular, ainda, na maneira de lidar com os repetentes em sala. Neste grupo, pelo menos quatro repetentes ( *Anderson, Leonardo, Saionara e Débora* ) ocuparam papéis de destaque, situação bastante inusitada se confrontada ao destino de estigmatização e marginalidade, comum aos repetentes em escolas públicas. Em sua sala de aulas, ao contrário, os repetentes assumiram características de líderes, eram "os sabidos", aqueles que se permitiam confrontar a figura da professora e demonstrar que já dominavam muitos dos estágios pelos quais os outros teriam que passar.

Talvez isso se deva ao fato de que a relação desta docente com seus alunos estivesse sempre mediada pela relação destes com o objeto do conhecimento. Isto implica dizer que **Fernanda** parecia não pautar sua relação com eles segundo impressões pessoais generalizantes. Era característica sua possibilitar ao aluno que desconfirmasse os papéis vivenciados anteriormente. A forma como cada um - e paralelamente o grupo - procurava estabelecer sua relação com a tarefa pedagógica, com o objeto do conhecimento, parecia ser o termômetro que permitia visualizar a intensidade e o interesse com que se relacionavam professora e alunos.

Em ressonância, aqueles que se destacavam pela busca do conhecer, descobrir, criar, destacavam-se também junto ao grupo. O domínio do conteúdo - aliás, tarefa primordial deste grupo e de todos os grupos-classe - tornou-se critério de escolha, exclusão ou isolamento no processo de constituição dos sub-grupos. O mesmo critério permeava a reorganização das configurações vinculares, possibilitando que o grupo apresentasse características dinâmicas, de

trânsito entre diferentes estruturas relacionais. Foi possível perceber que os diferentes componentes da complexa rede vincular que caracterizava esta turma relacionavam-se, em classe, de acordo com interesses e necessidades que envolviam primordialmente a questão da tarefa pedagógica, do conhecimento.

Já no decorrer do primeiro semestre, diferentes atores davam sinais de "abertura" nas configurações vinculares, apontando uma característica importante do ponto de vista da dinâmica e evolução da relações intra-grupo: a construção da heterogeneidade nas relações. Esta característica é fundamental para o crescimento e transformação do processo grupal. Grupo homogêneo é grupo "parado", estagnado em suas formas de resolução dos conflitos.

O conflito na assunção do papel de autoridade que **Fernanda** deixou transparecer em algumas situações, pode ter sido facilitador da sua relação com os alunos, pois ela mesma não tinha ainda cristalizado um modelo de como ser professora. O que também se evidenciava nela, era uma abertura na vivência do seu papel, condição importante para que pudesse acompanhar o caminhar do grupo sem se tornar "pedra", empecilho a este caminhar.

A forma como ela costumava orientar a lida cotidiana do trabalho pedagógico, abriu espaço para que o objetivo aprender-ensinar se transformasse em objetivo do grupo. Reiteradamente, **Fernanda** os estimulou a encontrarem juntos o caminho, marcando que cada um deveria descobrir sua própria maneira de vencer os obstáculos. As diferentes tentativas de organização das crianças sugerem a busca pela identidade de cada um no grupo e, conseqüentemente, a construção da identidade grupal.

De um grupo de características primárias, pautado em encontros cujos vínculos já se haviam constituído anteriormente, por relações de parentesco e amizade, esta turma conseguiu identificar-se efetivamente como um grupo de trabalho. A constituição e permanência dos vínculos obedeceu também ao critério do conhecimento anterior entre os atores, mas incluiu claramente alguns outros, como a capacidade para organizar a realização da tarefa, criar mecanismos de resolução de problemas e o domínio do conteúdo.

Tornar visível este movimento me pareceu fundamental para que se pudesse, enfim, refletir sobre o processo vincular, a constituição da grupalidade e sua intersecção com a questão da educação escolar.

## 6 - "A PROFESSORA AMANDA E SUA TURMA"

*Os alunos estão enfileirados, cada um na sua carteira, em silêncio, enquanto a docente se dirige ao armário para apanhar os livros de matemática. Willy, que observa atentamente seus movimentos, pergunta: "Professora, a gente vai usar o livro agora?" Amanda responde, de pronto: "Vamos, sim. E aqueles que, como o senhor, ainda não encaparam os livros, deveriam ficar só olhando os coleguinhas que estão com os livros limpinhos e encapadinhos como a tia mandou".*





## 6.1 - Características Gerais dos Personagens

Como **Amanda** e **Fernanda** planejavam conjuntamente as atividades que desenvolveriam em sala, no primeiro dia de aulas foi utilizada, com esta turma, a técnica de apresentação já descrita anteriormente.

No momento da apresentação, a professora incluiu-me na atividade, tendo distribuído também para mim um cartão. Desta forma, não pude ater-me simplesmente a observar. Porém, como estávamos sentados no chão, formando um círculo de pequenas proporções, foi possível apreender todo o desenrolar da atividade.

Desde o início, já a partir do momento da entrega dos cartões, a professora direcionou a tarefa. Dizendo apenas que daria um cartão para cada um dos alunos, passou a distribuí-los com as figuras viradas para baixo, de forma que não pudessem ser vistas, repetindo reiteradamente que não deveriam virar o cartão até que ela pedisse. Terminada a distribuição, solicitou que olhassem a figura que haviam recebido e depois as colocassem no chão, à sua frente, para que todos a pudessem ver. Isto feito, deveriam identificar aqueles que possuíam uma figura igual à sua e formarem par. Avisou que apenas uma das crianças deveria mover-se até o lugar onde o outro estava sentado.

Assim que todos formaram pares, **Amanda** explicou a tarefa, que consistia em uma conversa preliminar, onde as perguntas que deveriam guiar a apresentação seriam respondidas por um e outro. Solicitou que as duplas conversassem baixinho, para não atrapalhar os colegas, e deu início à atividade, literalmente cochichando com o aluno que era seu par.

Observei que as crianças conversaram pouco entre si, tendo terminado as apresentações rapidamente e se limitando a responder às perguntas feitas pela professora<sup>57</sup>. No momento da apresentação em grande grupo, a maioria mostrou-se retraída, falando baixo. Alguns iniciaram a fala comentando sobre si mesmos. Nestes momentos **Amanda** dirigia-se à

---

<sup>57</sup> As perguntas eram idênticas àquelas feitas pela professora **Fernanda** aos seus alunos: Como é o seu nome? Quantos anos você tem? Onde você mora? O que você veio fazer na escola?

turma e perguntava o que era para fazer. Poucos respondiam, dando sinal de que também estavam confusos.

Quando se dispunham a falar sobre os colegas, respondendo às perguntas elaboradas pela docente, faziam-no de forma vaga, alegando ter "esquecido" parte das respostas. **Amanda**, então, solicitava que voltassem a perguntar para o colega. Na sua vez de apresentar o par, a professora fingiu esquecer-se de algumas respostas e comentou que ela também esquecia, que isso era "*...normal, porque a gente sempre fica um pouquinho nervoso quando tem que falar no meio de muita gente.*"

Algumas vezes, quando uma criança falava em tom de voz muito baixo, a professora colocava as mãos junto ao ouvido, formando uma concha e perguntava ao grupo se estava entendendo o que o colega dizia. Caso ocorressem tentativas de conversa paralela, quem estivesse fazendo a apresentação deveria parar de falar, e aqueles que estivessem provocando barulho eram admoestados de que deveriam respeitar o colega.

Para as crianças que já haviam falado, parecia muito difícil permanecer imóveis e eram visíveis os sinais de inquietação crescente - mexiam-se constantemente, olhavam para fora da sala ou para os objetos ali dispostos, mudavam a posição das pernas ou tentavam conversar com alguém. Duas crianças pediram para sair de sala, alegando necessidade de ir ao banheiro. A professora não permitiu, dizendo que era importante ficar e ouvir o "*amiguinho*", para se conhecerem, e também porque só ficariam em sala até o horário do recreio, podendo "*aguentar*" até lá.

Terminado o horário da aula, a professora comentou comigo sobre alguns dos alunos que recebera, referindo-se aos repetentes e multi-repetentes e àqueles que considerara os "*mais bonitinhos*". Quando solicitei que avaliasse a atividade do dia, demonstrou-se satisfeita. Referiu-se à "*timidez*" de alguns e à "*falta de atenção*" de outros, como tendo "*truncado um pouco as coisas. Mas nos primeiros dias é assim mesmo, depois eles acostumam a falar no grupo, e aí ninguém mais segura!*"

Nesta avaliação, a professora considerou apenas a forma de participação dos alunos, detendo-se em aspectos da personalidade de alguns caracterizados como tímidos e desatentos.

Estas explicações - parciais e destituídas de comprovação vivencial, pois este fora o primeiro contato da docente com eles -, pareceram suficientes para que avaliasse seu planejamento positivamente, sem necessidade de questioná-lo ou criticá-lo em decorrência dos seus resultados.

Também nesta turma foi possível perceber que vários alunos conheciam-se entre si e que a professora era conhecida de alguns. Desta forma, procedi a um levantamento de dados que pudessem revelar a procedência destas vinculações, com o objetivo de não reduzir o processo do grupo ao observável em sala de aulas. As informações foram conseguidas a partir das fichas de matrícula das crianças, junto aos alunos e à docente.

No momento da coleta desses dados, havia 26 alunos nesta turma, sendo que 16 ( 62%) pertenciam ao sexo masculino, e 10 ( 38%) ao sexo feminino. Do número total de alunos, 12 (46%) haviam estudado juntos no pré-primário, e 9 ( 35%) deles eram repetentes desta mesma escola. Dentre os repetentes, 3 (12%) eram multi-repetentes, sendo que 2 deles haviam sido matriculados na primeira série pela quinta vez, e o outro cursava-a pela terceira vez. Não havia, entretanto, repetentes desta mesma professora em sala.

Apenas 2 alunos não haviam frequentado a escola anteriormente à matrícula na primeira série. No grupo, havia 8 crianças que se encontravam fora da escola, porque eram vizinhas e costumavam brincar juntas. Não foi constatado nenhum vínculo de parentesco entre os discentes desta classe.

Dos dados sobre a condição sócio-econômica desses alunos e suas famílias, constatei que os pais exerciam profissões muito diversas. A maioria deles desenvolvia atividades como pedreiros, porteiros, vigilantes, operadores de máquina, fiscais de caixa em supermercados, mecânicos e militares. Quanto às mães, nove delas eram "do lar", isto é, não trabalhavam fora. As demais exerciam funções variadas, como secretárias, costureiras, merendeiras, telefonistas, balconistas, auxiliares de serviços gerais, domésticas e faxineiras. Quanto ao número de irmãos variava de um até seis, sendo que a maioria possuía um ou dois irmãos e apenas 3 eram filhos únicos.

Estes dados indicavam que os alunos desta turma pertenciam, predominantemente, à famílias de baixa renda, havendo casos em que poderiam ser considerados extremamente pobres e que alguns chegavam para o primeiro dia de aulas com vínculos estabelecidos previamente fora do contexto observado.

Considereei, ainda, que não havia uma diferença significativa da condição sócio-econômica entre as duas turmas observadas. Este dado é relevante porque, em seu discurso, as professoras se referiram a dificuldade de se fazer integrar no grupo alunos mais pobres, devido à discriminação dos colegas, bem como a dificuldades de aprendizagem que, segundo elas, podem ser determinadas também pelas condições de sobrevivência dessas crianças.

## 6.2 - Primeiro Ato: As Rotinas Diárias

Também esta turma era recepcionada na fila do pátio pela professora, que não costumava exigir a formação de pares nem o dar as mãos, mas estabelecia uma ordem de entrada, comumente explicitada: "*primeiro as meninas, depois os meninos.*"

Uma vez em sala, as crianças ocupavam os lugares determinados por **Amanda**. A disposição em classe, segundo ela, obedecia aos critérios de altura e dificuldades de ordem física de três dos seus alunos. Dois deles (*Willy* e *Dayane*) apresentavam séria deficiência visual e o outro (*Juliano*), dificuldades com a fala. Durante o tempo de observação, foi possível constatar a permanência regular destes alunos nas primeiras carteiras, sendo que os demais eram trocados de lugar constantemente. Estas trocas, tanto foram efetivadas já no início das aulas, como no seu decorrer, dependendo da emergência de algum fato entendido como indisciplina ou obedecendo a outros critérios, raramente explicitados à turma. Nas vezes em que as justificou, a professora demonstrou descontentamento com a disciplina e a participação dos alunos removidos.

Somente após as crianças terem se acomodado em seus lugares, **Amanda** dirigia-se ao grupo. Costumava dizer "*boa tarde!*" e era perceptível que esperava uma resposta em uníssono, pois se não houvesse a participação da maioria, ela repetia a saudação. No início da semana, costumava perguntar se o final de semana tinha sido bom e os alunos respondiam em coro: "*foi!*". Observei, algumas vezes, crianças tentando compartilhar uma experiência ou viagem que haviam vivenciado no final de semana. Estas intervenções eram "ouvidas" pela professora enquanto recolhia algum material ou organizava sua mesa sem, entretanto, comentá-las. Algumas vezes, ouvi-a dizendo: "*Tá, mas agora o final de semana já passou, nós estamos na escola e temos muito trabalhinho para fazer. Vamos trabalhar?*" Ao aluno que estava falando, cabia calar-se ou então procurar interlocução com algum colega próximo, o que também não costumava ser tolerado pela docente.

Esta professora não costumava seguir o ritual da chamada, sendo que seu contato inicial com a turma costumava se dar pela saudação mencionada e pela solicitação dos

deveres de casa, ou de algum material que iriam utilizar em seguida. Ao pedir que colocassem o material sobre as carteiras, a docente exigia atenção "*para não tirar o que eu não pedi.*" Para confirmar que tinham compreendido seu pedido, costumava solicitar que o repetissem, em voz alta. Apesar de todas estas "medidas de segurança", não foram raras as vezes em que passou de carteira em carteira, conferindo o material de cada aluno.

A forma de organização dos cadernos, bem como a confecção de exercícios nos livros de português e matemática, seguiam um modelo previamente grafado no quadro pela docente. Durante boa parte do semestre, **Amanda** desenhava na lousa uma folha de caderno, indicando onde, o que e como deveriam escrever. Os exercícios dos livros, também eram literalmente reproduzidos no quadro e depois corrigidos.

O empréstimo ou troca de material entre os alunos, não era incentivado, sendo poucas vezes permitido pela professora, que tratava de providenciar estes materiais escolares àqueles que não o possuíam ou que o haviam esquecido. Não raro, a falta ou esquecimento de lápis, borracha, livros ou cadernos, provocava sermões ou anotações em caderneta.

A partir do momento que demarcava o início das atividades, **Amanda** passava a insistir no silêncio e atenção. O nível de exigência de silêncio em sala sofria variações, indo da tolerância ocasional ao burburinho até a absoluta mudez ou concessão da palavra a uma ou outra criança.

Durante as observações, foi possível caracterizar alguns sinais utilizados pela docente e que foram decodificados pelos alunos, na tentativa de corresponder ao nível de exigência pretendido. Quando **Amanda** fazia alguma pergunta ao grupo e eles atropelavam-se uns aos outros na tentativa de responder, esta apenas levantava o dedo indicador e lançava um olhar repreensivo para a turma. Isso indicava que quem quisesse responder, deveria levantar o dedo e esperar que ela autorizasse sua fala. O mesmo sinal deveria ser utilizado pelas crianças sempre que necessitassem solicitá-la, seja para receber alguma ajuda específica, pedir para ir ao banheiro, tomar água ou apontar os lápis na lixeira. O cumprimento deste "acordo implícito" por algum aluno, era elogiado pela professora, que o anunciava à turma, destacando a atitude como bom exemplo para todos.

Um outro "sinal de silêncio" eram as palmas seguidas da contagem 1!2!3!. Este sinal era utilizado normalmente antes de alguma fala da docente em sala - e repetido em coro pelos alunos - sendo amplamente utilizado em todos os dias de aula. Ela costumava, também, chamar o nome de alguma ou algumas crianças - mais insistentes na "indisciplina"- anunciando a vigilância e controle das ações indesejadas.

O "sinal de perigo", aquele que indicava que **Amanda** estava perdendo totalmente a paciência, consistia na seguinte frase: *"primeira série! tem gente fazendo muito barulho! Essa vai ser a última vez que peço silêncio hoje!"* Apesar de seu conteúdo ameaçador este era o sinal que produzia menos efeito no grupo, e talvez por isso, frequentemente era seguido de um longo sermão.

Parece que ela entendia que os alunos só estavam prestando atenção quando se mantinham calados, imóveis e com os olhares fixos no caderno, no quadro, ou nela mesma. **Amanda** costumava exigir dos educandos que ajeitassem os corpos nas cadeiras, que escrevessem com a coluna reta e com os pés sob as carteiras. Algumas vezes, enquanto copiavam do quadro, ela passava por entre as filas ajeitando os corpos e emitia suas opiniões sobre as formas de escrever e organizar cadernos, referindo-se às suas posturas *"desajeitadas e sem modos"* como causadoras da lentidão, da *"letra feia"* e *"cadernos rasgados, amassados, cheios de marcas de borracha."* Mesmo que implicitamente, deixava transparecer a idéia de que também os erros eram causados pela maneira como as crianças sentavam.

Mesmo durante a realização de trabalhos em sub-grupos, a postura correta e o silêncio eram regularmente exigidos pela professora, que justificava a constituição de equipes como maneira de possibilitarem a troca de material entre si. Esta costumava formar, ora grupos aleatórios, utilizando-se de cartões com figuras iguais, sorteio de números, dentre outros métodos, ora segundo critérios próprios, que envolviam a presença de alunos fracos e indisciplinados junto a colegas considerados mais fortes e disciplinados, por exemplo.

Nesta turma, foram poucos os momentos de trabalho com sub-grupos espontâneos. Durante a formação das equipes, costumava lembrá-los que *"trabalhar em equipe não é*



*trabalhar na bagunça*" e exigia a permanência de cada integrante na sua equipe, não permitindo mobilidade entre os sub-grupos.

Esta necessidade de controle sobre a turma resultou, inclusive, em trocas de lugar no mobiliário da sala. No início do ano, o armário que continha desde materiais didáticos até os trabalhos produzidos pelos educandos, ficava nos fundos da sala, assim como o varal onde eram expostas as produções do grupo. Nos momentos em que manipulava algum material guardado no armário, ou prendia os resultados de atividades com folhas avulsas no varal, a professora ficava de costas para o grupo e sua possibilidade de vigiar o movimento diminuía. Alguns aproveitavam tal afrouxamento do controle para levantar de suas carteiras, brincar com outros, conversar, ou simplesmente olhar para trás, comentando os trabalhos expostos. Algumas vezes observei-a reclamando disto, com frases como *"basta eu virar as costas e vocês já pensam que a aula acabou? Porque estão todos virados aqui prá trás? Olhem prá frente! Ou vou ter de mudar o quadro prá cá?"* Impossibilitada de "mudar o quadro", **Amanda** transferiu o armário para a frente da sala e o varal passou a ocupar uma das paredes laterais.

As "horas de" tomar água ou ir ao banheiro também eram determinadas pela docente, - às vezes permitia a saída de todos aqueles que solicitavam, sem questionamentos ou restrições, em outros momentos proibia a todos de saírem, alegando mau comportamento. Houve dias em que retardou "a hora de" até o momento da saída, sem que a tivesse negado explicitamente. Outras vezes, determinou que sairiam todos os alunos de uma mesma fila por vez, a partir do horário "x".

A formação de filas para sair de sala nem sempre era solicitada. No entanto, a ordem de saída continuava sob seu comando, pois escolhia aqueles que estivessem mais quietos, com o material organizado e as carteiras no lugar. Algumas vezes, **Amanda** manteve em sala aqueles que não haviam conseguido terminar suas atividades, durante parte do horário do recreio.

Os alunos que não apresentassem os deveres de casa, feitos e assinados pelos pais ou responsáveis por duas vezes seguidas, eram repreendidos e sofriam anotações nas cadernetas, que também deveriam ser assinadas por algum adulto responsável.

Do que foi descrito até aqui, pode-se apreender que o estabelecimento das rotinas nesta sala de aulas seguiu estritamente os modelos da professora, um modelo vertical e centralizador. **Amanda** configurava-se como a "dona" da sala de aulas, utilizando-se para isso, basicamente, de mecanismos disciplinares, que se assemelham àqueles descritos e analisados por Foucault - foi possível constatar no dia-a-dia, a divisão rígida dos tempos, o quadriculamento do espaço, a distribuição hierárquica dos corpos, a vigilância permanente e a sanção normalizadora, que exclui e suprime aspectos que se afastem do cumprimento das normas, colocando-as no centro da relação pedagógica.<sup>58</sup>

A observação do cotidiano desta classe, fazia "saltar aos olhos" a dicotomia discurso-prática vivenciada por esta docente. Se em seu discurso inicial, fora da sala de aulas, demonstrou preocupação por uma gestão coletiva das normas, o dia-a-dia revelou todo o seu poder centralizador. Embora tivesse declarado que os momentos de trabalho seriam uma forma de reunião, de encontro dos atores, no dia-a-dia, pude constatar exatamente nesses momentos, forte controle, vigilância e isolamento das crianças. Os alunos do seu discurso, pareciam ativos, empreendedores, criativos, empolgados com a escola, mas aqueles da sua prática eram tratados como desinteressados, descuidados, necessitados de disciplina e comando.

Estas constatações levaram-me a ouvi-la novamente, numa entrevista individual feita com o objetivo de tentar apreender a lógica e o significado de suas ações em sala.

Começamos falando sobre o controle do material, sua forma de organização, manipulação e empréstimo. **Amanda** justificou-o pela pouca experiência das crianças no uso do material escolar, pela ausência de leitura no início do ano - o que possibilitaria a utilização do "caderno errado", misturando os conteúdos - e pela necessidade de "*educar os alunos a cuidarem das suas coisas*". Dizia que:

---

<sup>58</sup> FOUCAULT, M. Op. Cit. 1984.

*" Alguns não cuidam de nada que é seu, talvez porque não sejam cuidados também, mas eles precisam aprender a viver em sociedade, até pro bem deles mesmos."*

Comentou ainda julgar, ser seu papel

*"inculcar no aluno a idéia de que tudo o que ele tem deve ser bem limpo e cuidado, porque ele também gosta de ser elogiado, visto como caprichoso, e sem isso não dá."*

Quanto à manipulação de outro material que aquele solicitado, segundo a professora,

*"só serve para atrapalhar, porque às vezes, aquele que tá mexendo em outra coisa até já terminou, mas sempre vai chamar a atenção de algum outro, que nem começou ainda..."*

Segundo ela, os empréstimos deveriam ser dificultados *"para evitar sumiço de material em sala e conseqüente reclamação dos pais"*. A esse respeito, comentou

*" Tem pais que vem aqui prá me dizer que compraram um jogo de canetinhas pro filho e que em uma semana já não tem mais nada, que ele disse que emprestou prá fulano e sicrano, que deram fim ao material dele, essas coisas. Então, prá evitar confusão, prefiro que cada um use o seu, ou então organizo um material excedente em sala, que é do grupo e se sumir, a gente repõe"*

A necessidade de silêncio constante, a exigência do imobilismo, das posturas corretas e o isolamento das crianças, foram justificadas pela dificuldade de concentração das mesmas:

*"Acho que no momento de introduzir alguma atividade ou conteúdo novo é que precisa de mais silêncio. Quando eu quero que eles entendam mesmo, acho que largando tudo e olhando prá mim, paradinho, sem nada que desperte a atenção fora do que eu esteja falando, fica mais fácil prá eles entenderem, interpretarém."*

Mais adiante, no entanto, **Amanda** deixou transparecer as suas próprias dificuldades, quando disse:

*"É uma coisa minha, assim. Eu não consigo falar com outras pessoas falando ao mesmo tempo, e às vezes fico irritada até quando uma crianças se mexe, olha prá trás."*

*Pode até ela estar captando aquilo que eu tô dizendo,  
mas prá mim não dá, não consigo."*

É importante deter-se nesta fala de **Amanda**, porque esboça aspectos da sua concepção de como se dá o processo ensino-aprendizagem na sala de aulas. Está implícita em sua fala e em suas atitudes, a idéia de que é a professora quem detém o conhecimento e que para aprender os alunos precisam estar com a atenção voltada para ela durante as explicações. Enquanto ensina - isto é, se dispõe a transferir conhecimento - não há lugar para outros interesses em sala, pois para aprender é preciso "*largar tudo*", ficar imóvel, se dispor a ser "hipnotizado" pela sua fala. Assim sendo, via o aprender como um ato passivo, solitário, uma atividade desligada do mundo circundante.

Suas dificuldades em suportar a conversa das crianças no momento de transmissão dos conteúdos também é significativa e pode elucidar aspectos da relação professora-alunos que se constituiu nesta turma. Parecia entender que o processo ensino-aprendizagem se dá em momentos dicotômicos: o momento de ensinar - que é o seu momento, quando fala para os alunos, que deverão se limitar a ouvir, e o momento de aprender - quando, a partir do que ouviram, eles vão tentar realizar as atividades solicitadas por ela. Deste modo, diferencia-se dos educandos ao mesmo tempo em que os faz parecerem homogêneos, estabelecendo uma relação hierárquica com a classe. Com isso, repete aspectos da hierarquização que vive como sujeito, numa sociedade que se divide entre os que sabem ( e detém os meios de produção) e aqueles que não sabem ( e executam a parte que lhes cabe na divisão social do trabalho).

Neste ponto, **Amanda** aproxima sua prática daquela comum à grande parte do contingente dos docentes de escolas públicas e a difere da prática da professora **Fernanda** - que parece entender o processo ensino-aprendizagem como uma construção, onde educandos e educadora têm papéis diferenciados, mas que são complementares e não dissociados.

Quanto à formação aleatória de grupos de trabalho e à constante troca de lugares que promovia, justificou-as como oportunidade de socialização das crianças:

*"Por exemplo, o Fernando que já é quieto, tá sentado lá na janela. A Scheila, que é quietinha também, tá lá do outro lado. Eles nunca vão ter a oportunidade de se encontrar, ou trabalhar em grupo, a menos que eu*

*coloque, entendeu? Estando atrás, na frente ou do lado, é mais fácil emprestar um material, perguntar alguma coisa, e criar um laço de amizade."*

É interessante apontar que esta professora parece nem cogitar uma outra possibilidade de encontro em sala que aquele promovido por ela. No desenrolar da sua fala, emergiram outros critérios - que ela julgou menos importantes :

*"Às vezes, evito de colocar crianças dispersivas perto, porque prejudica na produtividade. Por exemplo, a Micheli e a Bianca. Tem horas que cansa ver as duas juntas, porque a Bianca, apesar de ser espertinha, saber o conteúdo, é lenta e acaba improdutiva perto da Micheli, que é dinâmica, ágil e termina rápido. A mesma coisa no trabalho em equipes. Você tem que pensar um pouco nisso e não colocar três rápidos com um mais lento, senão ele não vai ter tempo nem de entender o que eu pedi e os outros já fizeram*

Para justificar seu comportamento, acrescentou ainda:

*"Tem também a questão do tamanho das crianças: aqueles mais altos não podem ficar na frente, que atrapalha. Mas quando tem alguma criança maiorzinha e que tá meio desatenta, coloco na frente, puxo bem a carteira prá não atrapalhar, daí posso dar mais atenção.*

*Nos grupos, dependendo do tipo de trabalho que vou fazer, que exige mais cuidado, mais atenção, separo os mais terriveizinhos. Coloco um em cada grupo, que fica mais produtivo até prá ele mesmo, que não tem com quem se dispersar."*

A forma como **Amanda** explicou suas ações, evidencia uma tentativa de mostrá-las coerentes com seu discurso inicial. A maneira como parece significar suas ações cotidianas, deixa transparecer que controlar faz parte da vivência do papel de professora e que esse controle é entendido por ela como uma espécie de "cuidado", que deve ter para que seu trabalho contemple todas os aspectos nele envolvidos ( o domínio de conteúdos, a disciplina, a relação com os pais) e, principalmente, para que seja um trabalho eficiente.

