

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

Cristiane de Moraes Rosa

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: AS SIGNIFICAÇÕES
DOS ESTUDANTES EM UM PROJETO DE ATENDIMENTO
PSICOPEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL
NO INTERIOR PAULISTA**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO:
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

**São Paulo
2023**

CRISTIANE DE MORAIS ROSA

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: AS SIGNIFICAÇÕES
DOS ESTUDANTES EM UM PROJETO DE ATENDIMENTO
PSICOPEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL
NO INTERIOR PAULISTA**

Tese apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para obtenção do
título de Doutora em Educação: Psicologia
da Educação pela Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo sob a orientação da
Prof.^a Dr.^a Ana Mercês Bahia Bock.

**São Paulo
2023**

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

1. Autor: Cristiane de Moraes Rosa
2. Título: O processo de ensino-aprendizagem: as significações dos estudantes em um projeto de atendimento psicopedagógico institucional de uma escola municipal no interior paulista.
3. Programa: Educação: Psicologia da Educação
4. N.º de folhas: 147f
5. Grau: (x) tese (doutorado)
6. Área de Concentração: Psicologia da Educação
7. Orientador: Dr^a. Ana Mercês Bahia Bock
8. Descritores: Psicologia da Educação
9. Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Dificuldades de aprendizagem; Atendimento Psicopedagógico Institucional; Psicologia sócio-histórica; Significações.

ROSA, C.M. O processo de ensino-aprendizagem: as significações dos estudantes em um projeto de atendimento psicopedagógico institucional de uma escola municipal no interior paulista. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2023.

Banca Examinadora

Dra. Ana Mercês Bahia Bock (PUC-SP)
Orientadora

Dra. Agda Malheiro Ferraz de Carvalho (PUC-SP)
Membro da Banca

Dra. Laurinda Ramalho de Almeida (PUC-SP)
Membro da Banca

Dra. Rita de Cássia Mitleg Kulnig (PUC-SP)
Membro da Banca

Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco (PUC-SP)
Membro da Banca

AGRADECIMENTOS

Dedico este estudo:

Às vidas ceifadas no período da pandemia de Covid-19 (*in memoriam*).

A todos os meus professores, que foram de fundamental importância na constituição da minha vida profissional.

Às professoras Dras.da Banca Examinadora, à Profa. Dra. Ana Mercês Bahia Bock, orientadora deste trabalho e ao Profº Dr.Silvio Duarte Bock pelo apoio, consideração e orientação.

Aos colegas, amigos, grupos de pesquisa e funcionários que contribuíram com o meu processo acadêmico e que estiveram presentes, direta ou indiretamente, em todos os momentos da minha formação pessoal.

Aos sujeitos colaboradores e familiares envolvidos na pesquisa, pelo respeito, interação e confiança.

“Esta pandemia revela a fraqueza desta humanidade
que se acredita indestrutível...” (MORIN, 2021).

RESUMO

Este trabalho buscou investigar o processo de ensino-aprendizagem em uma de suas dimensões: a das significações dos estudantes de um Projeto de Atendimento Psicopedagógico Institucional (API) de uma escola municipal no interior paulista. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, cujos sujeitos da pesquisa foram dois estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental que estavam e continuam em atendimento no referido Projeto. Para as informações necessárias na composição dos dados, foram utilizados: 1. Entrevistas semiestruturadas com os estudantes participantes – um estudante e uma estudante do Projeto API – que permaneceram no ano de realização da pesquisa; 2. Documentos que regulamentam o serviço ofertado pelo Projeto (CME 02/2014) e seus aspectos referentes aos sujeitos, destacando-se os motivos do encaminhamento dos estudantes para o Projeto. A pesquisa, realizada sob o referencial teórico da Psicologia sócio-histórica, investigou as significações constituídas pelos sujeitos colaboradores sobre o seu processo de ensino-aprendizagem na escola, destacando-se dificuldades de aprendizagem, facilidades e ajudas, motivo do encaminhamento e enfrentamento do período de pandemia. Foi utilizado o procedimento de análise dos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2013), que apresentou elementos significativos sobre o processo, destacando: tensões e sofrimentos vividos pelos estudantes no processo de escolarização; significações sobre o que é ser bom aluno; e ênfase nas atividades e tarefas que realizam para que se tornem bons alunos.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Dificuldades de aprendizagem; Atendimento Psicopedagógico Institucional; Psicologia sócio-histórica; Significações.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the teaching-learning process in one of its dimensions: the meanings of the students of an Institutional Psychopedagogical Assistance Project (API) at a municipal school in the interior of São Paulo State. This is qualitative study whose research subjects were two students in the final years of Elementary School who were and continue to be assisted in the aforementioned project. For the required information to compose the data, we used semi-structured interviews with the participating students (a male and a female student from the API Project) who remained in the Project in the year the research was carried out, in addition to documents that regulate the service offered by the Project (CME 02/2014) and its aspects regarding the subjects, highlighting the reasons for referring students to the Project. The theoretical framework of Socio-historical Psychology was applied, and the meanings constituted by the collaborating subjects about their teaching-learning process at school were investigated, highlighting learning difficulties, facilities and assistance, the reasons for their referral to the Project and coping with the pandemic period. The core meaning analysis procedure was used based on Aguiar and Ozella (2013), presenting significant elements related to the teaching-learning process, with emphasis on the tensions and suffering experienced by the students in the schooling process; meanings regarding what it means to be a good student; and highlighting activities they carry out to become good students.

Keywords: Teaching-learning; Learning disability; Institutional