Desta forma, controlar as proximidades e encontros espontâneos, parece significar, por um lado, a garantia de que cada um possa desempenhar seu papel segundo suas possibilidades, sem que as diferenças entre eles interfiram na produtividade. Por outro lado,

torna possível que todos se "conheçam", o que promoveria a socialização das crianças. Disso se pode depreender que para **Amanda**, considerar aspectos grupais em sala de aula, é permitir que todos os alunos estabeleçam algum contato no decorrer do ano. Ela não parece considerar autoritário determinar "com quem, quando e como" estabelecer este contato.

Também o controle do material escolar, em suas formas de organização, manipulação e empréstimo é justificado por alguns "cuidados": primeiro em respeito ao estágio ou maturação do próprio aluno, depois em respeito ao colega - que poderia ter sua atenção desviada, prejudicando-o no trato com os conteúdos - e por último, em respeito à sua relação com os pais - "*para evitar confusão.*" Além desses "cuidados", há ainda um outro, que se refere à trajetória comportamental da criança, que precisa "*aprender a viver em sociedade*".

Um outro aspecto a considerar refere-se à sua formação e tempo de exercício da profissão docente. Como ela mesma disse, recebeu uma formação tradicional, onde o que importava era o "repassar" dos conteúdos e no decorrer dos seus sete anos de prática, recebeu pouca ajuda dos órgãos oficiais de ensino, tendo permanecido sempre muito sozinha neste aspecto.

Na vida cotidiana que empreendeu em diferentes salas de aula, **Amanda** acabou construindo um "saber-fazer" que lhe possibilita lidar com as situações que se impõem ao desempenho do seu papel. Ao se constituir professora, ela esteve, também, se constituindo sujeito de uma prática social e as marcas desta construção passaram a fazer parte da sua identidade, tornando-se subjacentes ao seu desempenho profissional.

Pode-se dizer que **Amanda** deixa transparecer - tanto em seu discurso quanto na forma como encaminha na sua relação cotidiana com os alunos, a questão do ensinar-aprender - um entendimento da escola como um espaço de adequação dos indivíduos às normas - sejam elas institucionais ou comportamentais. Nesse sentido, àqueles que não se adequam, restam atitudes corretivas e coercitivas, numa tentativa muitas vezes reiterada de cumprir com um objetivo que perpassa, ao mesmo tempo, instâncias estruturais e superestruturais de poder e impregna a vivência do seu papel de professora primária em uma escola pública.

Talvez porque não se dê conta do papel disseminador e mantenedor - do autoritarismo e formas hegemônicas de sustentação do "status quo" - que desempenha, esta educadora não consegue inaugurar uma prática pedagógica que se diferencie do modelo tradicional, onde possam frutificar relações democráticas, que contribuam para um projeto de mudança nas relações sociais mais amplas.

Mantidas todas as possibilidades de se compreender e justificar como esta professora foi se constituindo tal como aparece desempenhando seu papel em classe, não é possível deixar de dizer que a maneira como o fez gerou certos "resultados" no processo do grupo que orquestrou.

A partir das descrições do que foi observado em sala e reiteradas voltas às falas de **Amanda**, procurarei seguir os "fios condutores" que deram vida à prática pedagógica vivenciada por esta turma, numa tentativa de apreender seus efeitos sobre a dinâmica deste grupo.

### 6.3 - Segundo Ato: Um Olhar Sobre o Grupo

#### ( o grupo visto pela pesquisadora)

Ainda que se tenha utilizado neste grupo o mesmo método de obtenção dos dados, ou seja, a observação, as entrevistas com a professora e os desenhos dos alunos e da docente sobre o grupo, o cotidiano desta sala de aulas apresentou facetas singulares, o que exigiu outros aprofundamentos e modificou as formas de descrição e análise do movimento grupal. Se na "turma da professora **Fernanda**", o enredo das ações cotidianas permitiu mostrar momentos onde a estruturação e reestruturação da dinâmica vincular apontava para a vivência do processo ensino-aprendizagem como um processo do grupo, nesta turma este enredo se constituiu sob a forma de rupturas neste processo. A competitividade entre os alunos e a dependência destes em relação à docente, estavam na base do processo ensino-aprendizagem, evidenciando aspectos que apontavam para o entendimento deste processo como individual, onde o grupo aparece como um somatório de atores isolados.

Considerando-se que nas duas turmas havia um número muito semelhante de crianças que haviam estudado juntas no pré-primário - 10 alunos na "turma da professora **Fernanda**" ( 45%) e 12 alunos nesta (46%) - e que o número de repetentes desta mesma escola também se aproximava - 7 ( 32%) e 9 ( 35%) respectivamente - é possível dizer que nestes aspectos o perfil das turmas era muito parecido. Por outro lado, neste caso apenas 8 crianças mantinham vinculação extra-escola, mas sem relação de parentesco, enquanto que na outra turma este número chegava a 15, sendo que 9 delas estavam ainda unidas por vínculos de parentesco. Além disso, no outro grupo havia alunos que eram repetentes da mesma professora, o que não ocorria neste.

Estes dados, possivelmente, influenciaram na construção da dinâmica que se estabeleceu, embora não possam ser considerados os únicos. Vários aspectos foram surgindo no cotidiano e possibilitaram acompanhar o delineamento de uma estrutura relacional que se pautava em outras bases, diferentes daquelas observadas na outra turma.

Numa tentativa de fazer emergir do observado, o processo que alunos e professora vivenciaram no dia-a-dia desta sala de aulas, procederei à descrição de alguns momentos deste cotidiano. Como não foi possível observar a construção de uma trama vincular que permitisse



acompanhar formas dinâmicas de estruturação e reestruturação da identidade grupal e sim uma rigidez na vivência dos papéis, julguei que o recurso descritivo deveria ser menos extenso.

O objetivo será explicitar os aspectos que embasaram uma dinâmica grupal diversa daquela observada na turma anteriormente descrita. Assim sendo, a análise pretende propiciar uma possibilidade de confronto entre as duas realidades observadas.

### **6.3.1 - Ensaio de Interações - Um Esforço Sempre Interrompido**

No exercício de retirar do diário de campo as categorias que norteariam o processo de análise dos dados, as anotações que se referiam às primeiras observações me deixavam sempre a impressão de que retratavam um "ensaio" à árdua tarefa de observar. A partir das muitas leituras deste material, pude entender que também para o grupo - incluindo-se aí a professora - os primeiros contatos pareciam representar um ensaio, uma vez que não havia papéis muito definidos e a própria "marcação das cenas" - ou seja, o lugar que cada um poderia ocupar e o tempo de cada fala - ainda estava sendo "testada" em seus limites.

Nos primeiros ensaios, os que sobem ao palco - a sala de aulas - parecem buscar conhecê-lo. Nesse movimento têm de retrainar-se para ver coisas que não veem no seu cotidiano, para movimentar-se num espaço diverso daquele que ocupam nos outros momentos que constituem suas vidas, para entrar em contato com os outros atores em seus papéis, para envolver-se na trama e por fim, para desenvolver suas falas.

Em cena, explicita-se uma relação de desigualdade entre os atores: há aqueles que já subiram, juntos, em outros palcos e por isso têm uma certa cumplicidade e aqueles para quem cada movimento se constitui em tatear um espaço que é novo. Há aqueles que, apesar do pouco tempo de história escolar, se "especializaram" em monólogos e os que sem a fala compartilhada, aos poucos emudecem. Estas diferenças vão se constituindo em sub-textos que, presentes no desenrolar da trama, dão vida ao movimento dos atores, tornando-os singulares em seus papéis e, ao mesmo tempo, parte do espetáculo.

Nesse sentido, tornou-se claramente perceptível, desde as primeiras observações, que dois movimentos dividiam o grupo de alunos. Enquanto alguns ensaiavam interagir com os colegas, seja

procurando conversar, mostrar ou emprestar material escolar, outros permaneciam mais calados, com a atenção aparentemente centrada apenas na professora. **Amanda**, por sua vez, explicitava muito comumente que a postura que ela mais valorizava era exatamente a do silêncio e dos olhares voltados para si, pois a cada tentativa de interação, os alunos eram chamados à atenção.

Como foi possível constatar - comparando as observações realizadas nas duas turmas -, a resposta da professora às atitudes iniciais das crianças em relação ao outro e ao espaço e a contra-resposta do grupo, contemplam, em esboço, a dinâmica relacional que ali se inaugura e que se desenvolverá sob a forma de história grupal. Parece que, a partir do entendimento que os atores vão tendo da cena pedagógica, os personagens começam a se delinear e a ocupar um lugar nela.

Por se tratar de um momento onde os papéis de professora e alunos começam a configurar suas particularidades, partirei deste ensaio, na tentativa de tornar visíveis os momentos em que os sub-textos da história deste grupo começaram a aparecer.

Desde os primeiros encontros com esta turma, evidenciou-se que a professora desempenhava um papel muito marcante, principalmente pela postura centralizadora que apresentava. A partir desta característica, **Amanda** foi se constituindo no principal elo de entendimento da dinâmica relacional que se formava no grupo. Era como se as ações e atitudes que apareciam no grupo partissem dela e para ela retornassem.

Acompanhando o trajeto do seu personagem em cena, podia-se perceber que seu desempenho primava por "ir tocando em frente", sem nunca parar no caminho. Para que isso fosse possível e se mantendo coerente com o que entendia ser o papel de professora, **Amanda** utilizava diferentes argumentos para justificar a necessidade de silêncio e isolamento, principalmente nos momentos de tarefa.

A observação realizada no terceiro dia de aulas, pode servir para explicitar algumas situações características e comuns às cenas vivenciadas por este grupo: logo no início da aula a professora propôs um jogo às crianças: todos juntos deveriam bater palmas e cantar o refrão "atenção, concentração, vai começar o jogo das palavras com a letra..." Antes do início do jogo, ensaiaram o refrão algumas vezes, sem que a professora explicitasse que se utilizaria das vogais - ao contrário, disse que pediria palavras com "*letras surpresa*". A cada vez que finalizavam o refrão,

a docente indicava uma das vogais e apontava aluno por aluno, que deveria proferir uma palavra que começasse com a letra que ela havia solicitado. No início da atividade, deu ênfase à dificuldade que teriam em acompanhá-la caso estivessem com a atenção voltada para qualquer outra coisa que não a sua fala, gerando uma tensão inicial na turma, que tentou corresponder ao seu pedido, embora sem muito sucesso.

Já na letra a, algumas crianças não conseguiram se lembrar de uma palavra correspondente, demonstrando constrangimento por não "saber" responder. Na segunda vogal ( e ), aquelas que não conseguiram lembrar de uma palavra, tenderam a repetir vocábulos ditos por colegas, ou então passaram a utilizar-se de alguma palavra proferida por um aluno que ainda não havia sido chamado, mas que já a ensaiva em voz alta, aguardando seu momento de responder. Ao perceber este movimento, **Amanda** passou a desconsiderar as palavras repetidas e aconselhou àqueles que ainda não haviam sido chamados a *"não dizer suas palavras alto, porque tem gente copiando."* Com frases como esta, ela estimulava o individualismo competitivo, que foi observado durante todo o semestre, incentivando os alunos a agirem somente por si mesmos, sem considerar o outro.

Nestes momentos, era muito difícil para mim desviar os olhos de **Amanda**. Sentia-me tão paralisada quanto as crianças e me surpreendi desejando intervir e algumas vezes escrevendo "qualquer coisa" para dar fim àquela descrição. Ao entrar novamente em contato com o material descritivo, pude constatar que tendi a retratar tais situações de forma mecânica. Era como se, ao descrever mecânicamente a cena, pudesse alcançar o distanciamento necessário para que o meu papel - de "pesquisadora-que-só-observa-sem-interferir"- se mantivesse resguardado e eu pudesse, enfim, cumprir o objetivo a que me havia proposto: apreender aspectos da relação grupal no cotidiano de uma sala de aulas, **tal como se apresentam.**

Ao desvelar a forma como eu lidava com as situações que me deslocavam do meu objetivo em sala - no sentido de que colocavam em "xeque" o meu desejo de intervir -, foi possível pensar que esta docente, ao perceber respostas que se diferenciavam do objetivo por ela proposto, também agia de forma mecânica. Suas "falas de professora", repetidas em inúmeras outras ocasiões ao longo dos sete anos de prática que tinha, pareciam ter se tornado sem sentido. O conteúdo interior do texto parecia ter-se evaporado, sobrando apenas os sons mecânicos. Parecia que ela "tinha que fazer

alguma coisa", chamar o grupo para o seu objetivo e para isso ia preenchendo as lacunas com repetições automáticas, desconsideradas em seu conteúdo.

O mesmo movimento podia ser percebido em algumas crianças, que na tentativa de atender ao pedido da professora, "inventavam" palavras, atendo-se à fala mecânica, à enunciação impensada: ora acrescentavam a letra solicitada a alguma palavra já existente, como uônibus, uolho, azebra; ora criavam neologismos como uca-uca, eba, etc.

Em paralelo às tentativas de participar da tarefa, formas de rebeldia à ordem iam surgindo aqui e ali. Foi possível observar que principalmente *Willy* ( que sentava na primeira fila porque tinha um problema sério de visão e era multi-repetente), *Charles* (repetente e ex-aluno de **Fernanda**), *Rodrigo* (também repetente, que havia estudado na turma de *Willy* no ano anterior) e *Alexandre* ( repetente da mesma turma que *Willy* e *Rodrigo*) entregaram-se à outras atividades - como remexer no material escolar, transformar folhas de caderno em "lunetas", tirar o lápis do colega, levantar-se da carteira, entre outras coisas.

É interessante ressaltar que os atos de rebeldia vinham dos repetentes, daqueles que talvez estivessem nessa condição também pela luta que travaram para não se tornarem objetos dóceis nas mãos de outras professoras. Alguns outros, como *Dayane*, *Juliano*, *Bianca* e *Kamila* , que haviam pertencido à mesma turma no pré-escolar, revesavam-se nos pedidos para ir ao banheiro ou tomar água - outra "saída" comumente usada pelos alunos para escapar do controle e do espaço opressivo em que a sala de aulas pode se tornar. Pedidos negados, entregaram-se também à dispersão, deixando progressivamente de participar da atividade, que passou a ser direcionada para aqueles que, nas palavras da própria **Amanda**, "*conseguiram parar e pensar até encontrar uma palavra.*"

A docente, apesar do clima de dispersão e de estar "jogando" com a metade dos alunos da turma no final da atividade, prosseguiu com o jogo até a última vogal (u). A forma como lidou com a dispersão possibilitou que fosse até o final sem perder o controle da situação: continuou apontando aluno por aluno e aqueles que não "sabiam" responder eram "pulados" e advertidos de que seriam chamados logo em seguida, razão pela qual deveriam "*continuar pensando*". Mesmo que a professora não voltasse a argüí-los, estes permaneciam atentos ao seu movimento, interrompendo, de sobressalto em sobressalto, aquilo que estavam fazendo.

No final da atividade, a docente perguntou se haviam percebido que tinham utilizado todas as vogais e se eles sabiam quais eram as vogais. Ouvia-se alguns murmúrios, divididos entre "sabemos!" e "não!". **Amanda** comentou que não tinha conseguido apreender se eles sabiam ou não e passou a solicitar que alguns fossem ao quadro grafar as vogais que conhecessem. Os alunos escolhidos para ir ao quadro haviam participado ativamente da tarefa proposta até o final, fator que pode ter determinado sua escolha pela docente. Como "ir ao quadro" é algo que as crianças gostam de fazer, constitui-se numa espécie de prêmio concedido aos mais bem comportados e participativos.

Em seguida, frisou que deveriam "*prestar bastante atenção na letrinha a*" porque fariam "*um trabalhinho*" com ela e passou a dar um cartão para cada aluno - nestes cartões estavam coladas figuras, que foram viradas para baixo, de forma a não serem conhecidas até que ela assim o ordenasse. Quando todos os cartões haviam sido distribuídos, solicitou que olhassem para a figura que haviam recebido e passou de carteira em carteira, nominando-as e os auxiliando a identificar o colega com o qual formariam par. Isto feito, anunciou que os pares, de dois em dois, formariam uma equipe de trabalho e passou a reorganizar as carteiras, unindo-as de quatro em quatro. Enquanto fazia isso, *Willy* (multi-repetente), *Diego* e *Juan* (que haviam estudado juntos no pré-primário e sentavam próximos em sala), tentaram mover sozinhos as suas carteiras. **Amanda** os repreendeu severamente, dizendo:

*"quem foi que mandou vocês mexerem com as carteiras? Não estão vendo que eu tô organizando as carteiras de todo mundo? E se a tia está fazendo isso é porque tem algum motivo, não acham? Eu sei que vocês gostam de um bom barulho! Não quero ver mais ninguém mexendo com as carteiras! Vamos aprender a esperar, né 'seu' Willy!!"*

Note-se que *Willy*, apesar de não ter ferido sozinho às normas, foi quem teve seu nome citado no final da fala da docente. Começava a se configurar sua trajetória no grupo, marcada pelas constantes referências da professora ao seu comportamento em sala e pelo isolamento crescente, apesar das suas tentativas de integração.

Com relação à fala de **Amanda**, parecia que a mesma se comportava como a proprietária da sala de aulas. Era ela quem detinha o controle e guarda sobre cada objeto ali presente e parecia

querer estender este controle para cada gesto ou fala dos alunos - numa tentativa, talvez, de transformá-los em seres passivos e obedientes. Qualquer manifestação contrária das crianças - o simples fato de se manifestarem sujeitos com vontade própria, perfeitamente capazes de mover seu próprio corpo do lugar- e a considerada "bagunça" disfarçada, falta de limites.

Um outro aspecto que vale ressaltar do descrito até aqui, é a forma como esta professora encaminhava as atividades: passo a passo, mantendo os alunos ignorantes quanto ao que iriam fazer em seguida, o que os impedia de visualizar a tarefa como um todo. Desta forma, **Amanda** mantinha também o controle do saber, pois só ela sabia o que viria em seguida e o que esperava deles, deixando-os à mercê das suas ordens.

Quando a sala já estava reorganizada e as equipes ocupavam seus lugares, a docente ausentou-se para apanhar revistas na secretaria. Algumas crianças movimentaram-se pela sala, mas a maioria permaneceu sentada, manipulando seu material escolar e mostrando-o aos colegas. Ao retornar, ela distribuiu folhas em branco e anunciou que recortariam das revistas palavras que comesçassem com a letra a. Enquanto fazia isso, alguns alunos a procuravam, solicitando cola ou tesouras. **Amanda** os orientava a voltar para seus lugares, dizendo que depois falaria com eles. Quando terminou a distribuição do material, pediu a atenção da turma e disse:

*"Como alguns ainda não trouxeram todo o material que a escola pediu, nem todos têm cola e tesoura. Por isso a tia resolveu sentar vocês em grupinhos, prá trocar material. Então, se vocês estão juntos para trocar material, não quero mais ouvir ninguém dizer que não tem tal ou tal coisa. Em cada equipe tem tesoura, cola e revistas. Vocês vão esperar o coleguinha terminar e aí vão poder usar o material também, certo?"*

Poucos pareciam estar atentos ao que dizia. A maioria parecia absorta, olhando as figuras das revistas. Alguns dirigiram-se depois à professora, perguntando o que era para fazer ou reclamando que na sua revista não haviam palavras que comesçassem com a letra a. A cada solicitação dos alunos **Amanda** repetia o que havia dito e era visível que sua paciência estava próxima de se esgotar. Este exemplo pode ser elucidativo de como ela não estimulava a cooperação, pois não os remetia uns aos outros e se apressava em intervir sempre que percebia movimentação entre as equipes. Tal atitude se mostrou coerente com o objetivo da formação de

grupos de trabalho explicitado por ela - a troca de material. Outros comportamentos - como a realização individual do trabalho, o silêncio e o imobilismo - deveriam permanecer inalterados.

Assim, apesar dos agrupamentos, o trabalho foi realizado individualmente. As tentativas de interação eram pouco toleradas pela docente e logo deram lugar ao silêncio em sala. Somente aqueles que já haviam terminado a atividade quebravam tal silêncio, conversando entre si. Quando a maioria tinha terminado, havia bastante barulho na classe. **Amanda** chamou a atenção das crianças algumas vezes, mas sem resultados e começou novamente a distribuir folhas em branco, solicitando um desenho livre, que deveria ser identificado, contornado e colorido - mais trabalho, como forma de controle, era outro aspecto bastante comum no cotidiano desta turma.

Como deveria servir para conter a fala e o movimento dos alunos, a atividade escolhida normalmente não dava continuidade àquilo que vinham desenvolvendo no decorrer da aula. Sua escolha parecia ser aleatória: a professora abria uma das gavetas da sua mesa e retirava de lá alguma matriz mimeografada - que poderia conter exercícios de escrita, matemática ou desenhos para colorir - ou folhas em branco para que desenhassem "qualquer coisa" - **Amanda** costumava referir-se a esta atividade como "desenho livre".

O restante do tempo de aula foi utilizado nesta atividade. As crianças ficaram absortas em seus desenhos, buscando interação com os demais a partir de comentários acerca do que cada um estava pretendendo expressar e a professora circulava pela sala, enquanto organizava, no armário, o material escolar trazido por alguns alunos. As exigências de silêncio e imobilismo eram uma constante. Algumas vezes, após pedir silêncio sem sucesso, batia palmas e contava 1!2!3!, avisando que quando chegasse ao 3! não queria "*ouvir mais nenhum pio!*".

Reiteradamente, recomendou que permanecessem nos **seus** lugares, realizando os **seus** desenhos. Argumentava que, como a atividade era "livre", não havia a necessidade de interferirem um no desenho do outro, porque "*cada um vai fazer um desenho que estiver na sua cabeça e não na cabeça do colega.*" Frisava constantemente que não deveriam comentar em voz alta o que pretendiam fazer, nem conversar com outros sobre o que estavam fazendo, para que ela pudesse apreender o potencial criativo de cada um. No entanto, estes desenhos sequer foram comentados

por ela - que se limitou a prendê-los no varal, onde permaneceriam até que uma próxima atividade os substituísse.

Apesar de retratar um dia de aulas, datado no início do ano letivo, o quadro acima é revelador de algumas facetas do cotidiano desta turma. O autoritarismo da docente, que se coloca como o centro da relação pedagógica, se manteve inalterado durante todo o semestre observado, gerando um tipo de relação professora-alunos pautada na dependência destes em relação a ela.

Bohoslavsky, ao abordar o tema das *"relações humanas entre os que ensinam e os que aprendem..."* refere que as relações de ensino-aprendizagem podem se pautar em três vínculos básicos, quais sejam: vínculos de dependência, de cooperação -ou mutualidade - e de competição. Conclui, entretanto, que *"no ensino [...] o vínculo que se supõe "natural" é o vínculo de dependência"*. Segundo ele, este vínculo se define pela adoção de pressupostos como: *"1) o professor sabe mais que o aluno; 2) o professor deve proteger o aluno no sentido de que não cometa erros; 3) o professor deve e pode julgar o aluno; 4) o professor pode determinar a legitimidade dos interesses do aluno; 5) o professor pode e/ou deve definir a comunicação possível com o aluno."*<sup>59</sup>

A construção deste tipo de relacionamento, sustentado pelo vínculo de dependência entre educandos e educadora, implica numa vivência do contexto extremamente limitada pela regulação do tempo, ritmo, espaço, formas de comunicação e papéis desta relação. Ainda segundo o mesmo autor, neste tipo de vínculo *"é o professor quem institui um código e um repertório possível"*, normalmente pautado *"[nos] códigos e repertórios institucionais do órgão onde se ministra o ensino, [nos] códigos da sua matéria e [nos] códigos pessoais ou estilos (normalmente mais difusos e implícitos), através dos quais, e somente através dos quais, suas mensagens podem ser compreendidas"*. Para Bohoslavsky, ao integrar estes diversos códigos e instituí-los como única possibilidade de comunicação o professor estará facilitando, ao mesmo tempo, *"a não compreensão dos mesmos e o adestramento sutil e não consciente de quem aprende"*.<sup>60</sup>

<sup>59</sup> BOHOSLAVSKY, R. H. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. In: PATTO, M.H.S (ORG). Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo, T.A.Q. 1981, p. 321.

<sup>60</sup> Idem, p. 322



Por outro lado, o autor considera que tais características são socialmente esperadas no desempenho do papel de professor e que o aluno tende a se adequar a esta forma de relação. Desta maneira, tanto um polo quanto outro podem funcionar - mantendo-se a alienação - como perpetuadores da "naturalização" dos pressupostos acima descritos, transmitindo e instalando na ação educativa as mesmas formas de entendimento presentes no sistema de relações sociais.

Nesta turma, os efeitos da construção de um relacionamento pautado na dependência e no incentivo ao individualismo, se faziam sentir dia após dia. Uma das formas mais visíveis do aparecimento destes efeitos era a insegurança no trato com os conteúdos e na relação com a docente que algumas crianças passaram a demonstrar. Como o vínculo que se ia montando parecia se pautar no pressuposto de que a professora detinha uma posição superior, alguns alunos - ou complementares na relação - iam ocupando suas posições "inferiores", representadas pela indisciplina e dificuldades com o conteúdo escolar. Desta forma, além de manter inquestionada a relação assimétrica e autoritária estabelecida, esta se "naturalizava." Professora e alunos confirmavam a pressuposição - difundida ideologicamente e muitas vezes aceita como verdadeira - de que as dificuldades não se devem ao método, ao currículo ou ao tipo de vínculo que se constrói, mas ao fato de que há características individuais, portanto intrínsecas ao sujeito aprendiz, que dificultam o domínio do conhecimento.

Uma outra forma era o controle que as crianças mantinham entre si, gerando denúncias mútuas entre elas. Delatavam qualquer atitude do colega que, imaginavam, pudesse ser reprovada pela professora. Delatar ações e tentativas de contato, não cuidar do trabalho do outro - no sentido de não ajudar o outro - terminar rápido e manter-se em silêncio, estar atento somente à professora, eram atitudes valorizadas por **Amanda** e influenciavam na maneira como ela se relacionava com aqueles que assim procediam. Estes eram frequentemente elogiados, recebiam menos broncas, serviam de exemplo positivo para toda a turma, conseguiam mais facilmente autorização para sair de sala, etc. Assim, aquele que recebia dela o "feed-back" do "bom aluno" - do amado - o recebia por apresentar também estas características, além da facilidade em lidar com os conteúdos.

Além dos "bons alunos", havia aqueles tratados como "remediáveis". Isto é, a maneira como a docente se relacionava com eles variava de acordo com o comportamento e rendimento escolar

que apresentavam nos diversos momentos do cotidiano. Houve dias em que se mostrou bastante tolerante com seus erros, fez "vista grossa" às iniciativas de burlar as normas, conversou com eles tentando incentivá-los, fazê-los progredir. Em outros dias, expôs suas "falhas" ao grupo e à família, sob a forma de repreensões, permanência em sala no horário do recreio e bilhetes aos pais.

Um outro grupo de alunos invariavelmente servia de "bode expiatório". A estes **Amanda** costumava referir-se de forma negativa, fazendo severas repreensões e constantes alusões à falta de capricho, de atenção e a comportamentos considerados como indisciplinados. Eram colocados como os "maus alunos", como aqueles para quem não havia mais remédio, nem mudança da prática que desse jeito.

Como esta docente se colocava como o centro e o modelo da relação pedagógica, as configurações vinculares que iam surgindo entre os alunos, retratavam sobremaneira a formação de sub-grupos ou o isolamento de atores a partir destes papéis. Isto é, as crianças iam se unindo e separando de acordo com a imagem que esta lhes devolvia e o grupo ia se distribuindo e organizando a partir do seu referencial. Era ela quem dirigia o ensaio, um ensaio constantemente interrompido, pois intervinha sempre que a cena não estivesse a seu contento.

Uma das formas de intervenção frequente eram as trocas de lugar nas filas. Deste modo, uma dupla ou trio não chegava a permanecer próximo tempo suficiente para funcionar como uma estrutura relacional dinâmica e os encontros em sala acabavam sendo fruto do acaso, da coincidência de dividirem uma mesma fila ou serem vizinhos de carteira. Apesar das rupturas constantes, provocadas principalmente pelas trocas de lugar e pelas atitudes da professora, que tinha tolerância mínima ao empréstimo de material, à mútua ajuda e às conversas paralelas, foi possível perceber uma constância maior na busca de um aluno por outro ou outros. Ainda que a procura espontânea fosse sempre dificultada pela intervenção frequente da docente, algumas crianças continuavam a se encontrar em sala e foi possível identificar configurações vinculares mais estáveis.

Observei que todos os alunos que persistiam na interação, formando estas configurações mais estáveis, compartilhavam de história vincular prévia, seja porque eram repetentes de uma

mesma turma, vizinhos e parceiros nas brincadeiras extra-escola, ou porque haviam estudado juntos no pré-primário.

Por outro lado, havia nesta turma, pelo menos 4 crianças ( *Tiago, Paulo, Valdir e Graziela* ) que permaneciam excluídas do grupo e que não tentavam interagir com os demais. Outras duas ( *Willy e Dayane* ) tentavam entrada nos sub-grupos, mas costumavam sofrer restrições, permanecendo também excluídas, apesar das tentativas de integração. Estes dois alunos, eram bastante vigiados por **Amanda**, que costumava citá-los comumente como exemplo negativo. Havia ainda uma outra criança ( *Kamila* ), que desempenhava no grupo um papel intermediário: apesar de não pertencer a nenhum dos sub-grupos estáveis, tinha entrada em qualquer um deles.

Além dessas configurações, retratadas como processos de exclusão e isolamento dos atores, foi possível perceber que uma dupla e cinco trios mantiveram interação mais ou menos constante. Entretanto, não foi possível apreender formas dinâmicas de estruturação e reestruturação dos vínculo e o desenho configuracional se manteve inalterado: os isolados e excluídos permaneceram assim por todo o semestre observado e não houve a incorporação de outros elementos na dupla ou nos trios.

Considerando que papel e contrapapel são complementares, é possível dizer que a rigidez com que a professora desempenhou seu papel contribuiu para a constância destas configurações, pois parece ter dificultado a estruturação de formas dinâmicas de relação por parte das crianças, que vivenciaram o papel de aluno também de forma rígida. Além disso, pode haver outros aspectos em jogo, como a necessidade de encontrar formas satisfatórias de agir e não ser criticado ou punido, o desejo de agradar a professora e até mesmo características pessoais das crianças, construídas historicamente e que enrijeceram, por exemplo.

Apesar disso, foi possível apreender algumas modificações no desempenho dos papéis, de acordo com o momento observado. Nos momentos de tarefa pedagógica, como o controle era mais intenso e a competitividade e o individualismo mais incentivados, a divisão do grupo se tornava mais rígida e parecia obedecer, claramente, ao critério de aceitabilidade e valorização - ou rechaço e desvalorização - dos alunos pela professora.

Já nos raros momentos livres de tarefa pedagógica, quando as crianças podiam se movimentar pela sala com certa liberdade, havia uma reestruturação mais dinâmica e aberta das configurações relacionais, onde um aluno considerado solitário poderia juntar-se a outros, por exemplo. Era possível observar então, a diluição de configurações mais estáveis e a formação de um novo desenho vincular, que mesclava alunos de sub-grupos diversos.

### 6.3.2 - Os Isolados e Excluídos do Grupo

Da incursão realizada na literatura sobre grupos e processos grupais, verifiquei que aqueles elementos que permanecem sozinhos no grupo são nominados, de forma genérica, como elementos isolados. Durante as observações, constatei que a postura dos sujeitos frente a este papel se diferenciava, variando desde a acomodação aparente até tentativas de inclusão. Desta forma, tal terminologia não contempla as singularidades dos processos observados. Foi possível perceber que o papel do "solitário" - nas duas turmas - foi se construindo no grupo de acordo com o que parecia ser o critério para a criação de vínculos entre os atores, sugerindo uma diferenciação nas suas formas de apresentação e nomeação.

Na "turma da professora **Fernanda**", o domínio dos conteúdos, se constituiu em elemento agregador do grupo - ou critério<sup>61</sup> para a vinculação. Alguns alunos, considerados mais fracos, eram isolados pelos outros nos momentos de tarefa pedagógica, mas incorporados novamente ao grupo nos momentos livres de atividades e, tendo superado suas dificuldades com os conteúdos, incorporaram-se de forma definitiva, diluindo e fazendo desaparecer seu papel de solitário na dinâmica grupal. Outras crianças, que também apresentavam dificuldades na realização da tarefa e que, além disso, não se mostravam disponíveis à criação de vínculos, mais que isoladas, eram excluídas pelas demais, permanecendo à margem do grupo também nos momentos livres de tarefa pedagógica. Dessa forma, constatei que um elemento pode resultar isolado em relação a um critério, construído ou não pelo grupo, ou fazê-lo de forma mais definitiva, caracterizando-se como elemento excluído, o que caracterizaria o enrijecimento deste papel.

---

<sup>61</sup> O termo "*critério*" se refere ao "objetivo" para o qual se escolhe o outro da relação.

Nesta turma, 7 crianças (*Tiago, Paulo, Valdir, Graziela, Willy, Dayane e Kamila*) passaram a fazer parte desta categoria - o que equivale a 27% do total de alunos (na outra turma este número era menor, ou seja, quatro alunos (18%) se encaixavam nesta categoria, sendo que dois deles, no decorrer do primeiro semestre, se incorporaram ao grupo). Elas se tornaram identificáveis no cotidiano por características peculiares, que as diferenciavam entre si e das demais.

Dentre eles, *Tiago, Dayane e Kamila* tinham história vincular prévia, pois haviam pertencido à mesma turma no pré-primário. Apesar disso, não procuravam interagir em sala. *Willy e Valdir* eram repetentes de uma mesma turma e também não procuravam fazer contato em classe. *Paulo* não havia frequentado nenhuma escola anteriormente à sua matrícula na primeira série e *Graziela* tinha sido aluna do jardim de infância desta mesma escola.

Não foi possível enquadrá-los todos na mesma categoria, pois os processos de marginalização vivenciados por estes alunos eram diversos e apresentavam facetas distintas, tais como: manter-se em uma posição completamente à margem, sem buscar interação com os demais - como era o caso de *Tiago, Paulo, Valdir e Graziela* -; buscar insistentemente pertencer a sub-grupos, apesar das restrições impostas pelos colegas e pela professora - como *Willy e Dayane*. Estes dois alunos, apesar de vivenciarem papéis muito semelhantes, não procuraram vincular-se entre si, mas estabeleciam uma relação que se poderia denominar competitiva e de delação mútua; uma outra faceta deste processo era apresentada por *Kamila*, que se mantinha isolada, sem pertencer a nenhum sub-grupo, mas estruturava rapidamente relações com quem ocupasse um lugar próximo a ela nas filas. Com esta atitude, constituía vínculos mais ou menos constantes com os demais.

Tal variedade de processos, me levou a diferenciar algumas sub-categorias:

### **Os auto-excluídos**

Denominei auto-excluídos àqueles alunos que não procuravam vincular-se no decorrer de todo o semestre, mantendo-se à margem do grupo, sem esboçar movimentos de integração com os demais. Há que se considerar que este movimento foi incorporado à dinâmica que se estabeleceu na turma e que por fim, tornaram-se excluídos também pelo grupo. No entanto, esta denominação foi

mantida, numa tentativa de retratar o movimento inicial destes atores, que desde os primeiros dias de aula se mantiveram à margem, sem esboçar tentativas de integração.

*Tiago* não parecia ser considerado um "bom aluno" em termos de domínio do conteúdo e costumava ser chamado à atenção por manter-se de pé ao lado da carteira enquanto escrevia. Nos momentos de tarefa pedagógica, era participativo, não se atrasava, não mantinha interação com colegas e costumava delatar tentativas de contato entre os demais, principalmente se isto representasse qualquer tipo de "desvio" às normas disciplinares. Nos momentos livres de tarefa pedagógica, procurava interagir com outros para compôr "grupos de bagunça", mas parecia não ser aceito - talvez, devido ao fato de delatar colegas com frequência.

No decorrer do semestre, **Amanda** - aproveitando sua tendência à delação e, conseqüentemente, estimulando a construção do papel de delator no grupo - passou a colocá-lo em lugares "estratégicos" na sala, colocando-o próximo a colegas que costumavam conversar ou desenvolver atividades paralelas àquelas exigidas por ela durante as aulas.

*Paulo e Valdir* eram pouco visíveis em sala. *Paulo* - considerado um "xodó"<sup>62</sup> da professora - era constantemente elogiado por ela, porque desenvolvia todas as atividades sem atrasar-se. Além disso, era rigorosamente disciplinado - não levantava da carteira, não conversava com outros, não pedia para sair de sala - e procurava participar sempre que a professora o solicitasse. *Valdir* era menos disciplinado - sendo cúmplice de colegas que burlavam às normas, colaborava com a "bagunça" que por vezes surgia nos momentos livres de tarefa pedagógica. No entanto, costumava ser muito discreto e raramente chamava a atenção da docente sobre si. Não costumava conversar com outros, nem delatava colegas. **Amanda** passou a utilizá-los também como elemento isolador nas duplas que insistiam em interagir, alocando-os entre alunos que procuravam conversar ou promover trocas relativas ao conteúdo. No decorrer da análise dos dados, procurando um termo que

---

<sup>62</sup> Este termo virá a se repetir no decorrer da análise deste grupo e precisa ser explicitado. Trata-se da vivência de um papel, normalmente adjudicado pela professora a uma criança que parece deter sua simpatia, seja por características pessoais - aparência física, tom de voz, expressividade, etc - ou por características construídas no cotidiano - como a postura frente à tarefa pedagógica, por exemplo. Este papel é delegado ao aluno que tem, por parte da professora, uma eleição afetiva positiva e normalmente assumido por aquele que parece apresentar disponibilidade para esta possibilidade vincular.

designasse a função destes elementos - para a professora e no grupo - passei a denominá-los "coringas"<sup>63</sup>.

*Graziela* tinha vindo diretamente do jardim de infância para a primeira série e não conhecia outros na classe, além do que, entrou na turma a partir da segunda semana de aulas. Era muito visada por **Amanda**, que a controlava todo o tempo, principalmente porque ela não tentava realizar as atividades - frequentemente sequer abria o caderno, permanecendo alheia ao movimento da turma. Algumas vezes a professora se referiu a ela como "*imatura, sem condições de estar em uma primeira série.*"

Como a docente a acompanhava de perto, *Graziela* passou a cumprir as rotinas estabelecidas por ela - retirar da mochila o caderno "x", encontrar a última atividade, pular uma linha e copiar a data do quadro. No entanto, costumava fazer isso com tamanha lentidão que nunca conseguia acompanhar o ritmo da turma.

Sua postura em sala sugeria o desejo de não ser notada. Costumava debruçar-se sobre a carteira de tal forma que dificilmente se via seu rosto e menos ainda, seu caderno. Nos momentos de tarefa, não ajudava ou solicitava ajuda e naqueles momentos livres de tarefa pedagógica, detinha-se em observar. Sua exclusão do grupo era tal que sequer sofria delações - não parecia nem mesmo ser notada.

Quando ainda faltava um mês para terminar o primeiro semestre, esta passou a recusar-se a entrar em sala - chorava muito, se jogava no chão. A mãe - que a acompanhava até a escola todos os dias - a obrigava a entrar, ameaçando telefonar para o pai. Ela, então, assentia, mas permanecia alheia às atividades. Estas atitudes pareciam afetar a professora, que algumas vezes comentou o fato comigo, mas acabou justificando-as por questões emocionais da aluna, cujos pais estavam vivenciando uma crise conjugal, com vistas a se separarem. *Graziela* acabou evadindo da escola no final do segundo semestre letivo.

### **Os excluídos pelo grupo**

---

<sup>63</sup> No baralho, o "coringa" é uma carta que se acomoda ao contexto. Sua posição é escolhida de acordo com os objetivos de quem está comandando o jogo. Como algumas crianças pareciam se adaptar a um papel muito semelhante no grupo, procedi a esta analogia.

As crianças que se incluem nesta categoria também não chegaram a pertencer a nenhuma das configurações mais estáveis. Diferenciavam-se, entretanto, das anteriormente descritas pelo fato de haverem tentado reiteradamente estabelecer vínculos com os demais.

Além de pertencerem à mesma categoria de análise, *Dayane* e *Willy* apresentavam outros pontos em comum: ambos tinham problemas de visão e por isso ocuparam a primeira carteira de uma das filas durante boa parte do semestre. Tanto um quanto o outro apresentava dificuldades com o conteúdo e solicitava a professora todo o tempo; os dois eram tidos como "*dependentes*" e "*imatuross*" pela docente, que explicitava constantemente seu descontentamento com eles - seja pelas repreensões severas, pelo controle ostensivo ao seu comportamento ou no decorrer das atividades, e ainda pela maneira como se utilizava dos seus "deslizes" para apresentá-los como exemplo negativo para o grupo.

Desde os primeiros dias de aula, *Dayane* foi alvo frequente da atenção de **Amanda**, que costumava repreendê-la severamente porque levantava da carteira sem pedir ordem, pedia "demais" para ir ao banheiro, ou então por insistir em chamá-la sem levantar o dedo e aguardar que esta a notasse. Logo os demais alunos também passaram a controlá-la e a delatar constantemente seu comportamento.

Com o passar dos dias, ela desenvolveu alguns mecanismos peculiares: levantava-se espontaneamente da carteira e voltava a sentar-se, olhando apressadamente para os lados, como que para controlar o movimento da professora e verificar se esta havia percebido seu "deslize". Nos momentos de realização das atividades, *Dayane* dava a impressão de ter sido atingida por algo paralisante: demorava-se longamente observando o quadro e só depois esforçava-se para reproduzir o que estava grafado nele. A cada tentativa parecia ter de certificar-se do que estava fazendo e procurava insistentemente olhar o caderno dos colegas. Como continuava insegura, solicitava a docente, que reclamava muito da sua "*falta de iniciativa*." Normalmente, no entanto, nem precisava chamar **Amanda**, porque ou esta já havia notado sua "cola" ou havia sido avisada por algum outro aluno de que ela estava "colando".

As atividades de ditado pareciam ser as que geravam maior ansiedade em *Dayane*, que nestes momentos mordida o lápis, deixava cair objetos da carteira, balançava o corpo, dentre outras



atitudes. Costumava conseguir escrever menos da metade das palavras ditadas e por vezes solicitava a ajuda da professora, que dizia ter "*esquecido tudo*" e que o ditado servia justamente para que ela pudesse verificar como eles estavam "*conseguindo escrever*". Ela não parecia se dar conta de que a aluna não estava conseguindo escrever, e que esta atitude contribuía para aumentar sua insegurança.

Algumas vezes **Amanda** comentou comigo o quanto o comportamento "*dependente*", "*imaturo*" e "*abusado*" de *Dayane* a irritava. Segundo ela, a aluna parecia achar que podia fazer tudo o que quisesse: "*Quer levantar, levanta. Quer sair, tem que deixar sair. Não sabe fazer as coisas, vai copiar dos outros. Essa vai dar trabalho!*"

A professora costumava fazer com que ela "se retratasse" perante o grupo quando feria normas disciplinares. Por exemplo, ao perceber que *Dayane* havia se levantado e dirigido à lixeira para apontar lápis sem sua autorização, mandava que voltasse para o seu lugar, pedisse licença para levantar-se e só depois fosse até a lixeira para apontar seu lápis. Outras vezes, quando ela insistia em olhar para trás ou para os lados - além de chamar sua atenção e a atenção do grupo sobre ela - puxava sua carteira mais para a frente, isolando-a dos demais.

Apesar das restrições, *Dayane* persistia nas suas tentativas de contato. No entanto, fazia-o de maneira estereotipada, repetindo as mesmas formas de comportamento, isto é, tentava aproximação com os demais sempre a partir de "olhadelas" nos seus cadernos e passou a chamar constantemente a atenção da professora para fazer reclamações dos colegas.

Também nos momentos livres de tarefa pedagógica, demonstrava disponibilidade em participar com outros, mas não era aceita, permanecendo excluída.

*Willy* era multi-repetente e tinha história vincular prévia com outros alunos da turma, também repetentes (*Rodrigo, Everton, Alexandre e Valdir*). Além deles, relacionava-se fora da escola com *Charles* (outro aluno repetente desta turma) e *Everton*, com quem costumava brincar.

Em sala, procurava manter estes vínculos, assim como estender contato com outros da turma, mas como era muito vigiado pela professora, tinha suas tentativas normalmente frustradas. Além disso, ocupava sempre a primeira carteira de uma das filas por ter um sério problema de visão, o que dificultava o contato com os demais.

Um outro aspecto que contribuiu para atralhar sua relação com estes colegas em sala, refere-se ao papel que estes quatro alunos desempenhavam no grupo. *Rodrigo, Everton, Alexandre e Charles* também eram muito controlados pela professora, que insistia em alocá-los em lugares diferentes da sala, distantes uns dos outros.

Também nos momentos livres de tarefa pedagógica, *Willy* não conseguia engajar-se a nenhum dos sub-grupos. Algumas vezes demonstrou disposição para participar da "bagunça dos meninos" ou das brincadeiras "mais comportadas" das meninas, mas sofreu restrições e acabou funcionando como delator destes movimentos para a docente.

Dia-a-dia, o comportamento de *Willy* servia de exemplo daquilo que não se deveria fazer em sala. Isto pôde ser constatado em diferentes situações, dentre as quais uma pode exemplificá-las: o aluno perguntou se iam usar o livro de matemática e a docente respondeu, depressa:

*"Vamos sim. E aqueles que, como o senhor, ainda não encaparam o livro, deveriam ficar só olhando os coleguinhas que estão com os livros limpinhos e encapados, como a tia pediu. Né 'seu' Willy?"*

Outras vezes, **Amanda** delegava a ele a autoria de comportamentos indisciplinados, que estavam sendo dissimulados pela turma, como na seguinte situação: os alunos trabalhavam isoladamente, realizando exercícios no caderno e a sala estava totalmente silenciosa, exceto por alguns ruídos produzidos na garganta, cujo autor era *Diego*. *Tiago* - que costumava delatar colegas - olhava insistentemente ao seu redor, procurando identificar o autor dos ruídos. Em determinado momento ele disse: "*Juan!*" como que para alertar o colega de que desconfiava dele. *Juan*, que parecia concentrado no seu exercício, virou-se para ele com ar espantado e perguntou: "*o que é, cara?*" *Tiago* olhou novamente em volta e disse "*Diego!*". Neste momento, a professora - que já estava atenta aos ruídos e também tentava identificar o autor - falou quase que simultaneamente a *Tiago*: "*Willy!!*" O aluno respondeu: "*Mas não sou eu tia! É ela aqui ó!*" - referindo-se à *Kamila*. Um outro aluno, *Rodrigo*, entrou no "jogo da delação", dizendo que eram *Kamila* e *Scheila* as autoras dos ruídos. A professora, no entanto, insistiu: "*Willy, tem certeza de que não és tu?*" Depois mandou que parassem com a bagunça e voltassem ao trabalho.

O ruído persistiu e já não era mais de autoria apenas de *Diego*, pois *Kamila* e *Alexandre* juntaram-se a ele. Os três chamavam insistentemente a professora, denunciando-se mutuamente.

Ela mostrou-se irritada com as denúncias e disse que queria cada um cuidando de si, mas dirigiu-se a *Willy*, dizendo: " *Agora chega, né Willy?*" Esta situação sugere que este aluno fora escolhido como "bode expiatório" pela professora, e que este papel foi confirmado em certa medida pelo grupo que, em cumplicidade, manteve incógnita a identidade dos indisciplinados.

O próprio aluno demonstrava ter assumido este papel algumas vezes, como quando ocorreu uma situação similar a anterior e a professora reclamou: " *Quem está assoviando? Já disse que não quero ver ninguém assoviando aqui dentro!!*" *Willy*, imediatamente, respondeu: " *Não sou eu não, tia!*"

Apesar do controle opressivo que **Amanda** mantinha, *Willy*, no entanto, frequentemente argumentava e insistia em manter atitudes mais autônomas e solidárias com os colegas. Escolhi duas situações que retratam bem o comportamento deste aluno e as ações da docente sobre ele:

~ **Situação 1** - *Willy*, ao terminar parte de uma atividade que deveria ser desenvolvida em duas etapas, sendo que a segunda etapa não tinha sido explicada pela docente, dirigiu-se a ela para perguntar qual o próximo passo. **Amanda** mandou que ele sentasse e esperasse até ela explicar para a turma. Ele voltou para a sua carteira e deu continuidade ao trabalho de acordo com o que imaginava ser o correto. A professora, ao perceber, aproximou-se e disse, em tom recriminador: " *O que foi que eu te disse? Willy, repete o que a tia disse!*" O aluno, rubro ( de raiva ou vergonha? ), repetiu em tom de voz baixo aquilo que ela havia dito anteriormente.

~ **Situação 2** - *Charles* havia esquecido o livro de matemática e por isso não estava realizando o exercício. A professora, ao perceber que ele não estava participando da atividade, perguntou o motivo. Ao ouvir a resposta, mostrou-se zangada e perguntou " *e agora, o que vou fazer contigo? Vou ter que te dar outra atividade para fazer! E que esta seja a última vez que o senhor esquece o livro!*" *Willy* se ofereceu para realizar a atividade com o colega, no seu livro. A docente, após levar em consideração sua idéia, não permitiu que os dois se agrupassem e escolheu *Scheila* para trabalhar com ele. Com esta atitude, **Amanda** o impediu de ajudar o colega, coibindo o exercício da cooperação e seu esforço para modificar o papel que desempenhava no grupo.

Se por um lado *Willy* procurava ser solidário com os colegas, também costumava delatá-los e oferecer-se para "cuidar" que não corresse no momento de sair de sala para tomar água ou ir ao

banheiro. Esta contradição vivenciada por ele pode ser justificada pela necessidade de chamar a atenção da professora, fazer-se amar por ela - uma vez que esta valorizava outras crianças que apresentavam as mesmas atitudes.

No entanto, dia-a-dia crescia a irritação de **Amanda** em relação a ele e no final do primeiro semestre, quando solicitei que me apontasse um aluno considerado o "mais fraco" por ela, *Willy* foi o escolhido, apesar de ter considerado também os nomes de *Graziela*, *Dayane*, *Juliano* e *Alexandre*.

### **Isolado não é exclusivo**

A última aluna pertencente a esta categoria é *Kamila*. Sua posição no grupo era diferente da dos demais: não ocupava nem uma posição de prestígio junto à docente, nem tinha seu comportamento destacado de forma negativa; não era rejeitada pelo grupo, mas também não era integrada. Sua participação, tão pouco, foi assimilada a nenhuma das configurações vinculares estáveis que se estabeleceram na dinâmica deste grupo.

*Kamila* fazia o tipo "cuca-fresca": não costumava apressar-se em atender às ordens da professora, mas mantinha-se num ritmo tolerado por ela; não explicitava muito comumente atitudes de desafio ao seu poder disciplinador, mas por outro lado, neutralizava tal poder por não se mostrar abalada com suas ameaças e sermões.

Com esta forma de comportamento, *Kamila* se mantinha numa posição intermediária junto à docente: não era considerada boa ou má aluna, mas conseguia transitar entre os dois papéis. Ora tinha seus trabalhos e comportamentos elogiados, ora recaíam sobre ela as atitudes disciplinadoras da professora, que costumava trocá-la de lugar como forma de repreensão pelas conversas paralelas que insistia em manter.

Apesar de permanecer por pouco tempo na mesma fila ou carteira, ela logo reestruturava relações no grupo. Constituía vínculos com aqueles que sentassem próximos, escapando à exclusão. No entanto, não se podia perceber uma ligação mais estável entre ela e outros da turma. A construção de vínculos mais estáveis se encontrava dificultada, muito possivelmente, pelas constantes trocas de lugar promovidas pela docente.

Por outro lado, devido ao fato de ter um domínio razoável dos conteúdos) e ocupar junto a **Amanda** um papel intermediário - isto é, onde a valorização e a desvalorização do seu comportamento em sala se equilibravam - *Kamila* conseguia transitar pelos diferentes sub-grupos existentes na turma. Tanto podia contar com a cumplicidade dos meninos na "hora da bagunça", como tinha acesso ao sub-grupo das "boas alunas" no momento da realização de tarefas em equipes. Era tão bem aceita entre os que se mantinham à margem quanto entre aqueles que desempenhavam funções de controle e delação por ocuparem uma posição de prestígio junto à docente. Seu papel no grupo mantinha-se inalterado, tanto nos momentos de tarefa quanto naqueles livres de tarefa pedagógica.

### **EXCLUSÃO E ISOLAMENTO: DUAS FACETAS DE UMA APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NA DINÂMICA DESTE GRUPO**

Como o número de alunos que se apresentaram e mantiveram na posição de excluídos ou isolados nesta turma era bastante significativo - 7 ( 27%) - em relação à outra turma observada - que de um número de 4 ( 18%) chegou a 2 ( 9%) no final do primeiro semestre, considere importante analisar este processo, relacionando-o à dinâmica que se estabeleceu neste grupo e ao destino destas crianças no final do ano letivo.

Considerando que o modo como cada elemento desempenha seu papel no grupo é percebido pelos demais, é possível dizer que na vivência deste processo, cada um incorpora e devolve uma imagem de si, do outro e, concomitantemente, do grupo. Isto implica que, de forma mais ou menos consciente, cada um vai se localizando - e localizando o outro - no grupo conforme expectativas geradas no cotidiano. Os processos de assunção e atribuição dos papéis, correspondem à maneira como cada um lida com estas expectativas, assumindo-as (e se submetendo), negando-as ( lutando e resistindo ), ou as duas coisas.

Assumir, negar e delegar papéis envolve tanto a história da construção dos vínculos em um determinado grupo, quanto aspectos da trajetória individual. Quando um sujeito chega ao grupo, já traz consigo uma história - bagagem de outras aprendizagens - que constitui seu modo de relação

com a realidade, consigo mesmo e com os outros até ali, mas que por certo é passível de sofrer transformações.

Autores como Paulo Freire, Vygotsky e Piaget, ainda que não tenham tratado de questões que envolvessem a construção do processo grupal sob a perspectiva da vivência dos papéis, já enfatizavam a importância de se considerar a influência do outro e da história individual nos processos de aprendizagem.

Pichon-Rivière, que procurou entender como estes processos se imbricam na formação de um sujeito que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo, considerou que o conjunto das histórias individuais, transpassadas pelas experiências vivenciadas em cada grupo do qual participamos, vão deixando marcas que se inscrevem em nós, constituindo modalidades de ser-no-mundo, bem como formas de entendimento de "como o mundo é". Na vivência dos grupos, o sujeito está constantemente aprendendo a aprender, isto é, a organizar e significar suas experiências, sensações, emoções e pensamentos. A forma como o faz é constituinte de hábitos e atitudes de aprendizagem - que se constituem em modalidades relativamente estáveis e organizadas de pensamento, sentimento e ação frente ao objeto de conhecimento e ao ato de aprender.

Enfim, o ponto de contato entre o sujeito e o social é a vivência de relações de pertencência - ou o "mergulho" nos grupos - e manifestações de autoria - a construção da identidade. (Esta é uma aprendizagem implícita, profunda, estruturante do sujeito enquanto sujeito cognoscente, a saber: a aprendizagem de si mesmo, o enriquecimento da subjetividade e a aprendizagem da sua atuação sobre o mundo.

Isto considerado, pode-se indagar que marcas foram produzidas nestas crianças. Que tipo de aprendizagem sobre si e sobre sua atuação no mundo foi possível, considerando-se a forma autoritária como foi mediada sua relação com o outro, com as suas próprias necessidades e com o conhecimento, neste grupo?

Todos estes 7 alunos permaneceram à margem, mas não ficaram lá da mesma maneira. Cada um a seu modo, aprendeu a lidar com os limites do grupo e tentou garantir sua afiliação a ele. Se por um lado foi possível perceber - da parte de alguns - o aprendizado da submissão, outros explicitaram - via comportamentos e atitudes - uma aprendizagem de "sobrevivência" a partir da

criação de mecanismos peculiares de luta e resistência. Criar estes mecanismos foi essencial para fugir à condição de dominação imposta pelo poder centralizador da docente.

Dentre aqueles a quem denominei auto-excluídos, *Paulo*, *Valdir* e *Tiago* pareciam ser os que mais se deixavam submeter à docente. Assumiram, aparentemente sem expressar formas de reação, as funções que esta lhes atribuiu, isolando elementos que insistiam em interagir, controlando e delatando comportamentos considerados como indisciplinados.

Tal assunção, entretanto, não era absoluta, pois esporadicamente, foi possível observar *Tiago* estabelecer cumplicidade com um ou outro colega que tentava burlar as normas, sem delatá-lo. *Valdir* e *Paulo*, por sua vez, que permaneciam todo o tempo calados e não permitiam que ninguém - além da professora - tivesse acesso aos seus trabalhos, nem esboçavam movimentos de ajuda, pareciam realmente se adequar à função que **Amanda** lhes delegava - ou seja, funcionar como elemento isolador. Muitas vezes, porém, esta forma de controle não funcionava, tornando esta estratégia ineficaz - não delatavam, colegas que haviam sido separados por um dos dois e estes conversavam "através" deles.

É possível dizer, ante o exposto, que a forma peculiar com que cada um desempenhou seus papéis, garantiu a singularidade de cada processo dentro do grupo, bem como a forma singular com que se processou a própria organização grupal. Isso reafirma que as classificações e rotulações genéricas são artificiais, embora muitas vezes necessárias para possibilitar uma aproximação aos aspectos que se pretenda analisar.

Estes alunos, ainda que não se colocassem explicitamente contra o poder disciplinador da professora, construíram formas de resistência que indicavam uma espécie de fuga à massificação, à passividade e a obediência em seu limite extremo: o da submissão. O que se pode questionar é: até que ponto aprender a dissimular, a fugir ao enfrentamento com a figura de autoridade, estaria influenciando a formação social dessas crianças? Que cidadãos a escola - além de outros espaços formadores - em seus moldes tradicionais - incluindo-se aí, além do currículo, a relação professor-alunos - está ajudando a forjar?

Como a prática de **Amanda** se assemelha àquela comumente denominada tradicional e largamente exercida no cotidiano de escolas públicas, estas questões ganham mais significado, pois

podem fornecer pistas para a compreensão da cotidianidade na qual estão imersos os processos escolares.

É evidente que estas crianças poderão, em sua trajetória escolar e individual, construir vínculos que as permitam modificar estas formas de comportamento e que possibilitem a experimentação do processo de aprender a aprender de forma protagônica. Por outro lado, é certo também que a aprendizagem vivenciada neste grupo já constituiu uma marca em suas vidas - se não a marca da submissão, a da incompetência, traduzida pela repetência de *Tiago* e pela multi-repetência de *Valdir*. Destes três alunos, apenas *Paulo* foi aprovado no final do ano.

*Graziela* parecia lutar para manter sua integridade pelo apassivamento<sup>64</sup>, retirando-se da situação que a ameaçava - a rigidez das normas, o controle dos gestos, a massificação dos tempos e ritmos. Era visível que reduzia sua atenção ao ambiente circundante ao máximo - muitas vezes parecia nem estar ouvindo os pedidos ou sermões da professora e permanecia entregue a outras atividades, buscando, talvez, dar sentido à sua presença ali. Aos poucos, **Amanda** foi deixando de se deter nela, embora fosse visível sua irritação com o alheamento que apresentava. Ao analisar comportamentos semelhantes em salas de aula, **Patto**<sup>65</sup>, escreveu: "*pela inércia, acabam invertendo as relações de poder; fazendo do silêncio a sua força, decretam o fracasso da socialização desejada pelo poder instituído.*"

Uma outra forma de entender a relação *Graziela/Amanda* é considerar a perspectiva delineada por Rosenthal e Jacobson. Dizem eles que: "*as expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos pode funcionar como uma profecia educacional que se auto-realiza*".<sup>66</sup> A professora explicitou - em conversas informais e no decorrer da última entrevista - que julgava esta aluna "*imatura, sem condições de estar em uma primeira série*", o que pode ter contribuído para que "desistisse" dela. De qualquer modo, o vínculo entre as duas se retroalimentava pelas

---

<sup>64</sup> Este termo foi retirado da obra de PATTO, M. H. S. Op. Cit. 1990. p. 244. Denomina "... um tipo de defesa ou de 'ritual contra-ideológico' que Goffman identificou em asilos para doentes mentais: a regressão, o 'retirar-se' da situação ameaçadora de uma forma radical para construir um mundo no qual encontrem a possibilidade de se tornar sujeitos." Não se trata, portanto, de passividade, mas de um contra-movimento de resistência do sujeito à situação de opressão.

<sup>65</sup> Idem, p. 245.

<sup>66</sup> ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, M. H. S. Op. Cit. 1981. p. 258.



expectativas de uma e pelas respostas da outra, atingindo um grau extremamente rígido e estereotipado de relação.

Além das implicações individuais de um tipo de vivência como este - a aluna evadiu-se da escola, levando consigo as marcas desta experiência - há que se considerar, ainda, que este "modelo vincular" também foi apreendido - com maior ou menor grau de consciência - pelos outros membros do grupo. Este modelo seguramente possibilitou aprendizagens - de como não proceder para continuar merecendo a atenção da docente e de como proceder para não ser notado, por exemplo.

Outros três alunos ( *Willy*, *Dayane* e *Kamila* ) podem ser considerados exemplos de formas de luta e resistência às alusões negativas à sua imagem, fruto de uma prática pedagógica centrada no cumprimento às normas e no controle rígido dos tempos, dos ritmos e da apropriação do espaço.

*Willy*, ao tentar "fazer diferente", se aproximando e ajudando o outro, quebrava - ainda que por instantes - os rituais e estereótipos estabelecidos pela educadora. Era, sob este aspecto, um elemento desequilibrador do poder de **Amanda**. Ainda que sobre ele recaissem as formas mais ostensivas de controle, não se submetia facilmente, teimava em explicitar seus desejos e mostrar sinais de independência. Ao fazer isso, entrava novamente em choque com a docente que, apesar do seu movimento mais autônomo, o considerava "*dependente, do tipo que gruda*", e se relacionava com ele a partir desta visão estereotipada.

Por outro lado - como que correspondendo às expectativas dela - *Willy* apresentava comportamentos que poderiam ser considerados "dependentes": perguntava insistentemente se podia dar início à atividade, chamava-a por vezes seguidas para pedir alguma explicação, apontar os lápis, ou mudar a página do caderno. Além disso, delatava colegas, impedia a "cola", vigiava comportamentos tidos como indisciplinados, contribuindo para perpetuar o individualismo e a competição nas relações do grupo. Parece que, ao considerá-lo o mais fraco da turma, **Amanda** estava possibilitando a realização de mais uma "profecia": ele não conseguira "desgrudar-se" dela para aprender, não tinha autonomia no trato com os conteúdos.

? Esta análise, no entanto, parece destituída de sentido se se considera que uma grande parte dos comportamentos de *Willy* eram, se não exigidos, valorizados pela docente. Um outro aspecto a

considerar é que este aluno foi aprovado no final do ano. Como não houve o acompanhamento desta turma no segundo semestre, não é possível discutir que mudanças ocorreram na trajetória de *Willy*. A nível de hipótese, evidentemente, é possível pensar que a troca de professora pode ter atuado como elemento facilitador para a sua aprovação, uma vez que, pela constituição de um novo vínculo, ele pode ter obtido a desconfirmação do papel cristalizado que detinha.

*Kamila* fazia movimentos semelhantes aos do colega - tentava manter um ritmo autônomo, se mostrava solidária com os outros, ajudando-os ou emprestando material escolar - só que de forma mais velada, dissimulada. Agindo desta maneira, conseguia quebrar os rituais e fugir à massificação sem chamar tanto a atenção da professora, o que parecia agradar ao grupo - que não a excluiu.

Esta aluna, ao contrário de *Willy*, representava menos perigo ao poder da professora e aos movimentos de resistência - que eclodiam por todo o grupo - por ser discreta. Além disso, apresentava um bom domínio do conteúdo ( no final do ano, esta aluna ficou em recuperação, mas conseguiu ser aprovada ), atendendo às expectativas da docente, que não parecia considerar necessário acompanhá-la durante a realização das atividades, o que diminuía seu controle sobre ela.

No entanto - e apesar da facilidade em reestabelecer vínculos que apresentava - manteve-se isolada durante todo o semestre, sem pertencer a nenhum dos sub-grupos - que também se mantiveram estáveis e inalterados. Este fato, talvez, seja devido mais à dinâmica que o grupo estabeleceu ( restringindo ao máximo as redes vinculares como forma de fazê-las sobreviver ), que a características individuais de *Kamila*.

Como as configurações grupais pareciam se manter pelo vínculo da cumplicidade, a entrada de um novo elemento poderia significar um desequilíbrio que exporia muito os demais, resultando numa possível mediação da professora, que primava pela pulverização dos vínculos. Esta dinâmica relacional parece ter exigido a construção de mecanismos de defesa, que se constituíam em manter configurações vinculares fechadas, impedindo a entrada de outros e, conseqüentemente, a própria mudança, o que contribuiu para o enrijecimento dos vínculos e dos papéis.

Já *Dayane*, que teve seus comportamentos entendidos pela docente como sinais de imaturidade, dependência, insegurança e falta de iniciativa, se enquadrou em um outro tipo de

profecia auto-realizadora: ela ia "*dar trabalho*" e precisava ser controlada e vigiada para não dar maus exemplos ao grupo. A relação que se estabeleceu entre ela e a professora parecia estar mais pautada em vigiar do que em aprender e ensinar - tanto **Amanda** a vigiava quanto a aluna vigiava seus movimentos para fugir ao seu controle. O interesse que esta aluna demonstrava em dominar os conteúdos, acabava obscurecido pela relação que se estabeleceu entre ela e a educadora, onde o que parecia predominar era a criação de mecanismos que permitissem a diferenciação entre uma imagem projetada pela professora e a busca de um papel que tivesse lugar no grupo. A trajetória escolar desta aluna obteve a primeira marca do fracasso ao final do ano letivo.

Pode-se dizer que a trajetória deste grupo de alunos foi marcada pela impossibilidade de experimentar outras formas de desempenhar o mesmo papel, o que pode ter contribuído para o enrijecimento observável no seu desempenho. Como não lhes foi possível construir uma relação entre iguais, que permitisse fugir ao caráter rígido e limitado da interação adulto-criança, os papéis que cada um deles foi assumindo, permaneceram estreitamente ligados às expectativas de desempenho que se foi estabelecendo entre eles e a docente. Isto se torna compreensível, caso não se perca de vista que esta ocupava a posição de "mito" junto ao grupo - ela era o modelo ao qual deveriam se adaptar e o objetivo dos alunos tendia a ser o de procurar corresponder a este modelo.

A teoria dos grupos de que fala Pichon-Rivière tem como pressuposto importante que o grupo, como rede vincular, ergue suas estruturas sobre a base das necessidades, dos objetivos e da tarefa - que pode ser implícita ou explícita. Desta forma, a ação de um sujeito frente ao outro se funda na necessidade de obter satisfação ou evitar a privação, constituindo-se em uma ação direcional, que tem um objetivo relacionado à tarefa eleita pelo grupo e nesse sentido deixa de ser individual para tornar-se necessidade coletiva. A tarefa, então, emerge das necessidades comuns, daquilo que os integrantes do grupo reconhecem - de forma mais ou menos consciente - como falta e acaba por representar a transformação dessa ausência em algo que a satisfaça.

Voltando a este sub-grupo de alunos, isolados e excluídos - portanto sem "lugar" nas configurações vinculares, que ligações seria possível estabelecer entre a dinâmica relacional que empreenderam e a dinâmica construída pelos demais integrantes deste grupo? Poder-se-ia,

simplesmente, considerá-los antagonistas do movimento grupal? Ou seriam eles protagonistas, porta-vozes das necessidades, dos objetivos e da tarefa deste grupo?

Talvez possa começar argumentando que o fato de a educadora ocupar o centro da relação pedagógica junto à turma, deixou o grupo sem lugar. Também o conhecimento não tinha um lugar próprio, não se encontrava separado do modelo que a professora lhes apresentava. **Amanda** representava o único conhecimento possível e somente a interação com ela poderia garantir acesso e domínio a este conhecimento, considerado correto e valorizado no cotidiano da relação pedagógica. Disso se pode depreender que, se o domínio dos conteúdos escolares poderia ser considerado a tarefa explícita deste grupo, uma vez que se constituía em uma classe de alfabetização, a estratégia para alcançá-la passava por uma interação satisfatória com a professora, constituindo-se esta interação na sua tarefa implícita.

Como a busca pelo conhecimento não parecia se constituir no elemento mediador da relação dos alunos entre si e destes com a docente, mas sim o modelo estabelecido por **Amanda**, criou-se uma situação de dependência, que pode ter gerado um movimento de infantilização no grupo. Considerei como principal indício deste movimento, a criação de mecanismos de sonegação de informações, representados pela fofoca e delação entre seus componentes e pelo fracionamento do grupo em sub-grupos estanques. O grupo não era visto como espaço de diferenciação e os sub-grupos passaram a funcionar como tal, constituindo-se em espaços de transgressão, porque representavam os únicos espaços de solidariedade, onde era possível a ampliação da relação **eu-outro** e a busca de autoria.

O caso destes 7 alunos, considerados isolados e excluídos do grupo, parece representar uma permanência nestas formas mais infantis de resolução do conflito com o poder docente. Por um motivo ou outro, individual ou constituidor da dinâmica deste grupo, não conseguiram construir relações que permitissem a ampliação do seu universo relacional. Fixaram-se no que Fonseca denomina relações "em corredor", ou seja, um tipo de relação onde o **eu** consegue se relacionar com um único **tu** - no caso, a professora - e onde um terceiro elemento é visto como elemento desagregador desta relação e portanto, persecutório.

Nesse sentido, ao não participarem do movimento das demais crianças, que insistiam em manter vinculação com outras que não a professora, estes alunos configuravam-se em antagonistas do movimento grupal. Mas, e ao mesmo tempo, eram porta-vozes das dificuldades de se estabelecer vínculos neste grupo, verdadeira ameaça à sua relação com a docente e, conseqüentemente, com o objeto de conhecimento.

### **6.3.3 - As Configurações Possíveis. Ou, a Manutenção de Vínculos a partir dos Papéis.**

Num cotidiano onde a ordem era manter-se de acordo com as expectativas e o modelo da professora, vincular-se era correr o risco de se fazer notar burlando o estabelecido.

As escolhas entre os alunos, deixava transparecer que o critério para a construção e manutenção de vínculos obedecia à lei do "menor prejuízo" à imagem de cada um junto à docente, já que a imagem que esta lhes devolvia parecia acabar se cristalizando no grupo.

Se, por um lado, corresponder às expectativas da professora era condição para manter-se aceito, por outro, gerava vínculos muito frágeis, onde o que preponderava era a manutenção de uma imagem, mais do que o fortalecimento dos vínculos.

Dependendo do momento vivenciado ou da exigência da docente, configuravam-se situações cotidianas nas quais, por exemplo, um educando poderia delatar o colega em determinado momento e ser solidário com o mesmo em outro. Parecia que, para que os vínculos se mantivessem, precisavam passar por "testes cotidianos" de cumplicidade contra o poder docente.

Observando quem se juntava com quem, foi possível constatar que a dupla e os cinco trios que permaneceram mais estáveis, eram formados por crianças cujo papel em sala era muito semelhante ( delator, bons alunos, etc ) e que tinham conseguindo firmar tal cumplicidade. Era visível que se buscavam entre si, transpondo as barreiras criadas pelas normas disciplinares e se expondo a repreensões severas, o que sugere a importância da manutenção de tais vínculos.

Como vivenciavam uma prática pedagógica de cunho centralizador, onde a formação espontânea de equipes de trabalho constituiu-se em momentos raros, a apreensão da existência de configurações vinculares estáveis se deu mais pela junção de fragmentos de atos cotidianos, que

pela observação de momentos de realização de tarefas pedagógicas. Entretanto, foi possível constatar alguns vínculos e configurações estáveis, que passo a descrever.

### **Situação 1 - A Dupla *Charles/Everton* - Os "Bem Pobrinhos", Com Cicatriz...**

Além de algumas marcas produzidas pela vida - *Charles* tinha no lado esquerdo do rosto uma cicatriz de queimadura e *Everton* mostrava o pescoço marcado por uma cirurgia que o salvou da morte após ingerir soda cáustica - os dois tinham em comum outras marcas, produzidas pela sociedade - eram extremamente pobres - e pela escola - ambos eram repetentes.

Desde o início das aulas, procuraram manter-se próximos em sala, através de tentativas muitas vezes frustradas, mas que eventualmente frutificavam - talvez porque ambos ocupassem sempre as últimas carteiras de uma das filas e não fossem muito "notados" pela professora, que quase não se referia a sua presença em sala.

Dito de outra forma, tanto *Charles* quanto *Everton* não se destacavam no grupo por práticas indisciplinadas, por ter um bom domínio dos conteúdos ou por tentativas de chamar a atenção da docente sobre si - raramente solicitavam sua ajuda, não costumavam delatar colegas e pediam poucas vezes para sair de sala.

*Charles*, que tinha dificuldades maiores no trato com o conteúdo, mostrava visível desinteresse em participar das atividades - muitas vezes permanecia alheio às ordens da professora, dedicando-se a outras atividades, como fazer dobraduras ou olhar constantemente para a janela. Quando tentava manter atitudes mais solidárias em relação aos colegas - principalmente por emprestar material escolar - era admoestado pela educadora.

A maneira como **Amanda** se dirigia a ele deixava transparecer que julgava necessário mantê-lo informado de que o estava controlando. Algumas vezes aproximava-se da sua carteira e, sem olhar o caderno para verificar se estava acompanhando o ritmo da turma na realização da atividade, avisava: " *daqui a pouco eu vou recolher a atividade viu, 'seu' Charles. E quem não tiver terminado vai ficar sem terminar.*" Em outra situação, ao perceber que o aluno havia cometido um "erro", simplesmente apagou tudo e ordenou que fizesse novamente, alertando:

*" pode parar com esta palhaçada! O senhor já sabe muito bem como se faz isso! Se olhasse menos para os lados e cochilasse menos na aula, teria entendido o que foi que eu pedi."*

Devido a um maior controle das posturas e comportamentos de *Charles*, quando **Amanda** percebia que ele e *Everton* estavam mantendo algum tipo de interação - seja sob a forma de conversa paralela ou mútua ajuda - era sobre *Charles* que recaíam suas repreensões.

Também os colegas de turma costumavam exercer um controle maior sobre as atitudes deste aluno do que sobre as de *Everton*. Ele era alvo freqüente de delações e atitudes discriminatórias, como a não aceitação de suas opiniões nos trabalhos em equipe.

A despeito das dificuldades que encontravam para sustentar seu vínculo em classe - vínculo este que também era construído e se mantinha fora da escola, uma vez que os dois moravam perto, costumavam brincar e vinham juntos até à escola - esta dupla se manteve durante todo o semestre observado.

Não foi possível constatar a inclusão de outros elementos nesta configuração, apesar de que, nos momentos de formação de equipes espontâneas de trabalho, *Willy* - que era multi-repetente e havia sido colega de turma de *Everton* no ano anterior - fosse algumas vezes convidado ou comumente aceito e se juntava a eles.

Além da entrada esporádica de *Willy*, *Charles* buscava interação com *Juan*, tanto nos momentos de tarefa pedagógica quanto naqueles livres da mesma. Este garoto, não repetente, era considerado um bom aluno pela professora e comumente burlava as normas disciplinares sem se fazer notar. Além disso, não apresentava atitudes discriminatórias em relação a *Charles*, o que pode ter influído na aproximação entre os dois.

## **Situação 2 - Os Triângulos**

Como já foi dito anteriormente, o momento da triangulação marca um estágio no desenvolvimento das relações - tanto individuais, quanto na dinâmica de um grupo - que permite a ampliação do universo relacional.

Trata-se de uma configuração vincular instável, permanentemente em crise, onde se observa com frequência o fortalecimento de uma dupla e a consequente exclusão de um dos elementos envolvidos. A crise consiste em que existe uma relação **tu-ele** da qual o **eu** não participa.

Este desequilíbrio no desenho vincular gera conflitos e é exatamente a vivência destes que pode levar o **eu** excluído a buscar a ampliação das relações, como meio de reequilibrar-se. Como foi visto anteriormente, esta seria uma forma de resolução dinâmica do conflito, que possibilitaria a ampliação do universo relacional, preparando a circularização - que implica na vivência da experiência do grupo com a incorporação do **nós** - tal resolução, entretanto, não foi observada nesta turma.

O que se verificou foi um outro caminho, onde os comportamentos e papéis eram vivenciados de forma rígida, deflagrando relações de grupo estereotipadas, ou seja, houve a manutenção de relações "em corredor", a assunção de papéis que levaram ao isolamento dentro do grupo, a cristalização dos papéis e a impossibilidade de se construir um relacionamento mais dinâmico.

Nesta turma, a formação das configurações vinculares ( de isolamento e exclusão, da dupla e também dos trios) parecia obedecer a dois critérios básicos: a história vincular prévia e a similaridade no desempenho dos papéis. Isso considerado, passei a chamá-las "configurações possíveis", entendendo que a relação professora-alunos que foi se estruturando nesta classe, contribuiu para a rigidez na vivência dos papéis, determinando que os encontros entre os atores obedecessem à necessidade de continuar atendendo às expectativas da docente.

"Continuar atendendo às expectativas da docente" implicava manter-se vinculado sem chamar a atenção sobre si de forma negativa. Como **Amanda** comumente deixava transparecer em seus atos cotidianos em que classificações os alunos estavam enquadrados - competentes ou incompetentes, disciplinados ou indisciplinados, rápidos ou vagarosos, caprichosos ou desmazelados, interessados ou desinteressados, interessantes ou desinteressantes - estes parecem ter tratado de se "adaptar" aos personagens e procurar seus iguais.



Isto, de certa forma, impedia a ampliação da rede vincular, pois parecia ser expectativa dos alunos que a incorporação de um quarto elemento pudesse significar um desequilíbrio na relação, resultando na pulverização dos vínculos que, como já foi dito, se baseavam na cumplicidade.

Considerando-se que no processo de interação, se atribui aos outros intenções e se reage de acordo com as interpretações construídas, vale acrescentar que esta expectativa não era meramente fantasiosa, uma vez que se pautava na vivência de atitudes cotidianas observáveis.

Em decorrência disto, a predominância de papéis similares em uma mesma configuração vincular, se manteve também nos trios. Neles se podia encontrar agrupados, por exemplo, três alunos considerados "bons" pela professora - porque tinham domínio do conteúdo, eram disciplinados, não ajudavam outros, etc. Três outros, que burlavam as normas disciplinares todo o tempo, mas o faziam de forma dissimulada, formavam um outro triângulo que, sem chamar a sua atenção, possibilitava a manutenção da relação estabelecida por eles.

Na tentativa de fazer conhecer sua composição, deter-me-ei em descrever a dinâmica de cinco triângulos, atendo-me às suas características peculiares. Num segundo momento, procederei à análise da dinâmica do grupo durante o semestre observado, incorporando, então, o funcionamento destas estruturas relacionais.

#### *As "boas alunas" - Micheli, Bianca e Mariana*

Estas meninas tinham história vincular prévia, pois haviam pertencido à mesma turma no pré-primário. Além disso, *Micheli* e *Bianca* eram amigas, cresceram juntas e costumavam encontrar-se fora da escola para brincar. No grupo, logo estruturaram um trio sempre disposto a trocar material e estabelecer entre si discretas redes de mútua ajuda, burlando as ordens, que priorizavam a produção individual dos trabalhos.

Como apresentavam um comportamento mais autônomo - provavelmente possibilitado pela facilidade em lidar com o conteúdo - solicitavam pouco a professora para pedir ajuda. Nos raros momentos de atividade em grupos espontâneos, escolhiam-se e compunham, invariavelmente, uma das equipes. A entrada de um outro aluno na equipe não era negada, mas sua participação era extremamente dificultada - normalmente isolavam-no; realizando a atividade entre si.

*Micheli e Mariana* ocuparam, desde o início das aulas, uma posição de prestígio junto à professora, que costumava escolhê-lhas para serem suas ajudantes - no auxílio a algum colega, na distribuição de livros ou folhas em branco, ou para buscar material fora de sala. Além disso, serviam de exemplo positivo para o grupo, tendo seus trabalhos exibidos algumas vezes, por estarem caprichados, coloridos "*sem exagero*", ou por apresentarem poucos erros. Também seu comportamento disciplinado - não costumavam se levantar das carteiras nem dirigir-se à docente sem solicitar - costumava ser elogiado por **Amanda**.

*Bianca*, por sua vez, não parecia corresponder às expectativas da professora no início do ano, principalmente no tocante à disciplina - insistia em levantar sem pedir licença, tentava todo o tempo manter conversas paralelas, pedia constantemente para sair de sala e não se apressava em seguir o ritmo médio da turma na realização de atividades. Além disso, por vezes se contrapôs ao poder docente, com atitudes de enfrentamento, como na situação abaixo:

**Amanda** havia preenchido todo o quadro com exercícios e ordenou aos alunos que copiassem primeiro para depois tentar resolvê-los. Algum tempo depois, dirigiu-se novamente ao quadro para dar início à correção. Isto feito, começou a apagá-lo. A aluna reclamou, dizendo que não havia terminado de copiar. A professora voltou-se para ela e, em tom de voz zangado, perguntou: "*O que? Você ainda nem copiou? Porque não copiou aqui ainda?*" *Bianca*, olhando fixamente para ela, disse: "*Ora, porque era muita coisa e eu me enganei e copiei errado. Daí tive que apagar e tô atrasada.*" A docente, não se dando por vencida, falou: "*Sabe o que é isso? É falta de atenção!*" A menina, dando de ombros, retrucou: "*Falta de atenção, falta de atenção... Eu não queria fazer isso mesmo...É bom, que assim não dá mais prá copiar.*"

Suas respostas eram consideradas "*cínicas e debochadas*" por **Amanda**, que interpretava seu comportamento como "*mal de família*". Referiu já ter dado aulas para o irmão da aluna, que era "*a mesma coisa.*"

Apesar da lentidão, *Bianca* apresentava um bom desempenho escolar, dominando os conteúdos com certa facilidade. Este fato parecia amenizar as intervenções da professora, que costumava avisá-la de que estava transpondo os limites com frases como: "*Bianca, já conversou*

*demais por hoje! Acho bom parar"* ou *"A 'tia' tá ficando muito zangada, Bianca! Vê se termina logo isso"* antes de aplicar-lhe alguma punição.

Como as trocas de lugar eram frequentes nesta turma, as três permaneciam próximas muito ocasionalmente, o que não as impedia de procurarem estabelecer contatos em sala. *Mariana e Micheli* podiam movimentar-se mais livremente em sala do que *Bianca*, que era mais vigiada. Talvez por isso as duas mantivessem uma maior exclusividade na relação, procurando muito raramente interagir com outros. Já *Bianca* tentava estabelecer contatos também com aqueles que sentassem próximos à sua carteira, apresentando características de maior sociabilidade e integração no grupo. A nível de hipótese e com base no que foi observado na outra turma, pode-se dizer que, caso fosse possibilitada a interação entre as crianças, *Bianca* funcionaria como o elemento agregador, como aquele que "abriria" o triângulo, tornando possível o esforço da circularização nestas relações.

### "Os Dissimulados" - Juan, Fernando e Alexandre

*Fernando e Juan* haviam estudado juntos no pré-escolar e *Alexandre* era repetente, (ex-colega de turma de *Willy, Everton, Rodrigo e Valdir*). Os três costumavam unir-se sempre que havia a proposta de trabalho em equipes espontâneas. Durante as aulas esses contatos se mantinham com certa frequência, talvez porque nenhum deles fosse alvo da atenção constante de **Amanda**. Diferentemente daqueles alunos mais vigiados, conseguiram manter-se sentados relativamente próximos durante boa parte do semestre. Apesar de também serem trocados de lugar com frequência, costumavam permanecer nas carteiras intermediárias<sup>67</sup>, o que pode ter facilitado suas formas de contato.

Caracterizavam-se por não delatar colegas e por dissimular constantemente qualquer comportamento que pudesse ser visto como indisciplina pela docente. Desta forma, procuravam conversar ou promover mútua ajuda quando esta se encontrava ocupada, acompanhando a atividade

---

<sup>67</sup> Diferentemente das carteiras localizadas nos fundos da sala - normalmente ocupadas por aquelas crianças consideradas mais fracas, sem condições de acompanhar o ritmo da turma - e das carteiras que ficavam à frente, próximas ao quadro - designadas àqueles vistos como indisciplinados ou que eram portadores de algum tipo de deficiência física -, observei que as carteiras intermediárias, obedecendo à distribuição hierárquica dos corpos, eram ocupadas por alunos considerados "bons" ou "remediáveis", de bom comportamento, sobre os quais a professora exercia um controle menor.

de uma outra criança, ou enquanto escrevia no quadro, permanecendo de costas para o grupo. Ao solicitar ou emprestar algum material, faziam-no sob a forma de mímicas ou passavam-no por entre as carteiras, mais rente ao chão; algumas vezes atiravam bolas de papel uns nos outros, discretamente, procurando não envolver outros colegas, ou combinavam alguma atividade para o recreio enquanto se dirigiam à lixeira ou esperavam a sua vez para entregar algum material solicitado por **Amanda**. Apesar desses "cuidados", algumas vezes eram delatados, mas se mostravam de tal forma impassíveis frente às acusações e às admoestações da docente, que estas duravam pouco tempo e acabavam não gerando consequências punitivas.

Apesar destes alunos se mostrarem disponíveis a estruturar contato com outros, principalmente com aqueles que se sentavam próximos a eles nas filas, observei que o faziam de forma reservada, sem se envolver em práticas consideradas indisciplinadas ou persistir em uma interação que tivesse sofrido a intervenção da professora. Desta forma, mantiveram-se restritos a esta relação triangular, especialmente nos momentos de tarefa pedagógica. Naqueles momentos livres de tarefa, era possível observar a diluição deste triângulo, quando principalmente *Juan* e *Alexandre* passavam a interagir com outros, integrando "grupos de bagunça".

### **"O Belo e as Feras"<sup>68</sup> - *Jadir, Rodrigo e Diego***

Esses alunos não tinham história vincular prévia, pois *Jadir* não havia frequentado a escola anteriormente à sua matrícula na primeira série, *Diego* tinha vindo do pré-escolar e *Rodrigo* era repetente. Os três mantinham um ritmo regular de trabalho, muitas vezes adiantando-se aos demais na conclusão do mesmo. *Diego* e *Rodrigo* se mostravam muito participativos durante as aulas, procurando responder às perguntas da docente e solicitando frequentemente para ir ao quadro. Apesar disso, não se sobressaíam como "bons alunos" no domínio do conteúdo e pareciam ser considerados "remediáveis" pela professora, que costumava apontar suas dificuldades e estimulá-los a superá-las - solicitava que pedissem ajuda em casa, prestassem "mais atenção" em classe ou que

---

<sup>68</sup>A nomação deste trio é decorrente de termos utilizados por **Amanda** em momentos informais, quando conversávamos sobre as crianças. *Jadir*- o "belo" - foi considerado o aluno mais bonitinho pela professora no primeiro dia de aula e continuou a receber elogios no decorrer do semestre; *Diego e Rodrigo*- as "feras"-, também detinham a simpatia dela, mas eram considerados "umas ferinhas", no sentido de que se ela assim o permitisse, poderiam ser muito "bagunceiros" e conversadores.

desenvolvessem as atividades num ritmo mais lento, "*sem pressa*" ( ao contrário do que fazia com outras crianças) .

*Jadir* era mais calado, mas foi tido como "*uma revelação*" pela educadora, que o considerava um "*exemplo de desenvolvimento escolar e adaptação ao método de trabalho*" devido ao fato de ter se alfabetizado com bastante facilidade, apesar de nunca haver frequentado a escola. Foi identificado como um "xodó" da professora, que costumava se referir a ele de forma positiva e afetuosa. Também os outros dois pareciam merecer uma eleição positiva da sua parte, uma vez que não foram constatadas alusões negativas a sua conduta e pelo fato de que ela comumente reagia de forma condescendente aos seus deslizes no cotidiano da classe.

Em sala, mantinham uma relação bastante competitiva uns com os outros e procuravam constantemente comparar o andamento das atividades. Apesar de se manterem cúmplices nas tentativas de burlar normas disciplinares, algumas vezes delatavam-se entre si, o que sugere uma relação de rivalidade que parecia se embasar na necessidade de chamar a atenção de **Amanda**.

### "As Discretas" - *Marília, Scheila e Jaqueline*

Estas alunas eram vizinhas, costumavam se encontrar para brincar e vinham juntas até a escola. No grupo, não pareciam ser conhecidas por outros, o que pode ser explicado pelo fato de que *Marília* foi direto do jardim de infância para a primeira série, *Scheila* havia estudado no pré-primário de outra escola e *Jaqueline* era repetente desta mesma instituição, mas não havia outros repetentes da sua turma nesta classe .

Em sala, estabeleciam contato com outros muito ocasionalmente, com exceção de *Kamila*, que tinha trânsito por todos os sub-grupos e com quem costumavam promover trocas de material e mútua ajuda. Eram bastante solidárias entre si, não se delatavam e pareciam procurar se manter discretamente fora do alcance de **Amanda**. Em raras ocasiões solicitavam sua ajuda e quando eram questionadas sobre o conteúdo ou convidadas a realizar exercícios no quadro negro, faziam-no de forma a deixar transparecer o desejo de não serem localizadas: respondiam em tom de voz muito baixo ou "arrastavam-se" até o quadro, escrevendo com letras trêmulas e pequenas.

Dentre as três, era *Jaqueline* quem sofria maior controle por parte da professora, que a considerava desatenta e por isso a colocou, durante algum tempo, na primeira carteira, próxima à sua mesa e isolada dos demais.

*Marília* não costumava ser alvo da atenção de **Amanda** e se mostrava bastante autônoma em relação a ela, desenvolvendo a maioria das atividades sem consultá-la ou mostrar-lhe o resultado. Também aos demais colegas, o contato com seu caderno era dificultado, pois ela denunciava qualquer tentativa de "cola". No decorrer das observações, foi possível verificar que o que parecia representar uma busca pela autonomia e um enrijecimento do papel de delatora, ocultava sérias dificuldades com o conteúdo - ela parecia querer dissimular estas dificuldades escondendo o caderno.

*Scheila*, por sua vez, apresentava um bom rendimento escolar e certa facilidade com os conteúdos. A intervenção da professora sobre ela era pouco comum e quando acontecia, normalmente era em tom de cordialidade e incentivo. Suas atitudes quase não eram controladas, o que lhe garantia uma certa extensão de contato e favorecia o aparecimento de características que apontavam para o exercício da solidariedade e da sociabilidade com outros do grupo - esta aluna não costumava se negar a emprestar material ou a auxiliar os demais, como também não delatava tentativas de contato ou atitudes consideradas indisciplinadas, promovendo, inclusive, a abertura do trio nos momentos de formação de equipes espontâneas de trabalho ou naqueles livres de tarefa pedagógica.

### **"Os Caçulas" - Juliano, Alisson e Camila**

Estas crianças haviam pertencido à mesma turma no pré-primário, além do que, mantinham contato extra-escolar, pois costumavam brincar juntos. *Juliano* apresentava problemas com a fala - articulava as palavras com muita dificuldade e de forma pouco inteligível - e costumava se comunicar de forma predominantemente gestual, por mímicas e através da expressividade no olhar. Apesar destas dificuldades, mostrava-se atento ao movimento dos colegas, procurando estabelecer contato com todos da classe. As demais crianças mantinham com ele uma atitude de aceitabilidade condescendente e que parecia se basear em um envolvimento superficial. *Alisson* e *Camila*

"cuidavam" dele, no sentido de que controlavam suas atividades, davam broncas para que as desenvolvesse e se contrapunham àqueles que fizessem qualquer comentário negativo sobre seu trabalho ou comportamento.

Uma das características peculiares deste sub-grupo era a aparente infantilidade dos seus componentes: *Alisson* era filho único, bem pequeno em estatura, tinha a fala e o olhar manso e se mostrava constantemente "emburrado" quando sofria qualquer contrariedade; *Camila* também era bem pequena, faltavam-lhe dois dentes da frente, tinha olhos grandes e arredondados e costumava prender os cabelos à moda "maria-chiquinha", o que lhe garantia uma aparência de bebê. *Juliano* era um pouco mais alto que os outros dois, mas a expressividade do seu rosto e suas formas de comunicação sugeriam a curiosidade e os limites de uma criança que não tivesse atingido ainda o desenvolvimento da fala. Devido às suas dificuldades, ele desenvolveu mecanismos gestuais ( apontar, representar por mímicas ) que substituíam os sons desarticulados que, de forma penosa, proferia.

Juntos, constituíam uma relação muito difícil, marcada pela competição e pelas "brigas" que desmantelavam o trio e explicitavam a fragilidade desta relação. No entanto, dificilmente o membro isolado era *Juliano*. Normalmente ele se juntava a um deles, contrapondo-se ao outro, o que pode ser entendido como consequência do cuidado destes em relação a ele. Ao contrário dos outros dois, que se delatavam entre si e por vezes também o delatavam, *Juliano* não apresentava este comportamento mesmo contra aqueles de quem sofria agressões ou comentários pejorativos. Tal aspecto parece apontar uma busca de integração com os colegas e características saudáveis da dinâmica interna deste menino, que não buscava no papel de doente e indefeso uma âncora, mas que parecia procurar saídas para o seu isolamento pela via da interação.

**Amanda** se mostrava bastante condescendente com os elementos deste trio, exceto com relação às tentativas de burlar as normas disciplinares - dificilmente interferia no ritmo deles ou acompanhava sua forma de desenvolvimento das atividades. Foi possível observar, no entanto, que *Camila* e *Alisson* procuravam manter-se no ritmo médio da turma, realizando as tarefas e procurando participar dos momentos de exploração ou correção dos exercícios. *Juliano*, por sua vez, dificilmente chegava ao final de uma atividade, mantendo-se sempre muito ocupado em

observar o movimento dos colegas. A professora interferia algumas vezes, permanecendo próxima à sua carteira como forma de incentivá-lo a trabalhar, mas sua dedicação à tarefa limitava-se a curtos períodos de tempo, normalmente subsequentes à permanência da docente ou ao fato desta ou de algum dos colegas ter chamado sua atenção para que a desenvolvesse.

Normalmente, no decorrer de conversas informais que mantivemos, **Amanda** se referia a *Juliano*, dizendo-se preocupada com ele. Mencionava frequentemente a necessidade de encontrar formas de incorporá-lo ao processo de aprendizagem, pois entendia não estar obtendo resultados. Uma outra preocupação sua dizia respeito à influência de suas atitudes no grupo, pois algumas crianças justificavam o "não fazer" ou o "não terminar" pelo fato dele assim proceder. Comentou ainda que alguns pais haviam se mostrado preocupados com seus filhos, que reclamavam das constantes interferências de *Juliano* nos momentos de realização das atividades, o que dificultava sua concentração, contribuindo para a dispersão e dificuldades no entendimento do conteúdo.

Ela chegou a participar de reuniões promovidas pela Prefeitura Municipal, com vistas a discutir formas de procedimento junto a "alunos especiais" em classes de alfabetização, mas parece não ter conseguido encontrar os subsídios esperados, pois reclamava com frequência das formas de encaminhamento das discussões, mostrando-se bastante desanimada. No que diz respeito às suas expectativas, parecia querer encontrar nestas reuniões, soluções objetivas, como atividades especiais e diferenciadas para este aluno. O choque de expectativas e o desânimo apareciam como consequência do enfoque dado pelas especialistas que coordenavam as reuniões, cujo entendimento parecia ser o de que cada professor teria que encontrar formas de lidar com seu aluno particular, inserido numa realidade escolar única. Isso exigiria um aprofundamento nas questões que envolviam a "deficiência" e a construção de formas alternativas de integração.

O passar do tempo parece ter amenizado as preocupações de **Amanda**, que o manteve alocado nas primeiras carteiras por todo o semestre, controlando seus movimentos e práticas indisciplinadas com certa tolerância e procurando ocasionalmente incentivá-lo a entrar em contato com a tarefa pedagógica.



## 6.4 - A TURMA VISTA PELA TURMA

### 6.4.1 - Desenhos Individuais Sobre o Grupo

Também para esta turma, produzir um desenho que os representasse se constituiu em uma atividade solicitada pela docente e integrada ao seu planejamento semanal. **Amanda** não procurou articular o desenvolvimento desta tarefa com outros conteúdos que estava ensinando e deu andamento a atividade num dia em que teriam Educação Física na primeira aula e seriam dispensados após o recreio, devido à participação da Seleção Brasileira de Futebol na Copa do Mundo. Todos os alunos estavam presentes e participaram da realização do desenho com entusiasmo.

A professora deu início à discussão sobre o tema, perguntando se *"todo mundo"* gostava de estudar. Obtidas as respostas, indagou se gostavam de estudar nesta turma e as crianças, em uníssono, disseram que sim. Ela então perguntou o que *"achavam"* da sua turma e os alunos se dividiram nas respostas, alguns considerando-a *"legal"*, outros *"feliz"* e alguns poucos julgando-a *"bagunceira"*. **Amanda** quis saber porque achavam que a turma era *"legal"* e se dirigiu a **Mariana**, (autora desta resposta), que não *"soube"* justificar sua opinião. Perguntou, então, porque haviam considerado a turma *"bagunceira"*. **Micheli** e **Kamila**, que concordavam com esta idéia, argumentaram: *"muita gente fica levantando... os meninos aí!"* e delegaram toda a responsabilidade da bagunça aos meninos, que reagiram, argumentando que as garotas levantavam mais que eles.

A educadora fez ainda outras perguntas ao grupo, contemplando que tipo de atividades desenvolvidas em aula gostavam mais e quais atitudes dos colegas eram consideradas as mais negativas por eles. As atividades que envolviam aspectos lúdicos, como pintar, trabalhar com massinha, fazer trabalhinhos com colagem se destacaram, em detrimento de outras, como estudar e

fazer continhas<sup>69</sup>. Quanto às atitudes dos colegas, referiram-se a "*muita conversa*", "*empurrões na fila*", "*fofocas*" e "*palavrões*".<sup>70</sup>

**Amanda** encerrou a discussão indagando se consideravam a "*turminha unida*". Poucos responderam a esta pergunta, e os que responderam fizeram-no afirmativamente, com exceção de *Kamila*, que se referiu às fofocas e delações entre eles, finalizando sua argumentação com a constatação de que a turma era "*muito chata*". A "provocação" de *Kamila* não teve eco no grupo, que não reagiu ou contra-argumentou. Quanto à professora, limitou-se a ouvi-la, sem tecer quaisquer comentários.

Foi interessante observar a forma como **Amanda** orquestrou esta discussão no grupo, fazendo perguntas que pudessem refletir o que ela parecia imaginar que a pesquisadora esperava ouvir. O fato de ter dado prioridade à exploração das respostas positivas sobre a turma, bem como o reforço às queixas contra o mau comportamento de alguns alunos e a preocupação em tentar medir a "união" do grupo, parecia representar uma possibilidade de demonstrar que havia conseguido realizar um trabalho de integração com seus alunos, exceto talvez, com aqueles que não "sabiam" se comportar e por isso não se integravam.

Encerrada a discussão, disse que entregaria uma folha em branco para cada um e que deveriam desenhar ali a sua turma, da maneira como quizessem, utilizando-se do material de que dispusessem. As crianças, de início, mostraram-se um pouco confusas e perguntaram novamente à professora o que deveriam desenhar, se deveriam usar régua e canetas hidrocor. Algumas permaneceram algum tempo olhando para o papel em branco, como que em busca de inspiração. Outras comentavam entre si o que desenhariam, desencadeando na turma um movimento de busca pelo outro.

Durante algum tempo, a docente não interferiu e algumas crianças permaneceram de pé ao lado das carteiras, de onde se dirigiam aos colegas, comentando suas idéias e mostrando o que já haviam conseguido desenhar. Como o volume das vozes foi aumentando consideravelmente à

---

<sup>69</sup> Pode-se levantar a hipótese de que tenham sido menos citadas porque nos momentos de realização destas atividades, o controle disciplinar era mais intenso.

<sup>70</sup> Note-se que estes comportamentos, bem como o comportamento de levantar-se constantemente da carteira - atribuído aos meninos - eram considerados negativos pela educadora, que pautava suas ações sobre o grupo também a partir da percepção destas tentativas de burlar as normas disciplinares.

medida que o entusiasmo ia tomando conta da classe, **Amanda** passou a solicitar - ainda que de modo esporádico - mais silêncio e a volta às suas carteiras, o que diminuiu o contato entre eles, mas não parece ter diminuído seu entusiasmo.<sup>71</sup>

À medida em que iam terminando seus desenhos, a professora sugeriu que escrevessem uma frase sobre o que haviam pretendido representar, depois pediu que lessem o que haviam escrito e as reescreveu. No final da atividade, os desenhos foram presos ao varal, onde permaneceram por alguns dias. Expliquei-lhes que iria ficar com seus desenhos para acrescentá-los ao meu trabalho. Algumas crianças me perguntaram se iriam poder anexá-lo aos outros trabalhos que haviam produzido e que no final do semestre seriam levados para casa. Argumentei que não conseguiria concluir minha dissertação antes do próximo ano letivo e que por isso não seria possível devolver-lhes esta atividade, acrescentando que aqueles que não concordassem em ficar sem os seus desenhos, poderiam solicitá-lo a mim, que os devolveria. Não houve nenhum pedido e alguns chegaram a valorizar o fato de que as suas produções iriam para a Universidade ( seriam aproveitadas para algo).

### **O Que "Dizem" os Desenhos?**

Diferentemente do que ocorreu na "turma de **Fernanda**", onde o espaço da sala de aulas pouco aparecia, todos os desenhos desta turma - em número de 23, quase 100% do número total de alunos, que neste momento era de 24 crianças - procuravam retratar a sala de aulas. Esta aparece de forma bem delimitada, ocupando grande parte do espaço da folha e chama a atenção pelos detalhes - como lâmpadas, armário, enfeites, ventilador e cortinas.

Um número considerável de crianças ( 08, o que corresponde a 33% da turma ) tentou reproduzir a maneira como se encontravam expostos os objetos sobre o armário e sobre a mesa da

---

<sup>71</sup> O entusiasmo das crianças pode ser entendido como uma reação favorável à atividade de desenhar - que elas disseram gostar muito - mas penso que se pode entendê-lo também como uma possibilidade de expressarem a imagem que têm do grupo e de si mesmas como participantes desta coletividade. Uma vez que a prática pedagógica cotidiana que vivenciaram não possibilitava que objetivassem a **grupalidade**, representá-la poderia ser uma forma de resgatar sua construção e auto-organização nesta dimensão.

professora, copiando, inclusive, as legendas, que serviam para nominá-los. O quadro negro e o quadro de pregas também foram contemplados e suas formas de organização, destacadas.

A figura da professora aparece explicitamente em 10 (45%) dos 22 desenhos, sendo que em 05 (22%) deles está sozinha, sem alunos. Em três destes cinco, está escrevendo no quadro e nos outros dois, sentada em sua mesa. O número reduzido de educandos é outro aspecto considerável: são retratados em pequenas quantidades, normalmente dispersos, sentados em fila ou então aparece apenas um aluno, misturado aos objetos. Em 05 (22%) desenhos a sala está completamente vazia e meticulosamente arrumada. É interessante observar que, mesmo não sendo retratados no interior da sala de aulas, os alunos também são pouco representados nos espaços externos a ela. Em oito dos desenhos aparece a quadra de esportes, que está vazia em dois deles. O parquinho aparece apenas uma vez e também está vazio.

O que é possível supor a partir do conteúdo destes desenhos? A relevância dada aos aspectos organizativos da sala de aulas, que aparece rigidamente delimitada, onde "cada coisa tem um nome e um lugar", talvez reflita muito da vivência cotidiana deste grupo. Devido ao lugar que as normas disciplinares e a divisão hierárquica dos corpos ocuparam na construção da relação pedagógica experienciada por esta classe, retratar a turma era também retratar o espaço no qual se faziam turma. Como a possibilidade de criar formas singulares de organização, seja no que dissesse respeito ao ritmo, ao tempo, ao material ou às relações interpessoais, era muito restrita, copiar um modelo pode ser a forma de caracterizar uma modalidade de relação com o ambiente e com os outros.

Em decorrência do que foi dito acima, é possível levantar a hipótese de que a ausência de alunos aponte a ausência de uma oportunidade onde o **eu**, a singularidade, como parte fundamental na construção do grupo, tenha lugar. E mais: parece que não conseguiram identificar este lugar na escola como um todo, seja no parquinho ou na quadra de esportes, que também foram retratados sem alunos.

Diferentemente da outra turma, que em detrimento da sala de aulas elegeu os espaços externos para representar uma extensão do encontro e comunicação que já eram vivenciados - ainda que presos a alguns "grilhões" - este grupo, por não ter esta experiência no seu cotidiano,

parecia não ter o que retratar. Não pareciam ter presente uma imagem do que poderia acontecer com eles, enquanto grupo, fora do espaço que a sala de aulas representava.

#### 6.4.2 - Desenhos Coletivos Sobre o Grupo

Considerando que um desenho coletivo pudesse fazer emergir aspectos do significado que os alunos haviam dado à sua vivência cotidiana, solicitei à professora que contemplasse também esta atividade no seu planejamento. Embora tenha concordado prontamente, mostrou-se reticente quanto ao uso de tinta guache, alegando que daria muito trabalho. Expliquei-lhe que o material a ser utilizado não se limitava a tinta guache e que ela poderia encaminhar a atividade da maneira e quando considerasse mais conveniente.

No dia combinado, os alunos encontraram a sala com as carteiras reorganizadas, formando sub-grupos de quatro. **Amanda** solicitou que formassem equipes espontâneas e aguardassem em silêncio a explicação da atividade. Rapidamente se reuniram, formando quatro sub-grupos de quatro alunos e dois sub-grupos de três - perfazendo um total de 22 alunos. Alguns retiraram o material de desenho das suas pastas, mas a maioria aguardou que a professora explicitasse a tarefa. Ela passou a distribuir folhas de cartolina entre as equipes e enquanto fazia isso, pediu que todos colocassem o material de desenho que dispusessem sobre as carteiras. Depois explicou-lhes que realizariam um trabalho em equipe esclarecendo:

*" como a tia sempre diz, trabalhar em equipe não é trabalhar na bagunça e também devemos trocar materiais entre si, certo? Outra coisa: hoje vocês vão fazer um trabalho onde todo mundo vai desenhar no mesmo papel, por isso não quero saber de ninguém me pedindo outra folha ou brigando com o coleguinha que quer desenhar."*

Esclareceu, ainda, que iriam fazer um novo desenho da turma, só que desta vez, coletivo. Solicitou que todos procurassem participar e que realizassem esta atividade com *"o mesmo capricho com que vocês sempre fazem as coisas prá tia."* Os alunos não demonstraram contrariedade, dedicando-se rapidamente às discussões sobre o que desenhariam e como proceder

com a organização do papel - alguns se utilizaram de réguas para dimensionar aspectos do desenho ou delimitar o espaço.

A **equipe 1**, composta por *Alexandre, Tiago, Rodrigo e Juan* trabalhou todo o tempo conjuntamente, discutindo e avaliando o que faziam. De início, preocuparam-se em desenhar o espaço físico da sala de aulas em detalhes - ventilador, bandeirinhas, quadro negro, cortinas, enfeites na parede, etc. Aos poucos foram incluindo figuras humanas: os alunos foram retratados em fila, alguns entrando na sala e outros sentados nas carteiras. A professora foi representada por uma figura em destaque, bem maior que os alunos, de pé, no centro da sala. Ao terminar o trabalho, chamaram-na para mostrá-lo, perguntando se poderiam acrescentar outras coisas, como a bandeira do Brasil. Ante a resposta afirmativa de **Amanda**, puseram-se a desenhar novamente: desta vez retratando a si mesmos "*soltando pipa no pátio*", além de algumas bandeiras do Brasil.

Foi possível observar que o prazer apareceu dissociado da tarefa e só pôde ser incluído quando a docente demonstrou-se satisfeita com o resultado do trabalho.

Na **equipe 2**, formada por *Dayane, Graziela, Fernando e Juliano*, cada um realizou o seu desenho, que foi separado dos demais por linhas demarcatórias. *Fernando* limitou-se a reproduzir o armário e a mesa da professora, onde esta se encontrava sentada. *Juliano* fez uma escola pequena, de onde estava saindo uma criança, que parecia estar se dirigindo para o espaço externo, onde apareciam flores e bichos. *Dayane* tentou reproduzir os objetos expostos na sala ( o ventilador, as bandeirinhas do teto e o varal das atividades ), incluindo aí a figura da professora, que aparece envolta em números, e a mim, a quem colocou em um espaço delimitado por um quadrado. Nos desenhos de *Graziela* tornou-se difícil identificar as figuras, que aparecem todas misturadas, confundindo-se umas às outras.

A maneira como conseguiram lidar com o pedido de realização de um trabalho coletivo, parece retratar, além da dificuldade em modificar um modelo aprendido, o fato de que não compartilhavam uma história vincular no grupo. Por outro lado, os desenhos de *Dayane, Graziela e Juliano* parecem indicar aspectos da auto-imagem que detinham, bem como de significações atribuídas à figura da professora, da pesquisadora e ao ambiente circundante. Para *Juliano* - devido às dificuldades com a fala - sair da escola parece significar uma forma de expandir-se, de se

comunicar mais facilmente com o meio ( representado por flores e bichos ). Para *Dayane* - que era excluída pelo grupo e constantemente vigiada pela professora - a organização rígida e delimitada da sala de aulas, parece ir além do aspecto físico, estendendo-se para a vivência de papéis, que aparecem bem definidos: a professora, envolta pelo conhecimento, parece deter o saber; a pesquisadora, devido a sua participação restrita ( observar e anotar ), aparece encerrada em um quadrado, sem relação com o meio e o grupo de alunos, que não têm lugar no seu desenho. *Graziela*, que por suas características de comportamento parece ter estado sempre buscando no alheamento o significado da sua presença em sala, retratou-a de forma confusa, misturada, como talvez fosse a percepção que tinha de si mesma ali, desempenhando um papel que não tinha conseguido assumir .

Na **equipe 3**, *Charles*, *Willy* e *Everton* procuraram trabalhar conjuntamente, discutindo e acrescentando em consenso outros elementos ao desenho. Primeiramente, desenharam a escola, que estava fechada porque, segundo eles, "*ia ter jogo*". Depois cada um desenhou uma quadra de esportes, nas quais incluíram a "tela" de proteção - que impede a bola de sair. Nas quadras retratadas por *Charles* e *Everton* haviam figuras humanas, enquanto que no desenho de *Willy* , estava repleta de estrelas. Todos escreveram muitas vezes seus nomes na cartolina em meio e sobre os desenhos. Em uma dessas vezes, seus nomes aparecem juntos, unidos e delimitados por um quadrado.

Como estes alunos permaneciam muito solitários no grupo, além de vivenciar uma relação com a professora normalmente pautada por sermões ou alusões negativas ao seu comportamento, desempenhavam um papel muito semelhante no cotidiano desta classe, o que pode ter facilitado a cooperação entre eles. O fato de terem desenhado a escola vazia, sugere o desprazer de ocupar este espaço, em favorecimento do lúdico ( o jogo de futebol ). Um outro aspecto interessante é a quantidade de vezes que cada um escreveu seu nome, como que para marcar sua identidade, a participação individual no trabalho da equipe.

*Diego*, *Valdir* e *Jadir*, que formavam a **equipe 4**, ficaram um longo tempo em silêncio, contemplando o espaço em branco da cartolina. Não procuraram discutir entre si ou buscar ajuda em outros sub-grupos e deram início à atividade quando algumas equipes já estavam na fase de

conclusão. Quando por fim começaram, passaram a utilizar régua e borracha exaustivamente, na tentativa de reproduzir o espaço físico da sala de aulas. Este projeto foi abandonado após algumas tentativas, tendo restado apenas o desenho do quadro negro, onde estavam grafados os nomes dos três e algumas marcas apagadas dos traços que deveriam representar as carteiras.

No lado direito da cartolina, bem delimitada e descolorida, pode-se ver uma quadra de esportes, onde as três crianças aparecem em um dos lados - *Diego* sob a trave do gol, *Jadir* com a bola nos pés e *Valdir* parece esperar um passe - enquanto que na outra extremidade não há ninguém, apenas uma trave vazia.

*Diego* e *Jadir*, pertenciam a uma mesma configuração vincular, considerada estável no cotidiano da turma e *Valdir* muitas vezes servia como "coringa", isolando tentativas de contato. Talvez a presença dele - devido ao papel que desempenhava no grupo - tenha contribuído para o constrangimento frente a realização da tarefa. Um outro aspecto a ser considerado foi a dificuldade em superar a idéia de erro, consequência do modelo individualista e competitivo, que era compartilhado e valorizado no dia-a-dia da relação pedagógica.

A **equipe 5** foi composta por *Kamila*, *Scheila*, *Marília* e *Jaqueline*. No início da atividade, *Kamila* foi excluída pelas demais, que se aglutinaram de um lado das carteiras, deixando-a sem espaço. *Kamila* recostou a cabeça na carteira e se deteve em observar o movimento da turma. Em determinado momento, me aproximei dela e perguntei porque não estava participando. Respondeu que estava com dor de cabeça e que não queria mesmo desenhar naquele dia. No entanto, pouco depois suas colegas de equipe pediram-lhe material emprestado e ela não só emprestou como se engajou na atividade, realizando seu próprio desenho: uma sala de aulas onde apareciam a professora, dois alunos, carteiras, mesa, o ventilador e as bandeirinhas do teto. Desta forma, passou a desempenhar o papel que caracterizava seu personagem no cotidiano desta classe, onde costumava participar e ser aceita nos sub-grupos mais estáveis.

*Marília*, *Scheila* e *Jaqueline*, já haviam dividido o espaço da cartolina e estavam desenhando individualmente. Retrataram três salas de aula e em todas a figura da professora estava presente. Quanto à presença de alunos, manteve-se restrita a apenas um dos desenhos. Foi interessante observar que aquela que retratou os alunos em sala, desenhou um parquinho vazio,



enquanto que as outras duas fizeram o contrário: a sala estava vazia, mas no parquinho havia muitas figuras humanas.

Até a caracterização de outros espaços externos, como sol, nuvens, chuva e arco-íris foi feita individualmente, culminando em mais de um sol no desenho e na presença concomitante do sol e da chuva em um mesmo espaço.

O mesmo aconteceu na **equipe 6**, composta por *Mariana, Micheli, Bianca e Camila*, onde cada aluna realizou individualmente a tarefa. *Mariana* insistiu durante algum tempo para que discutissem e tentassem viabilizar um trabalho coletivo, mas *Micheli*, que parecia não concordar com nenhuma das idéias propostas, deu início ao seu próprio desenho e as demais seguiram seu exemplo. *Mariana, Micheli e Bianca* formavam uma configuração vincular estável, onde *Micheli* era a líder. Desta forma, a organização do trabalho parece ter obedecido à hierarquia existente dentro do sub-grupo.

A professora foi retratada por *Micheli, Bianca e Mariana*. Apenas *Camila* não a desenhou. Não procuraram retratar os colegas, sendo que as únicas figuras humanas que aparecem em seu trabalho são as quatro componentes da equipe e **Amanda**.

Quando todas as equipes haviam terminado a atividade, **Amanda** solicitou que se dirigissem para a frente da sala e apresentassem seus trabalhos. A ordem de apresentação foi decidida por ela. Observei que as equipes que realizaram desenhos mais coloridos, cuja organização permitia uma maior facilidade na identificação das figuras representadas, foram chamadas primeiro e que a equipe composta por *Charles, Everton e Willy* ficou por último, o que pode ser indicativo de que a professora considerou seu trabalho como sendo o pior de todos. Algumas crianças demonstraram constrangimento para falar, e foi possível perceber que se excluíram desta tarefa, delegando a responsabilidade para aquele que se dispusesse a dar início à apresentação.

Observando a dinâmica das equipes no desenrolar do trabalho, bem como o produto final deste, foi possível perceber que a proposta de realização de uma atividade coletiva, funcionou como elemento constrangedor para o grupo. Com exceção das equipes 1 (*Alexandre, Tiago, Juan e Rodrigo*) 3 (*Charles, Everton e Willy*) e 4 (*Valdir, Diego e Jadir*), que se empenharam em contemplar as diferentes idéias em um único desenho, as demais o realizaram de maneira

fragmentada, sugerindo a assimilação do modelo individualista e competitivo a partir do qual se constituíram como turma.

As poucas tentativas de retratar outros alunos que não aqueles que compunham as equipes de trabalho, sugere a fragilidade e efemeridade dos agrupamentos, bem como a ausência da perspectiva de ser grupo. Parece ter ocorrido uma cristalização do grupo em objeto totalizado na soma de individualidades, onde o grupal fica restrito ao sub-grupo mais próximo.

### **6.4.3 - O Grupo Visto Pela Professora - O Desenho de Amanda**

No final do primeiro semestre, atendendo ao objetivo de complementar a coleta de dados e favorecer a devolução do que havia sido observado em sua turma, realizei uma entrevista individual com esta professora. O principal objetivo deste encontro era verificar o entendimento que ela estava tendo acerca das formas de organização construídas por seu grupo-classe, bem como o significado que atribuía à sua mediação neste processo.

Da mesma forma como procedi com seus alunos, solicitei-lhe que realizasse um desenho espontâneo da turma. O objetivo deste pedido era tentar apreender a imagem grupal que detinha, para que, a partir dos aspectos que se explicitassem, pudessemos reconstruir a trajetória do grupo, bem como o desempenho do seu papel. Assim sendo, ao mesmo tempo em que complementava a coleta de dados, procedia à devolução do que fora observado.

**Amanda** começou desenhando a lousa, as cortinas, o quadro de pregas e alguns traçados que pareciam ter o objetivo de delimitar o espaço. Depois me desenhou, sentada na mesa do professor, escrevendo. Passou então a esboçar dois conjuntos de carteiras unidas de quatro em quatro. Em um dos conjuntos encontravam-se quatro crianças sentadas. No outro, havia duas crianças sentadas e outras duas de pé, como se estivessem conversando. Entre os dois conjuntos, observa-se um criança, de pé, de costas para o grupo, olhando para o quadro. A professora aparece junto ao quadro negro, com uma régua na mão, indicando algum conteúdo escrito.

Durante a realização do desenho a docente se manteve calada, sem tecer nenhum comentário. Em determinado momento, solicitou borracha e passou a utilizá-la com certa

frequência, corrigindo traçados. Quando solicitei que explicitasse o que havia pretendido representar, disse:

*" tentei mostrar a importância do trabalho em equipes, a troca de experiência entre eles. A posição das crianças nas carteiras, umas de pé, outras conversando, quer mostrar que mesmo num trabalho de grupo eles estão sempre buscando os outros, procurando estabelecer conversas paralelas... Não num sentido negativo, assim, mas como troca de experiências. Procurei também representar algumas crianças, tipo o Charles - em pé, isolado dos outros - o Juliano trabalhando em grupo, a figura da Kamila, que se sobressai pelo contato com os coleguinhas. Pensei também na Bianca e na Micheli, que são mais participativas... Tem também o Jadir, que para mim foi um destaque nesta turma. Não que tenha esquecido os outros. Se pudesse desenharia todos, mas estes foram os que vieram à minha cabeça."*

Quanto ao lugar que a sua figura ocupou no desenho, Amanda justificou-o como representativo da participação que tem, sua interferência no trabalho dos alunos. Ou, segundo suas palavras: *"é onde normalmente me encontro para introduzir o que eu quero, o que eu tô pedindo."*<sup>72</sup> Solicitei-lhe, ainda, que comentasse a respeito da minha presença no desenho, tentando explicitar como havia vivenciado a experiência de ter alguém acompanhando seu trabalho. Referiu não ter sido *"nada amedrontador"* para ela ou para as crianças, dizendo ainda que nos dias em que eu não estava, sentiam a minha falta, porque minha presença havia sido, de certa forma, incorporada ao grupo.

Considerando que seu desenho retratava a forma como percebia o grupo e que as crianças ali representadas ocupavam um lugar de destaque nesta percepção, pedi que tentasse caracterizá-las, considerando sua trajetória na turma. A educadora se referiu primeiramente a Jadir, lembrando que ele não havia frequentado a escola anteriormente à sua matrícula na primeira série e que no início do ano *"mal sabia pegar no lápis, nem conseguia estruturar o caderno"*. Apesar disso, segundo ela, este aluno

*"... veio do pré-silábico pro silábico, silábico intermediário e logo estava totalmente alfabetizado e foi uma*

---

<sup>72</sup> Os grifos foram feitos de modo a confirmar as características da atuação docente e que foram consideradas nas descrições anteriores, ou seja, sua postura centralizadora no processo ensino-aprendizagem.

*criança que se encaixou no padrão do nosso método  
direitinho.*<sup>73</sup>

Em contraposição ao processo de *Jadir*, a professora analisou o desenvolvimento de *Charles*, considerando-o um exemplo dos que não se adaptaram ao método de trabalho que se estava tentando implementar com as primeiras séries da escola. Enfatizou que ele já era repetente da professora **Fernanda** e não estava conseguindo - também neste semestre - atingir o rendimento esperado para que pudesse obter a promoção para a segunda série. Segundo ela, mais que uma falha do método, o baixo rendimento escolar de *Charles* poderia ser explicado pelos problemas familiares que enfrentava e pela falta de interesse de seus pais em relação à escola. Além desses aspectos, considerou-o o aluno mais isolado do grupo, fato que relacionou às posturas individualistas que apresentava, como o desinteresse pelas atividades e uma "*personalidade instável, as vezes carinhosa e solidária e outras vezes agressiva e emburrada*".

*Micheli* e *Bianca* foram citadas como exemplo de alunos que facilitam e gratificam o trabalho do professor, porque estão sempre "*muito presentes, interessadas, buscando a independência*". Para **Amanda**, este tipo de criança proporciona mais segurança ao educador, que sabe o que esperar delas em termos de comportamento e desempenho, uma vez que parecem ter elegido a escola como lugar do aprendizado e mantém com o conhecimento uma relação de curiosidade e empenho na superação de dificuldades.

Quanto a *Juliano*, considerou que sua integração na turma deveria ser lembrada como uma vitória do grupo. Na sua opinião, os sérios problemas de comunicação que ele apresentava poderiam ter representado um entrave à sua participação e formas de relação com os colegas, o que não ocorreu devido ao afeto e respeito conquistados, principalmente, a partir da elucidação dos seus limites e diferenças frente aos demais.

Após a caracterização desses alunos, solicitei à professora que procurasse fazer o mesmo com cada uma das crianças, focalizando aspectos que possibilitassem sua identificação e diferenciação no cotidiano da relação pedagógica. Ao realizar esta tarefa, **Amanda** praticamente

---

<sup>73</sup> Coloquei propositamente o termo **encaixou-se** em negrito porque contribui para confirmar sua visão do processo ensino-aprendizagem, onde os alunos é que precisam adaptar-se ao método e não este corresponder às expectativas e necessidades dos educandos.

dividiu o grupo em dois sub-grupos: de um lado as crianças que apresentavam bom rendimento escolar e de outro aquelas que não o apresentavam.

Na tentativa de caracterizá-los, referiu-se às crianças do primeiro sub-grupo utilizando-se de adjetivos que qualificavam suas ações frente às atividades: "*é paradinho, mas aprende*", "*procura ser autônomo*", "*interessado*", "*se desenvolve na média*", etc. Além de apontar aspectos do seu rendimento, algumas vezes os remetia a características que considerava "*da família*": como já havia dado aulas para os irmãos de alguns, ou por manter maior proximidade com alguns pais, referia-se a eles como exemplo de similitude no comportamento.

Já as crianças do outro sub-grupo - aquelas que não apresentavam bom rendimento escolar - foram caracterizadas a partir de aspectos subjetivos, inerentes a sua personalidade. Termos como "*carente*", "*inseguro*", "*imaturo*", "*fantasioso*", "*aéreo*", "*mimado*", juntavam-se a explicações que incluíam a dinâmica familiar - "*filhos muito soltos*", "*pais separados*", "*superproteção dos pais*", etc.

Quanto ao processo de construção de vínculos no grupo, declarou ter percebido poucas crianças estabelecendo relações mais "*fixas*", sendo que a maioria procurava estabelecer contatos variados. Questionada sobre que critérios julgava presentes nestes contatos, referiu-se principalmente à proximidade no espaço físico, embora tenha considerado que aspectos como conhecimento prévio ( amizade-vizinhança ), "*carisma pessoal*" e atitudes permissivas da professora - "*se eu deixar mais à vontade*"- também poderiam ser vistos como determinantes das escolhas.

Na forma como **Amanda** retratou sua turma, mostrava-se presa aos detalhes do espaço físico. Tendo ressaltado do grupo a figura de algumas crianças, não conseguiu considerá-lo em sua totalidade. A sua própria presença em sala, colocada no desenho junto ao quadro, sugere uma transmissão do conhecimento de forma tradicional e centralizadora. Sua expressão gráfica da turma pode ser considerada reveladora das percepções que detinha sobre o seu papel, bem como sobre as formas de organização do seu grupo-classe no cotidiano da relação pedagógica.

Unindo as minhas percepções à forma como Amanda parece ter compreendido o trajetória de sua turma, é possível perceber aspectos convergentes e complementares. Durante as descrições

da dinâmica construída pelo seu grupo-classe, me referi algumas vezes ao fato de que esta se pautava na vivência rígida de papéis e na constituição de configurações estáveis que se baseavam na semelhança destes papéis, cujo objetivo parecia ser o de se adequar ao modelo imposto por ela. Esta, ao se referir aos alunos, procedeu de forma classificatória, detendo-se em aspectos do seu desenvolvimento e comportamento individuais para alocá-los no grupo dos que dominavam ou não o conteúdo, e desta forma se aproximavam ou se distanciavam de um "modelo de aprendiz".

Ao comentar a presença da figura da professora no seu desenho - "*representa a minha participação ao introduzir o que eu quero, o que eu tô pedindo, minha interferência no trabalho deles*" - bem como quando analisou sua influência na formação de vínculos entre os alunos - "*depende também do quanto a gente permite... Se eu deixar mais à vontade, permitir que eles se escolham espontaneamente, alguns vão querer estar juntos sempre...*" - deteve-se em aspectos que poderiam ser considerados reveladores daquilo que venho denominando "postura centralizadora" ou papel do "mito".

A referência a aspectos individuais de conduta, bem como o remetimento a questões familiares na localização e caracterização de algumas crianças, parece indicar que a relação professora-alunos ergueu-se sobre imagens estereotipadas e generalizadas, em detrimento da construção de uma identidade de grupo, cuja operatividade seria representada pela tarefa aprender - ensinar e pela dinâmica no trânsito entre as estruturas relacionais.

## **7 - No Rastro do Grupo - Tentativa de Resgate do Caminho Percorrido**

Nos textos anteriores foram contemplados os processos de construção deste grupo, em sua especificidade e singularidade. Os caminhos delineados pelas duas turmas na construção de sua história, evidenciam que no cotidiano da relação pedagógica, pode-se atingir graus e tipos de organização grupal muito diferentes, que vão desde agrupamentos efêmeros e fracos até a consolidação de formas de interação rígidas ou que possibilitam a ampliação e modificação da estrutura grupal.

As formas de construção e manifestação da grupalidade estão interligadas ao próprio processo vivenciado pelos grupos, de forma que um "estado ideal", a ser atingido no final de um trajeto linear, está fora de questão. O grupal faz parte de um jogo dialético, de movimento permanente, de constantes progressões e regressões, que o caracteriza como um processo dinâmico e complexo.

A grupalidade, no sentido que vem sendo dado neste trabalho, se refere à possibilidade, à potencialidade de ser grupo. Desta forma, é considerado um aspecto sempre presente, mesmo em condições desfavoráveis. O que muda, no entanto, são as formas de manifestação deste processo: um grupo poderá se desenvolver, crescer, assumir formas mais ou menos dinâmicas ou paralisar e assumir formas estereotipadas e rígidas de relação.

A partir da observação do processo de construção grupal vivenciado nesta turma, é possível dizer que o trabalho pedagógico impôs obstáculos à manifestação da grupalidade, uma vez que este se apresentou, frequentemente, dirigido a alunos particularizados. Além disso, os traços singulares da interrelação promovida por seus componentes - baseada na cumplicidade - bem como o projeto pedagógico da professora - pouco flexível e diversificado - podem ter contribuído para a rigidez nas configurações vinculares.

É importante salientar que este tipo de organização é bastante comum nas classes escolares, onde a rigidez e estereotipia na vivência dos papéis adquirem o "status" de um estado permanente, característico da relação pedagógica. É freqüente os professores desconsiderarem os aspectos grupais que interferem na dinâmica da construção do

conhecimento, defendendo-se e resistindo às manifestações da grupalidade, como forma de garantir a disciplina e o famoso "controle de classe".

Nesse sentido, é possível considerar **Amanda**, levando em conta suas características pessoais e singulares, como representante de muitos dos professores encontrados em escolas públicas. Estes, embora como ela, percebam o movimento grupal que permeia o trabalho pedagógico, procuram ignorá-lo e romper os vínculos estabelecidos, talvez por vislumbrarem o poder de ação dos grupos. De alguma forma parecem sentir tal poder como potencialmente ameaçador e subversivo com relação às normas e à ordem estabelecida.

Por outro lado, os alunos também resistem à mudanças que o grupal provoca, apegando-se ao individualismo, à competitividade e acirrando as relações de dependência. Como estes aspectos fazem parte do pensamento hegemônico e estão instalados socialmente, acabam "naturalizados" pelos sujeitos da relação. Desta forma, "o grupal" fica reservado a um segundo plano, e o que aparece é o isolamento e a exclusão, os pares e os trios "fechados", estereotipados, ou os sub-grupos ocasionais, formados por proximidade.

Nesta turma, desde o momento que considerei um ensaio à interação, até o momento em que tornou-se perceptível a cristalização dos sub-grupos em agrupamentos estanques, de comportamento estereotipado, as intervenções da professora foram no sentido de pulverizar os vínculos, de aplainar as diferenças, homogeneizando a todos e de transformar o grupo em processo totalizado e acabado.

Os alunos, por sua vez, tenderam a desempenhar seus papéis adequando-os a este modelo, ainda que tenham esboçado movimentos de resistência. O que parecia estar implícito nestas formas de manifestação era a necessidade de garantir a pertença ao grupo de afiliação, o que reflete a tendência à grupalidade.

Nas descrições pretendi tornar visíveis os movimentos dos grupos, contemplando as singularidades nos processos que deram lugar às configurações vinculares observados. Foi possível constatar que mesmo entre aqueles alunos que permaneceram isolados - seja pela auto-exclusão, pela exclusão do grupo, ou numa atitude de auto-isolamento - havia movimentos de resistência. Quanto aos que se mantiveram interligados, só o conseguiram pela dissimulação ou discrição - que também podem ser considerados movimentos de



resistência - ou pela dependência e pela adequação ao papel do "bom aluno", daquele que era amado pela professora.

Por outro lado, estas formas de manifestação da grupalidade, garantiram a mitificação do papel docente - ela era o modelo ao qual deveriam se adaptar e o objetivo dos alunos teria a ver o de procurar corresponder a tal modelo. Deste modo, a trajetória deste grupo foi marcada pela impossibilidade de experimentar outras formas de desempenho do papel de aluno, o que limitou ainda mais a vivência da situação ensino-aprendizagem como forma de experimentar a construção da autonomia.

Uma série de outros aspectos certamente interferiram na construção da dinâmica dos dois grupos pesquisados: a especificidade deste processo na situação de ensino - desde a afiliação aleatória até o tempo pré-estabelecido e o fato de se tratar de um grupo institucionalizado; o desempenho do papel docente - como um modelo mitificado e centralizador ou de incentivo à interrelação, cooperação e busca da autonomia; a influência dos traços singulares e característicos dos componentes de cada turma - a disposição para se vincular, suas histórias de inserção em outros grupos, seus sucessos e fracassos, seus interesses, dentre outros - e a própria história social da escola, caracterizada por uma materialidade mediada pelo autoritarismo e pela burocracia, baseada em um funcionamento serial e seletivo, onde os indivíduos são facilmente identificados e substituídos dentro de uma série. Isto reafirma a idéia de que, no que diz respeito ao processo grupal, não há um "ideal" a ser atingido no final. Trata-se de uma possibilidade, de um *devenir*, que pode resultar na construção de uma auto-organização aberta e flexível ou fechada, viciada pela estereotipia.

Qualquer uma dessas formas de resolução, no entanto, tendem a se transformar em objetivo para a reunião do grupo, em  *tarefa* - o que envolve necessidades e formas de organização que os instrumentalize a realizá-la. Isto é, o grupo exerce sua função de mediador de normas e usos sociais, no sentido Helleriano do termo.

### PARTE III - " A COSTURA DOS ENREDOS "

*"Lapidar  
minha procura  
Toda trama lapidar  
o que o coração  
com toda a inspiração  
achou de nomear  
gritando: alma  
Recriar."  
Milton Nascimento*

## 8 - A COSTURA DOS ENREDOS - UMA ANÁLISE POR CONTRAPONTO

Ao estruturar este trabalho, pretendi descrever e avançar na compreensão dos processos grupais envolvidos na situação de ensino-aprendizagem. De um vó panorâmico às imediações do teatro-escola, fiz uma rápida escala em seus diferentes palcos e cenários, para, por fim, ir ao encontro dos personagens no desempenho de seus papéis.

A inclusão das falas e desenhos das professoras teve por objetivo dar-lhes personalidade e voz; ao manter os nomes verdadeiros das crianças, pretendi preservar-lhes a identidade, fazer com que apareçam como protagonistas vivas, afastando-me da frieza estatística ou das abreviações impessoais com que costumam ser retratadas em muitas pesquisas. Procurei, ainda garantir espaço para explicitar as múltiplas facetas do papel de pesquisadora: observar, descrever, desconfiar, analisar, desconfirmar, decompor a realidade, tentar recompô-la resgatando seu movimento, descobrir pontos cegos, sentir a necessidade de intervir, teorizar, refletir e entender.

Tais aspectos estiveram constantemente presentes, demarcando os limites e as possibilidades desta construção, cujo processo não se encerra na "escritura" deste texto, pois os personagens descritos neste enredo, não podem ser vistos como prontos e acabados na forma como apareceram desempenhando seus papéis. Continuam, como protagonistas que são, a construir suas histórias de educadoras e educandos, movimentando com suas ações, aspectos cotidianos de outras "histórias não documentadas".

No que se refere às "histórias documentadas" neste trabalho, vale ressaltar alguns pontos. O primeiro deles refere-se ao fato de que, por um mero acaso, que se transformou numa feliz coincidência, me deparei com duas profissionais que a princípio e aparentemente se assemelhavam muito - em termos de idade, tempo de serviço e orientação teórico-metodológica - mas que, na prática, se diferenciaram tanto que uma se constituiu em contraponto da outra. É claro que este aspecto não poderá ser analisado separadamente dos processos vivenciados pelos grupos, razão pela qual, ao falar das diferenças entre estas docentes, estarei falando também das dessemelhanças nesses processos.

Desde as primeiras descrições, procurei chamar a atenção para a forma como estas professoras lidavam com as tentativas de interação dos seus alunos. Enquanto **Fernanda** procurava estimular a cooperação entre as crianças e a autonomia em relação a ela, **Amanda** tentava a repreender qualquer tentativa de aproximação entre eles, desenvolvendo uma postura centralizadora e de pulverização dos vínculos. Estas atitudes geraram características muito diferentes na maneira como o grupo passou a conduzir sua relação com a educadora e entre si: enquanto na "turma de **Fernanda**" era observável o despreendimento crescente em relação a sua figura e a construção cada vez mais complexa de redes vinculares cooperativas e de mútua ajuda, a outra turma construiu uma relação de dependência com a professora, onde a disseminação da fofoca, as delações mútuas e a construção enrijecida dos papéis e dos sub-grupos, parecem ter contribuído para maior insegurança e nível de dificuldade no trato com os conteúdos.

Tais atitudes - como estimular a cooperação e a autonomia, ou romper vínculos assumindo uma postura centralizadora - pareciam revelar mais do que simples singularidades no desempenho do papel de professoras: davam pistas de uma perspectiva diferente quanto aos objetivos da relação pedagógica (ainda que esta permanecesse, nos dois casos, ao nível do implícito).

Se para **Amanda** "assumir um modelo" parecia ser o mesmo que aprender, para a outra professora a questão do ensinar-aprender, frequentemente, envolvia o questionamento e a recriação de modelos. Desta forma, enquanto a primeira esperava que todos se encaixassem em padrões pré-estabelecidos - fossem eles estéticos, organizativos, cognitivos, disciplinares ou relacionais - a outra procurava fazê-los questionar a idéia de que havia uma "única forma de", remetendo-os à construção da "sua melhor forma de" resolver um problema com os conteúdos ou um conflito com algum colega, na classe, por exemplo.

Um aspecto a se considerar nesta questão envolve a forma como cada uma lidava com o papel de autoridade: enquanto **Amanda** o desempenhava de forma eminentemente autoritária, **Fernanda** se mostrou muitas vezes dividida entre manifestações de autoritarismo e a construção de uma mediação mais democrática.

Além disso, **Fernanda**, ainda que de forma nem sempre consciente, explícita e deliberada, parecia pautar sua relação com os alunos principalmente a partir da forma como lidavam com os conteúdos. Desta forma, o interesse, a participação, a criatividade, a cooperação e a busca da autonomia se constituíam na base de suas intervenções. **Amanda**, por outro lado, deixava transparecer que aspectos de ordem pessoal e subjetiva, como a aparência física das crianças, sua história familiar e escolar ( serem ou não repetentes ), bem como o fato de algumas serem obedientes e apresentarem um ritmo mais rápido na realização das atividades, fazia diferença na forma como intervinha junto a cada uma e ao grupo.

Disto se pode depreender que o que fundamentava o vínculo de **Fernanda** com seus alunos era o fato destes se mostrarem em consonância com o objetivo pedagógico, ou seja, a tarefa de ensinar e aprender. **Amanda**, por sua vez, parecia pautar seu relacionamento a partir de estereótipos e tipologias, numa tendência claramente psicologizante, onde as características individuais se transformavam em rótulos, cuja definição se assentava na adequação ou não adequação destes ao seu modelo.

Nos desenhos produzidos por elas, foi possível encontrar pistas que corroboraram estas afirmações: enquanto **Fernanda** retratou a si e a todos os alunos como círculos coloridos, numa situação de trabalho em sub-grupos de quatro componentes, **Amanda** desenhou apenas alguns alunos, que tinham chamado sua atenção no decorrer do primeiro semestre - além de um rosto, esta professora lhes atribuiu papéis no grupo e características psicológicas, valendo-se de dados sobre sua história familiar e escolar.

A primeira vista, a representação gráfica de **Fernanda** mostrou-se intrigante e desafiadora, dado o caráter impessoal com que retratou a si e aos alunos - círculos coloridos, "sem cara". Tal representação parecia sugerir uma perspectiva que desconsiderava as singularidades e as características particulares dos seus educandos. As observações, entretanto, desconfirmaram esta hipótese, pois, pelo contrário, respeitava suas diferenças, peculiaridades e ritmos, intervindo em situações de maior tensão ou conflito nas relações interpessoais. Era, porém, característica sua afastar-se quando os impasses se mostravam superados, remetendo os alunos à tarefa e a própria convivência grupal.

Retomarei aqui, trechos das descrições anteriores, na tentativa de esclarecer tais considerações. No início do semestre, duas crianças - *Ari*, da "turma de **Fernanda**" e *Dayane*, da outra turma - apresentaram comportamentos muito semelhantes nos momentos de realização das atividades: ambos eram bastante lentos, se mostravam inseguros e atrapalhados na decodificação de letras, números ou palavras apresentadas pelas docentes e as requisitavam freqüentemente. *Ari*, que nunca havia freqüentado a escola e era órfão de mãe, mostrava sinais de choro a cada vez que não estava conseguindo realizar as tarefas propostas. *Dayane* era procedente do pré-escolar desta mesma instituição e considerada uma criança muito agitada, tanto pela professora do pré quanto pela sua mãe, que havia conversado com **Amanda** a este respeito. A docente comentou comigo que a mãe solicitou que ela tivesse paciência com sua filha, pois era "*apenas uma criança*" e que esta aluna, assim como os outros dois irmãos, eram muito "*carentes*" e ficavam "*muito largados na rua*", porque os pais trabalhavam.

No cotidiano da relação pedagógica, enquanto *Ari* foi atendido, acompanhado e estimulado por **Fernanda** a procurar ajuda também junto aos colegas até conseguir se manter nas "próprias pernas", *Dayane* foi constantemente repreendida por **Amanda** e serviu de exemplo negativo ao grupo, ao mesmo tempo em que era julgada através de adjetivos como "*abusada*", "*dependente*", "*carente*" e "*irritante*".

Pelo que foi possível observar, **Fernanda** construiu seu relacionamento com *Ari* com base nas suas dificuldades com os conteúdos, sem se deter em características subjetivas ou de sua história pessoal. Servindo de continente para a sua ansiedade, acompanhou-o até que pudesse desempenhar seu papel de aluno. **Amanda**, que se deteve em aspectos psicológicos, estabeleceu uma relação baseada, preponderantemente, em tentativas de modificar os comportamentos da aluna, adequando-os ao seu modelo docente - o que pode ter contribuído para a sua maior insegurança e para a sua exclusão pelo grupo.

Situação semelhante parece ter ocorrido com *Samuel* - da "turma de **Fernanda**" - e *Graziela* - aluna de **Amanda**. Tanto um quanto a outra apresentaram atitudes de resistência à assunção do papel de aluno. No entanto, a forma como **Amanda** lidou com o alheamento de *Graziela*, foi fundamentalmente diferente da forma como o fez **Fernanda**. Se para a primeira

isto foi motivo de exposição negativa das atitudes da criança frente ao grupo até que esta se excluísse das atividades com os conteúdos e da tentativa de relacionamento com os colegas - pelo apassivamento e posterior evasão - **Fernanda** demonstrou compreensão com relação a *Samuel*, dando-lhe tempo para se adequar à nova situação, deixando-o livre para procurar vincular-se.

Da mesma forma, foi notável a maneira como cada uma delas lidou com os alunos repetentes em sala. Na "turma de **Fernanda**" estes ocuparam papéis de destaque, funcionando como elementos agregadores nas configurações vinculares, não assumindo o papel estigmatizante que normalmente têm nas salas de aula. Na "turma de **Amanda**" este estigma se manteve, acrescido de outras características, tais como a exclusão do grupo e a cristalização dos papéis de delator e de dissimulado. Foram exemplos marcantes destas situações, *Anderson* e *Leonardo* (alunos de **Fernanda**), *Willy* e *Charles* (da outra turma). Os dois primeiros se mostraram integrados ao grupo, eram líderes e se sobressaiam no trato com os conteúdos, enquanto que os dois últimos foram estigmatizados e tiveram suas tentativas de integração e de aprendizagem desestimuladas, permanecendo à margem, tanto dos processos vinculares, quanto do objetivo pedagógico, ou seja, o domínio do conteúdo.

A reflexão sobre estas situações me levaram a supor que a ausência das "caras" no desenho de **Fernanda** talvez não refletisse impessoalidade e não-envolvimento com os alunos, mas uma perspectiva que considerava (conscientemente ou não) a tarefa pedagógica como a razão principal para a reunião do grupo-classe. A constatação de que ela atendia aos problemas individuais e emocionais dos alunos enquanto estes eram bloqueadores do processo de aprendizagem e que costumava afastar-se, remetendo-os ao grupo novamente à medida em que estes impasses eram superados, dá suporte a tal interpretação.

Estas observações mostraram uma tendência dela em não se deter nas características particulares dos seus alunos, no sentido de que parecia não procurar um "perfil" de aprendiz que se adequasse a um modelo ideal, previamente estabelecido. A maneira como lidava com o grupo sugere que acreditava que, a seu modo e a partir dos interesses e características diferenciadas, os educandos poderiam construir este modelo, através da interação de uns com os outros. A meu ver, este é um aspecto fundamental, que diferencia sua prática daquela

tradicionalmente encontrada em escolas públicas e aponta para tendência à "despsicologização" dos aspectos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

**Amanda**, por sua vez, parece ter feito o caminho inverso, ou seja, seus desenhos evidenciaram educandos com "caras" tão específicas, que seu **papel de alunos** acabou por ficar secundarizado. Detendo-se em suas características particulares e tentando, sobretudo, fazer com que se adequassem ao seu modelo, acabou por perder a dimensão da tarefa básica da sala de aulas - o ensinar-aprender. Nesse sentido, mostrou-se presa à "psicologização" de aspectos comportamentais dos alunos, distanciando-se da sua função que, desta forma, perdeu em eficácia.

Outro dado interessante, relacionado a estas considerações, se refere a linguagem que utilizei na construção das categorias de análise dos processos grupais observados: diferentemente dos termos mais gerais e objetivos utilizados para a "turma de **Fernanda**" - "um é pouco".... "dois é bom".... "três é necessário", etc - na outra turma utilizei termos mais personalizados, como "o belo e as feras", "os bem pobrinhos, com cicatriz", etc. Mesmo que não o tenha feito de forma deliberada ou intencional, acabei me valendo de tipologias e personificações ao descrever as estruturas vinculares construídas neste grupo. Isso contribuiu, de certa forma, para corroborar as análises feitas no decorrer deste trabalho, análises estas que apontaram a rigidez e a estereotipia como principais características destes vínculos.

Também os grupos, fazendo eco às posturas das educadoras - no desempenho do contra-papel -, tenderam a corresponder às suas mensagens, estruturando-se de acordo com o que poderiam ter identificado ser o objetivo delas. Desta forma, foi possível observar que o critério para a organização das configurações vinculares, em um dos grupos ( **Fernanda** ), era a tarefa pedagógica, o domínio do conteúdo, enquanto que no outro ( **Amanda** ) predominavam relações com base na cumplicidade contra o poder docente, bem como a manutenção de vínculos a partir de papéis semelhantes, oriundos da relação destes com a professora e que foram assumidos e difundidos na turma, talvez como forma de garantir sua pertencência ao grupo.

Embora neste trabalho não tenha procurado discutir aspectos cognitivos, vale dizer, que os resultados em termos de aprovação/reprovação/evasão foram significativamente



diferentes nos dois grupos. Na "turma de **Fernanda**", foram matriculados 22 alunos no início do ano letivo. Ainda no primeiro semestre, houve um caso de transferência para outra escola ( *Luciana* ) e um caso de evasão ( *Marcelo*, que havia sido matriculado na primeira série pela terceira vez e, como nos anos anteriores, acabou saindo da escola). Em compensação, a turma recebeu dois novos componentes - *Darlan* e *Monyque* - tendo se mantido com o mesmo número de alunos durante todo o período de coleta dos dados que constam desta pesquisa.

Deste número total, 08 crianças ( *Anderson, Saionara, Vinicius, Alessandro, Mariana, Ilana, Rafael* e *Ari* ) - o que corresponde a 36% da turma - ficaram em recuperação no final do ano, das quais 04 ( quatro ) foram aprovadas ( *Anderson, Saionara, Vinicius* e *Alessandre* ). Ficaram reprovadas *Mariana, Ilana, Rafael* e *Ari* - o que equivale a 18% da turma - sendo que *Ilana* já era repetente, o que a transformou em multi-repetente.

Na "turma de **Amanda**", dos 26 alunos matriculados no início do ano, 02 - *Fábio* e *Renato* - evadiram nas primeiras semanas de aula, após longos períodos de faltas, razão pela qual não constam das descrições. Vale dizer que estas crianças já eram multi-repetentes e tinham histórias de evasões anteriores. No final do segundo semestre, ocorreu a saída de *Graziela*, o que levou o índice de evadidos a 12%.<sup>77</sup>.

Doze alunos ficaram em recuperação no final do ano ( *Alexandre, Charles, Fernando, Juliano, Rodrigo, Tiago, Willy, Valdir, Everton, Dayane, Kamila* e *Marília* ) - o que equivale a 52% da turma. Destes, apenas 03 ( três ) foram aprovados ( *Willy, Everton* e *Kamila* ), sendo o percentual de reprovações equivalente à 39% no número total de alunos, excluindo-se os evadidos.

Dentre os reprovados, *Rodrigo* já era repetente, passando a ser multi-repetente e outros três - *Alexandre, Charles* e *Valdir* - que já eram multi-repetentes, acrescentaram à sua história mais uma experiência de fracasso escolar. *Dayane, Fernando, Juliano* e *Tiago* tinham sido alunos do pré-escolar desta instituição. *Marília* fora matriculada após o jardim de infância, sem haver frequentado o pré-escolar.

---

<sup>77</sup> Houve um caso de transferência para outra escola ( *Alisson* ) ainda no primeiro bimestre, bem como a adesão de outro componente ao grupo ( *Thais* ). Como a entrada desta aluna ocorreu já no segundo semestre letivo, a mesma não consta das descrições anteriormente efetivadas

Dos dados acima, verifica-se que o número de reprovados na "turma de **Amanda**" representou mais que o dobro deste mesmo número na outra classe. Ainda que estes alunos não tenham sido acompanhados no segundo semestre letivo e, além da troca de professora, outros aspectos possam ter contribuído para este resultado, é possível supor que a forma como foi conduzida a relação pedagógica nesta turma, no início do processo de alfabetização, pode ter influenciado nele.

Considerando que, juntamente com a construção dos processos grupais, ocorreu uma outra construção nestes grupos, envolvendo aspectos do desenvolvimento cognitivo dessas crianças, ou seja, o processo ensino-aprendizagem, faz-se necessário referenciar a alusão feita acima em bases teóricas.

Pichon-Rivière considera que

*"as relações intra-subjetivas, ou estruturas vinculares internalizadas [...], condicionarão as características de aprendizagem da realidade. [...] Ou seja, a ( a facilitação ou obstaculização da aprendizagem ), dependerá de que o processo de interação funcione como um circuito aberto, com uma trajetória em espiral, ou como um circuito fechado, viciado pela estereotipia."*<sup>78</sup>

Considerando uma outra vertente teórica, o pensamento de Jean Piaget, pode-se encontrar aspectos que se aproximam da conclusão a que chega Pichon-Rivière. De acordo com este autor, a liberação do egocentrismo em que as crianças se encontram no período de desenvolvimento anterior à idade escolar, surge basicamente da interação social entre colegas, quando a criança passa a buscar a verificação de suas idéias. Os fenômenos de interação social, enquadram-se, segundo sua teoria, em aspectos do desenvolvimento afetivo, que por sua vez encontra-se inseparavelmente ligado ao desenvolvimento cognitivo.

A criança em idade escolar encontra-se disponível a cooperar e a observância desta característica é de importância fundamental para o seu desenvolvimento afetivo-cognitivo.

Do ponto de vista do desenvolvimento afetivo, Wadsworth destaca que:

---

<sup>78</sup> PICHON-RIVIÈRE, E. O Processo Grupal. São Paulo: Martins Fontes, 1988, p. XI.

*"durante o estágio operacional concreto, os afetos adquirem uma medida de estabilidade e consistência que não apresentavam antes [...] As crianças tornam-se aptas a coordenar seus sentimentos afetivos de um evento para outro."*<sup>79</sup>

O autor esclarece que a conservação dos sentimentos marca a transição entre respostas, comportamentos e ações guiadas pelo senso de obediência e aquelas guiadas pelo senso de obrigação ( do que é necessário ). A conservação dos sentimentos está ligada ao surgimento das normas morais na criança, isto é, a capacidade de julgamentos afetivos passa a ser "operacional", têm função lógica.

Este mesmo autor afirma que

*"um conjunto de fatores induzem o desenvolvimento gradual da vontade para aprender. Um deles [...], é a exigência da experiência social, o que encoraja a formação da consistência da vida afetiva e a construção de uma escala de valores ou conjunto próprio de normas, que possibilita a autonomia de raciocínio, que consiste em raciocinar de acordo com o conjunto próprio de normas. Em vez de aceitar automaticamente os valores formados dos outros, o raciocínio os avalia antes."*<sup>80</sup>

Se se considera a concepção de Vygotsky acerca dos processos de ensino-aprendizagem, vê-se que ele destaca o papel das interações sociais, ao postular que é na relação com o próximo, numa atividade prática comum e por intermédio da linguagem que os indivíduos se constituem e se desenvolvem enquanto sujeitos. Diferentemente de Piaget, cujo conceito de desenvolvimento está bastante associado ao de maturação, este autor acredita que além do desenvolvimento do sistema nervoso, a qualidade das trocas que se dão entre os indivíduos, ou seja, a qualidade do processo educativo, terá importância fundamental na construção do sujeito cognoscente.

---

<sup>79</sup> WADSWORTH, B. J. "Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget." São Paulo: Pioneira, 1992, p. 99.

<sup>80</sup> Idem, p. 100.

Para este autor, as funções psíquicas do indivíduo se constroem à medida em que são utilizadas e dependem do conteúdo objetivo a partir do qual se constroem. O "conteúdo objetivo", para Vygotsky, refere-se a herança cultural da humanidade, cuja apropriação só é possível a partir das relações interpessoais que se estabelecem socialmente e que prevalecem no meio em que a criança está inserida. Neste sentido, ele destaca a importância do processo educativo e do ensino, a partir da mediação do adulto ou de um colega mais experiente, na apropriação do conhecimento. Desta maneira, maturação, educação e ensino se constituem numa unidade indissociável, preservadas as especificidades de cada processo.

Segundo esta concepção, para que haja apropriação é preciso haver também interiorização, ou seja, a transformação de um processo interpessoal, manifesto numa atividade externa, em um processo intrapessoal, onde tal atividade é reconstruída internamente. Desta forma, o desenvolvimento das crianças envolve tanto o nível social quanto o individual, caracterizando-se em um processo entre pessoas (como categoria interpsicológica) e, paralelamente, no interior da criança (como categoria intrapsicológica).

Do acima exposto, se pode depreender que, enquanto processo, a aprendizagem tem uma historicidade, com continuidades e descontinuidades, que existe uma relação - não linear, mas dialética - entre as formas como a criança aprende e a forma como ela julga, ou seja, como ela "opera" com aquilo que aprendeu.

É inegável que, ante cada novo contato com o objeto de conhecimento, ante cada exigência adaptativa, o sujeito vai elaborando, corroborando ou modificando suas atitudes frente a este objeto. Neste movimento, segundo Pichon-Rivière, vai-se construindo um modelo, um estilo de aprendizagem, que se constitui na modalidade cotidiana de relação com a realidade, consigo mesmo e com os outros.

Nas palavras de Ana Quiroga,

*" em cada experiência há uma aprendizagem explícita, que se objetiva e condensa em um conteúdo ou em uma habilidade. Mas a experiência em que se desenvolve a aprendizagem deixa uma marca, se inscreve em nós, afirmando ou inaugurando uma modalidade de ser-no-mundo para nós mesmos. Esta é uma*

*aprendizagem implícita, profunda, estruturante. Um "aprender a aprender" como forma de nos constituirmos em sujeitos do conhecimento".<sup>81</sup>*

Considerando uma turma como contraponto da outra, é possível afirmar que a experiência de aprendizagem da qual participaram se diferenciou profundamente, principalmente no que diz respeito à possibilidade dos indivíduos se constituírem como sujeitos do conhecimento. Enquanto na "turma de **Fernanda**" esta experiência se pautou na conquista do respeito mútuo via interação, tornando possíveis os conflitos de pontos de vista diferenciados, a outra turma experienciou uma relação de submissão, adequação ao modelo docente e conseqüente isolamento afetivo-cognitivo, embasado pelo individualismo e pela competitividade.

Não quero dizer com isso que permitir situações de troca e interação entre as crianças pode ser considerado um fim em si mesmo. Há que se considerar o valor educativo destas situações, o fato de representar ou não uma provocação à atividade produtiva.

Pelo que se pôde depreender das observações, ao incentivar a interação entre seus alunos, ao mesmo tempo em que estabelecia os limites a estas formas de interação sempre que pareciam interferir na produtividade, **Fernanda** - mesmo que de forma não consciente ou intencional - estava priorizando a tarefa pedagógica como objetivo da reunião do grupo. Este processo adquiriu inegável visibilidade em decorrência dos diferentes momentos de organização e reorganização vincular, cujo critério parecia ser o domínio dos conteúdos. As buscas entre as crianças, baseadas principalmente neste critério, possibilitaram um alargamento da capacidade cognitiva individual, onde aquilo que não se conseguia realizar sozinho era realizado com a ajuda dos colegas.<sup>82</sup>

A interação com o outro - mediada pelo objeto do conhecimento - adquiriu um caráter estruturante, pois forneceu, além da dimensão afetiva, desafio e apoio para a atividade cognitiva. Parece que na base dessa estruturação estavam presentes, de alguma forma, os

---

<sup>81</sup> QUIROGA, A. P. Op. Cit. 1987, p. 48.

<sup>82</sup> Um exemplo disto foi incorporado às descrições, quando incluí a "Cadeia Sociométrica" formada por três alunos de **Fernanda** - "*Alessandro ajuda Juliano que ajuda Marcelo*".

objetivos deste grupo: sua tarefa era o trato com os conteúdos, a assimilação do conhecimento sistematizado. Em contraponto, a outra turma parece ter ficado dividida entre a tarefa de "aprender a aprender" - no sentido que Quiroga lhe atribui - e a imposição de um "modelo de aprendiz", condição de qualidade da sua relação com a docente.

Uma ressalva precisa ser feita: não se trata, aqui, de eleger a professora **Fernanda** como o modelo docente e a professora **Amanda** como "bode expiatório" desta categoria profissional. **Amanda**, que representou um exemplo de prática tradicional ( travestida de prática alternativa ), privilegiou uma modalidade específica de interação: aquela que se dá entre o professor e o aluno. Além disso, promoveu a "psicologização" de aspectos presentes na relação pedagógica, atribuídos a características pessoais dos discentes. Com isso, estabeleceu uma espécie de transmissão cultural pautada na noção de desigualdade ( ao invés de diferença ), onde o aprender se daria do mais sábio para o menos sábio, do mais experiente para o menos experiente, do mais competente ao menos competente. Parecia estar implícita na sua relação cotidiana com os alunos, que precisava localizá-los segundo um "perfil" psicológico para poder "preenchê-los" de acordo com o que acreditava serem as suas possibilidades de apreensão do saber.

Como **Amanda** se colocou no centro da relação pedagógica, os educandos tiveram seu espaço de manifestação restrito às suas solicitações, o que pode ter contribuído para que esta corroborasse as impressões que detinha, uma vez que os alunos não conseguiram - ou não tiveram espaço - para desconfirmá-las. A postura de **Amanda**, decorrente do entendimento que tinha do que seja aprender-ensinar, parece ter se constituído, pelo menos para aqueles alunos que desde o início se rebelaram contra o seu modelo, no maior empecilho a uma aprendizagem efetiva, que requer elaboração ativa para que haja apropriação, aplicação e reestruturação do conhecimento. A prática de **Fernanda** se mostrou diferente do modelo tradicional, embora ela mesma apontasse falhas suas. Talvez porque pudesse reconhecer isso, se mostrava menos rígida no desempenho do seu papel. Outros dois aspectos importantes influenciaram seu trabalho: o primeiro diz respeito ao fato de ter ( mais ou menos intencionalmente ) a tarefa pedagógica como o principal objetivo da reunião do grupo em

classe; e o segundo se deve a sua intuição acerca da assimetria ( no sentido das diferenças individuais e de desempenho de papéis ) que rege a relação professor-alunos.

Da mesma forma, não parecia esperar que as crianças desempenhassem seus papéis de maneira homogênea. Ainda que intuitivamente, parecia "captar" que as informações disponíveis a cada um eram diferenciadas, que o nível e as estratégias de comportamento e pensamento, bem como as de resolução dos problemas eram singulares. Assim, os papéis de destaque, o alheamento, a ansiedade, o exibicionismo, bem como o silêncio e o retraimento, foram primeiramente incorporados à dinâmica que se estabeleceu, para posteriormente serem modificados ou até extintos, dependendo da forma de organização vivenciada pelo grupo.

Por outro lado, talvez em decorrência de um trabalho muito baseado na intuição, sua função de mediadora, no sentido de interferir nas diferenças para que não se tornassem mecanismos de exclusão, isolamento e dificuldades com o conteúdo, por parte de alguns alunos, foi pouco observada. Verificou-se que os níveis de disputa, de segregação, de hierarquia de poder e de dependência - comuns na vivência e constituição dos grupos - dificultaram a inclusão e o desenvolvimento cognitivo de alguns alunos. A impressão que se tinha era que **Fernanda** não entendia ser seu papel interferir nessas situações, numa tentativa de reverter tal tendência, criando condições para a cooperação, a compreensão mútua e a comunicação produtiva. Parece que ela não se colocava como parte ativa e integrante da interação, da qual muitas vezes se manteve alheia ( corrigindo cadernos ) ou distante ( apenas observando); como também não se posicionava, de forma deliberada e intencional como mais um dos interlocutores - o mais experiente deles - no diálogo em torno do conhecimento - aspecto enfatizado por Vygotsky.

A partir destas considerações, é possível questionar se as formas de interação estabelecidas na turma em que ela atuou, tiveram um caráter formativo para todos os envolvidos, e se alguns casos de reprovação não poderiam ter sido evitados a partir de uma maior compreensão sua acerca do papel docente nos processos grupais decorrentes de situações de ensino-aprendizagem.

## 9 - A SÍNTESE POSSÍVEL - ALGUMAS ANOTAÇÕES

O contato com estas duas turmas e suas professoras permitiu retratar sua vivência cotidiana sob diferentes ângulos. A fala e a postura das docentes, sua ressonância nas turmas, o estabelecimento das rotinas diárias e as formas de organização e reorganização grupal, foram se constituindo em "flashes" de um dia-a-dia que, longe de ser fruto do acaso ou de determinações exteriores à ação dos sujeitos, fomenta e é fomentado por estes, compondo histórias compartilhadas.

Em contraposição a um tipo de análise do cotidiano da relação pedagógica que vise retratá-la como uma "relação entre vítimas e algozes", proponho que se possa vê-la como uma relação historicamente construída entre protagonistas, entre sujeitos que se interrelacionam a partir de um objetivo comum, ainda que o façam, frequentemente, amortecidos pela alienação em que se encontram no desempenho dos papéis.

Admitir que a relação pedagógica é a relação das histórias compartilhadas, implica dizer que aqueles que dela participam, o fazem como protagonistas. Isto significa que os diferentes sujeitos que a vivenciam o fazem *"tendo ou tomando parte em"*, *"participando de"* isto é, que as intervenções de uns ressoam e obtêm respostas de outros.

Ao privilegiar o nível grupal e relacional da tarefa ensino-aprendizagem, não pretendi desconsiderar os aspectos econômicos e das políticas educacionais inerentes à própria história do surgimento da escola pública, nem esquecer a disseminação de teorias que visam explicar as desigualdades sociais via desigualdades individuais e culturais, ou ignorar as condições de trabalho aviltantes e os baixos salários dos professores. Pelo contrário, a perspectiva é que os papéis de educadores e educandos são uma construção social e histórica, onde aspectos macro-estruturais, resignificados a nível das instituições e da subjetividade, influenciam no tipo de relação que professores e alunos constroem e estabelecem entre si e com o objeto de conhecimento.

**Entender** a relação professor-alunos como aspecto fundamental na história de fracasso da escola pública enquanto instituição educativa, não implica **culpabilizá-la**, torná-la



bode expiatório de todos os males da educação e sim, elegê-la como um nível significativo, digno de análises e reflexões, e considerá-la com possibilidades efetivas de transformação.

Dentre as várias possibilidades de síntese que o material apresentado nesta pesquisa permitiria, serão retomados quatro pontos, com vistas a destacar a relevância de se conhecer, no cotidiano das salas de aula, aspectos estruturais da tarefa pedagógica como uma tarefa de grupo, protagonizada por professores e alunos em relação.

### **1 - O caráter intuitivo e pouco reflexivo da prática docente.**

**Amanda e Fernanda**, em seu discurso e em aspectos observáveis da sua prática, deixaram transparecer que a intuição e a não-intencionalidade permeiam o cotidiano da relação pedagógica, deixando-a distanciada do processo reflexivo. Nas duas turmas observadas, estas características se manifestaram de formas singulares, mas estiveram inegavelmente presentes, culminando em diferentes vivências do processo ensino-aprendizagem.

O declínio da produtividade esperada e as relações "inconvenientes" entre os alunos foram, na maioria das vezes, o "estopim" dos conflitos que emergiram nas salas de aula, e a principal preocupação destas professoras, parece ter sido garantir a referida produtividade e a socialização (considerada por elas como adequada) das crianças. O que estabeleceu a singularidade no desempenho do papel destas professoras e nas formas de organização e reorganização dos respectivos grupos, foram os critérios utilizados na prática, ou seja, o incentivo à cooperação ou à individualização competitiva.

O papel de aluno foi definido por **Amanda** durante a entrevista realizada no início do ano, segundo um modelo de desempenho: para ser considerado "bom", o educando deveria "*ser esforçado*", "*ir atrás*", "*batalhar para superar as dificuldades*", caracterizando-se o "mau" aluno como aquele que "*não se engaja, que não participa*." É possível dizer que, de acordo com esta concepção, os educandos foram vistos, desde a sua chegada, como aqueles que deveriam, individualmente, dar conta de se engajar e de se adaptar à realidade escolar. O que não estava explícito nesta definição - talvez porque não estivesse claro para ela - é que eles conquistariam estes adjetivos a partir de características pessoais, que levariam a maior ou menor adequação ao seu modelo.

Esta mesma professora afirmou que, ao promover trocas constantes de lugar estaria oportunizando a socialização das crianças ( ao aproximar as "*muito quietinhas*"), além de assegurar o mesmo nível de produtividade a todos ( separando os "*dispersivos*" uns dos outros ou separando-os dos "*mais dinâmicos*"). Embora inicialmente esta característica sugerisse apenas a necessidade de manter o controle sobre a turma, necessidade esta que também foi confirmada por ela, constata-se, pelas suas explicações, que acreditava estar promovendo a interação entre as crianças, ao permitir que, variando de lugar constantemente, "todos se conhecessem".

Controlar as proximidades e os encontros espontâneos parecia fazer parte do que entendia ser a sua função de professora, a saber, garantir que cada um desempenhasse seu papel de acordo com suas possibilidades, sem que as diferenças interferissem na produtividade. Segundo este entendimento, configurava-se como necessária a homogeneização da turma, ou pelo menos, sua divisão em sub-grupos homogêneos - os "bons", os "remediáveis" e os "maus" alunos - o que facilitava o seu trabalho e garantia tratamentos diferenciados, de acordo com o que entendia serem as potencialidades dos componentes desses sub-grupos.

Apesar de ter enfatizado, a nível de discurso, a importância do trabalho em grupo, sua prática deixou transparecer uma concepção de aprendiz que não incluía um sujeito vinculado, mas sim um **aluno** "esforçado", "batalhador" e "interessadô" - concepção perfeitamente consoante com os pressupostos ideológicos difundidos em uma sociedade onde se procura retraduzir as diferenças de classe em diferenças pessoais.

Retornando aos dados obtidos na entrevista inicial, foi possível verificar que, ao mencionar a possibilidade de um professor vir a transformar sua prática junto aos alunos, **Amanda** apontou como principal elemento desencadeador desta transformação a vontade e o empenho individual daquele que "*realmente quer fazer o aluno aprender*". Disto se pode deprender que ela mesma não se percebia como um sujeito vinculado a uma categoria profissional, cujo papel é construído socialmente e retroalimentado cotidianamente, na relação com os outros professores, com os alunos e com o objeto de conhecimento.

Em resumo, é possível dizer que suas intervenções junto ao grupo representaram uma confusão entre a adoção de um discurso alternativo e um saber-fazer, construído no decorrer da vida cotidiana, que lhe possibilita manejar as situações que se impõem ao desempenho do seu papel. A apropriação que conseguiu fazer daquilo que entendeu serem os conceitos de Vygotsky, parece ser resultado de uma adaptação intuitiva e pouco reflexiva destes conceitos às necessidades da sua prática.

**Fernanda** mostrou uma postura diferenciada desde o nosso primeiro contato, quando declarou a necessidade de se vincular a especialistas e a outros professores para efetuar um processo de mudanças na sua prática, além de assegurar que os alunos deveriam contar com a ajuda uns dos outros, como forma de superar as dificuldades individuais.

Estas idéias, que apontavam um entendimento da relação pedagógica como um processo de construção coletiva, apareciam também minadas por noções individualistas e se mostravam contraditórias em alguns momentos. Por exemplo: ao tentar definir sua sala de aulas, **Fernanda** se referiu a um *espaço de confusão, de movimento*, que abriga um *grupo em busca de alguma coisa, procurando os caminhos para chegar*. Neste espaço, o papel de aluno seria o de *agir sobre o meio, para em função disso ir aprendendo*.

A relação entre os habitantes deste universo foi definida por ela a partir do desempenho de papéis: os alunos aparecem buscando no colegas ajuda, companhia, solidariedade, desafios e idéias de consenso, enquanto que com o professor interagem em busca da "*certeza*", "*da idéia fechada, pronta*", "*do certo e do errado*". O professor, por sua vez, aparece como aquele que deve trazer para a sala de aulas *o mundo concreto, o real*, além de *questionar* os educandos, para que estes possam se sentir *incompletos* e queiram *alcançar mais coisas, aprender mais*. Para **Fernanda**, o desempenho do papel de professor se diferenciava do desempenho do papel de aluno não só pelo lugar que este ocuparia nas relações de ensino, mas pela solidão em que se colocava, dando pistas de que lhe faltava a compreensão do seu papel de mediadora nesta relação.

Tais declarações não se mostraram contraditórias com sua prática cotidiana, onde as buscas interativas foram incentivadas e onde ela muitas vezes se colocou à margem da dinâmica que se construiu em torno da tarefa. Sua postura parecia se basear mais na

concepção de que os alunos poderiam encontrar, sem a sua intervenção, formas de superar suas dificuldades, do que por um entendimento e reflexão acerca da importância da vinculação e mútua ajuda no desenvolvimento afetivo-cognitivo das crianças. **Fernanda** não reconhecia este processo, nem o seu papel nele e deixou de se colocar como mediadora, como aquela que poderia promover o desequilíbrio nas relações, incentivar os conflitos cognitivos e a construção de formas mais complexas e dinâmicas de resolução das dificuldades.

Estas características sugerem que também esta docente tendeu a promover uma adequação dos conceitos de Vygotsky a necessidades da sua prática cotidiana, sem que conseguisse estabelecer uma articulação consciente entre estes conceitos e a realização dos objetivos da relação pedagógica.

## 2 - A "psicologização" do processo pedagógico

Por desconhecer que a relação pedagógica se organiza através do encontro entre pessoas que, interligadas por uma tarefa, constroem relações a partir de funções diferenciadas, o professor tende a concebê-la como soma de condutas individuais, sem considerar a multiplicidade de aspectos presentes nas situações de ensino.

Tal concepção é perfeitamente consoante com a tendência "psicologizante" que predomina na concepção de grande parte dos professores de escolas públicas, uma vez que as características individuais são potencializadas em relação à dinâmica que o grupo (professora e alunos) constroi. A prática de **Amanda**, fundamentalmente pautada nesta tendência, evidenciou como resultado a estigmatização e a marginalização, aliadas a experiências de fracasso escolar.

Na experiência vivenciada pelo outro grupo, se pôde observar um processo diverso deste, que indicava uma tendência à "despsicologização" de aspectos presentes no cotidiano do trabalho pedagógico, pela possibilidade de organização e reorganização de formas dinâmicas de interação.

Considero que este talvez seja o aspecto mais interessante desta pesquisa, na medida em que contribuiu para esclarecer uma confusão básica quanto ao desempenho dos papéis de professor e alunos na realização da tarefa pedagógica.

As contribuições da Psicologia, tanto no que diz respeito à teorização sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, como em sua dimensão clínica, através de conceitos como distúrbios e dificuldades, foram incorporadas pela Pedagogia de modo distorcido e fragmentado. Desta forma, acabaram contribuindo para uma compreensão do aluno enquanto sujeito individual, ou seja, em sua dimensão intra-psíquica ( ou a *Nível Pessoal*, segundo ASCH ).

Nessa linha de pensamento, que acaba fazendo parte da constituição do que Gramsci denomina "senso comum", uma série de conhecimentos psicológicos divulgados e até mesmo banalizados, passaram a ser incorporados na concepção de aluno que a escola desenvolveu, especialmente no que diz respeito àqueles que apresentam "dificuldades de aprendizagem".

Isso pode ser evidenciado pela frequência com que se encontra, entre os professores, explicações sobre o mau rendimento dos seus educandos como consequência de "problemas emocionais" provenientes de "famílias desajustadas e mal-estruturadas". As falas da professora Geralda, sujeito da pesquisa realizada por Andaló<sup>83</sup> são exemplares para ilustrar tais considerações:

*"Eu tive um aluno que tinha tido cinco pais. Tu já pensaste, uma criança dessa pode aprender? Não pode, né? "*

*"Muitos alunos podem ir em frente e vão mesmo né? que tem boa vontade! Mas nós temos esses "coitadinhos" que já não têm vontade, a vida toda cheia de sobe e descê, né? então eles não vão nunca à frente..."*

Diante deste discurso, frequentemente encontrado entre os docentes, cabe perguntar até que ponto "problemas emocionais" são impeditivos do processo de aprendizagem.

O que tive a oportunidade de observar na "turma de **Fernanda**", onde estes aspectos pareciam não ter muito peso na forma como esta conduzia o cotidiano da relação

---

<sup>83</sup> ANDALÓ, C. S. A. Op Cit. 1989, pp 228/233

pedagógica, não endossa tal concepção. Dois de seus alunos ( *Fábio e Alessandro* ) vivenciaram, no decorrer do ano letivo, fatalidades envolvendo doença, morte e abandono. Por um período de tempo, imediatamente posterior ao ocorrido, ambos apresentaram sérias dificuldades e alterações visíveis nas formas de participação ou rendimento. **Fernanda**, no entanto, continuou a exigir deles atenção e envolvimento com a tarefa, não foram "deixados-de-lado-porque-não-estavam-em-condições-de-aprender". Pelo contrário, a docente, fazendo-se continente às ansiedades e dificuldades que surgiam impeditivas à realização da tarefa pedagógica, os acompanhou e ao mesmo tempo os remeteu ao trabalho em grupo. Amparados e auxiliados também pelos colegas, estes alunos conseguiram, a nível pedagógico, superar suas dificuldades em pouco tempo, voltando a mostrar interesse pelas atividades e a participar das tarefas propostas.

**Amanda**, por sua vez, deu mostras de que, na prática, a incorporação de tais conceitos, que se constituem muitas vezes em preconceitos, acabam por desviar o educador da tarefa a que se propõe - a de ensinar. Desta forma, a professora se vê obrigada a assumir o papel de "segunda mãe", de "tia", ou em última instância, de "psicóloga" para poder dar conta dos conflitos emocionais de seus alunos.

Nesse sentido, o "distanciamento" de **Fernanda** - que muitas vezes a impediu de exercer sua função de mediadora do processo de conhecimento - comparado à extrema interferência de **Amanda**, que atrapalhou a construção de vínculos operativos para a tarefa de aprender, contribuiu para questionar a relação professor-alunos em seus aspectos afetivos.

Ao privilegiar o vínculo afetivo ( positivo ou negativo ), como aspecto principal da relação pedagógica, o professor secundariza a questão da aprendizagem dos conteúdos e deixa de exercer seu importante papel de mediador do processo ensino-aprendizagem. Embora as preferências e rejeições sejam fenômenos característicos de todo relacionamento humano, estes precisam ser compreendidos e, na medida do possível, superados na relação professor-alunos, de modo a que se dê prioridade à tarefa específica deste contexto - a de ensinar e aprender. Ou seja, é preciso que a questão vincular ( afetiva ) seja colocada no seu devido lugar, qual seja, o de mediadora no processo de construção do conhecimento.

Desta forma, urge que a relação professor-alunos seja redimensionada como uma relação que se constroi permanentemente a partir das tramas vinculares estabelecidas por diferentes sujeitos que têm um objetivo comum. A tarefa de um grupo-classe - no qual se inclui o professor - deveria ser a de formar uma estrutura cooperativa, com o objetivo de construir grupalmente a relação com o conhecimento e o favorecimento da aprendizagem pela interação e pelo enfrentamento aos conflitos socio-cognitivos, via mediação interessada.

### **3 - A importância de se conhecer o cotidiano da sala de aulas como um processo de grupo.**

Tais considerações, apesar de evidenciarem o nível grupal, não eliminam a igual importância de se considerar os níveis institucional, social ou instrumental como estruturantes da relação pedagógica. Indicam apenas que é preciso apontar a necessidade de se superar uma forma de pensamento onde qualquer um destes níveis suplante os demais - como parece ocorrer nos cursos de aperfeiçoamento, onde a relevância dada ao nível instrumental tem diluído a especificidade do trabalho pedagógico realizado em diferentes classes escolares, por diferentes professores.

Um outro aspecto a considerar é que, ao focar a questão do grupo no âmbito da problemática escolar, não o fiz pautada na idéia de que este fosse o produtor de normas e usos sociais, mas sim como elemento mediador nesta produção. Embora este trabalho tenha priorizado a análise do *grupal nas situações de ensino*, não pretendi superdimensionar a importância deste nível, em detrimento dos demais, mas incluí-lo sob uma nova perspectiva.

Ao falar de uma nova perspectiva, pretendo diferencia-la dos moldes da "dinâmica de grupo", na qual os processos grupais têm sido descritos e analisados como importantes em si mesmos, isolados do contexto mais amplo em que estão inseridos. Segundo Chauí,

*" tal dinâmica tende a gerar uma forma nova e sutil de dependência recíproca [ ao recriar ] no interior do próprio grupo autoridades invisíveis porque as relações têm a aparência de serem paritárias quando não o são. Surgem líderes e liderados. E há toda uma parafernália*

*psicologizante para "explicar" esse surgimento como algo natural e inevitável, sem que se questione sua origem verdadeira, isto é, a dinâmica de grupo como reprodução, no interior da escola, daquilo que a racionalidade organizatória promove dentro das empresas: a diferença entre dirigentes e dirigidos, sob a ilusão de vida em grupo.*<sup>84</sup>

Uma última consideração a ser feita é a de que, ao propor um aprofundamento no conhecimento do âmbito grupal nas situações de ensino, e ao relacionar este desconhecimento com as possíveis causas do fracasso escolar nas escolas públicas, não pretendi dimensioná-lo como a solução salvadora para todos os problemas que a relação ensino-aprendizagem apresenta, mas destacar um aspecto relevante a ser considerado e explorado nos espaços de formação e aperfeiçoamento docente.

#### **4- A formação e o aperfeiçoamento docente**

Outro aspecto a considerar diz respeito à forma como são elaborados e encaminhados os cursos de aperfeiçoamento para docentes, pautados no entendimento de que mudar a prática é simplesmente mudar o "jeito de repassar conteúdos". Nestes cursos, da forma como vêm sendo implementados, parece estar implícita a suposição de que a partir de novos referenciais teórico-metodológicos, transmitidos através de um número variável de horas-aula e mais alguns dias de assessoramento, é possível preparar professores efetivamente mais críticos, com possibilidades reais para desenvolverem uma prática pedagógica diferente tradicional.

Sob esta ótica, uma série de "modismos" teóricos - dentre os quais o construtivismo e o sócio-interacionismo são os mais recentes - vem sendo impostos aos professores "de cima para baixo", pelos especialistas do sistema educacional, como a solução salvadora para os problemas de ensino.

Tal perspectiva, como evidenciou Andaló, ao realizar uma pesquisa que visava repensar os cursos de aperfeiçoamento docente, além de tecnicista - pois supõe que basta

---

<sup>84</sup> CHAUI, M. S. "Ideologia e Educação". In: Revista Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, ( 5 ): 24-40, 1982.



trocar um tipo de abordagem por outro - contem uma visão reducionista de um fenômeno tão complexo como o fracasso escolar.

Mais grave ainda é o abandono a que as docentes são submetidas após a realização destes cursos. Depois de terminados, ninguém as socorre ou acompanha, não há com quem discutir, ou algum parâmetro de avaliação para o trabalho realizado. Devolvidas às salas de aula, com sua prática anterior questionada, novos aspectos a considerar, alunos de "carne e osso", currículo oficial a cumprir, instaura-se a confusão. As professoras, cabe resolver seus problemas, tornar possível e menos mortificante a lida cotidiana. Imersas novamente na cotidianidade, não encontram interlocutores nem espaço para resolver suas dúvidas e superar o sincretismo com que concebem aspectos relativos ao processo de escolarização e às práticas que desenvolvem.

Esta mesma autora detectou, junto às professoras, fortes resistências em apropriar-se dos conteúdos oferecidos por estes cursos. Em suas palavras:

*"se se considerar a importância do papel profissional de um indivíduo na formação de sua identidade, pode-se compreender como a resistência que as professoras opõem às tentativas de modificação de suas formas de trabalhar não significa mero sinal de "desinteresse", "imediatismo" ou "acomodação..."<sup>85</sup>*

A fala de Andaló prossegue, evidenciando que a formação da identidade é um processo que envolve a complementariedade dos papéis e que na vivência dos mesmos os sujeitos vão fundando sua existência histórica. Como mudanças em um determinado papel, tendem a interferir diretamente no desempenho de outros papéis, apresentar resistência a mudanças na prática "...talvez se constitua numa defesa sábia da sua identidade."<sup>86</sup>

Além dos aspectos subjetivos envolvidos no processo de transformação das práticas pedagógicas, nos cursos de aperfeiçoamento não têm sido discutida a importância de se conhecer o espaço cotidiano no qual se desenvolvem estas práticas como um espaço de grupo. Assim sendo, os processos que têm lugar nas salas de aula tendem a se resumir, de

---

<sup>85</sup> ANDALÓ, C. S. A. Op. Cit. 1989. p. 349

<sup>86</sup> Idem, p. 349

forma generalizada, ao objetivo da educação escolar, ou seja, aprender e ensinar, moldados ao estilo que o professor se dispuser a desenvolver.

Cabe ainda ressaltar, que tais reflexões a respeito da sala de aulas como um espaço grupal, podem contribuir não só para se redimensionar os cursos de aperfeiçoamento docente, como também os próprios cursos de formação de professores. Nestes são freqüentemente veiculados, entre outros aspectos, modelos ideais de professor e aprendiz, concepções psicologizantes e individualizadas de educando e visões das turmas como um somatório de alunos que, diferentes no ponto de partida, devem se tornar homogêneos e adaptados a realidade escolar, no ponto de chegada.

Tais considerações, que apontam o saber-fazer docente como altamente resistente a mudanças, uma vez que foi construído através de um complexo processo de apropriações que envolvem aspectos da biografia individual e profissional, inseridos num contexto sócio-histórico, me permitem levantar algumas indagações: será suficiente trabalhar teóricamente a necessidade de mudanças na relação pedagógica, para que as práticas efetivamente se alterem? Não seria fundamental contemplar os significados desta relação para os diferentes sujeitos que a constroem, remetendo-a à sua dimensão histórica e coletiva?

## **ANEXOS**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANDALÓ, C.S.A. Fala Professora! Repensando o aperfeiçoamento docente. São Paulo: Tese de Doutorado, USP, 1989.
2. ASCH, M.S. Hacia Una Didáctica de lo Grupal. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1993.
3. BOHOSLAVSKY, R. H. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. In: PATTO, M. H.S. (Org ). Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.
4. BRANDÃO, Z. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. Caderno de Pesquisa. São Paulo: fev/1982, pp 54-57.
5. BUSTOS, D. M. O Teste Sociométrico. Fundamentos, técnicas e aplicações. São Paulo: Ed Brasiliense, 1979.
6. CARVALHO, A. M. A. & BERALDO, K. E. A. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. Caderno de Pesquisa. São Paulo: (71):55-61.
7. CHAUI, M. S. Ideologia e Educação. Revista Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez Editora/ Autores Associados, (5): 24-40, 1982.
8. EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez Editora, 1986.
9. FLANDERS, N. A. Interaction analysis in the classroom: a manual for observers. Ed.Revista School of Education, University of Michigan, 1965.
10. FONSECA FILHO, J. S. Psicodrama da Loucura. Correlações entre Buber e Moreno. São Paulo: Ágora, 1980.
11. FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1984.
12. GRAMSCI, A. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 9. edição, 1991.
13. GROSSI, E. P. O Triângulo básico da estruturação humana. In: GROSSI, E. P. & BORDIN, J. ( Org ). Revista Paixão de Aprender. Petrópolis: Vozes, 1992, pp.118.
14. HELLER, A. O Cotidiano e a História. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1985.
- 15----- Sociologia de la Vida Cotidiana. Barcelona: Ed Península, 1987.

16. KOSIK, K. Dialética do Concreto. São Paulo: Ed Paz e Terra, 3 edição, 1985.
17. MELLO, G. N. Magistério de Primeiro Grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.
18. NOSELLA, P. Comportamento político no horizonte da competência técnica. Revista Educação e Sociedade. São Paulo: ( 14 ): 91-97, 1983.
19. PATTO, M. H. S. Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.
20. ----- Psicologia e Ideologia. Uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
21. ----- A Produção do Fracasso Escolar. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
22. PENIN, S. Cotidiano e Escola. A obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.
23. PICHON-RIVIÈRE, E. Teoria do Vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
24. ----- O Processo Grupal. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
25. QUIROGA, A. P. Enfoques y Perspectivas en Psicología Social. Desarrollos a partir do pensamento de E. Pichon-Rivière. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1987.
26. ROSENTHAL, R. H. & JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, M. H. S. ( Org ). Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.
27. SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico ou ( o pomo da discórdia e o fruto proibido). Revista Educação e Sociedade. São Paulo: (15): 111-143, 1983.
28. VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 3ª edição, 1989.
29. ----- Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 3 edição, 1993.
30. WADSWORTH, B. J. Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget. São Paulo: Pioneira, 1992.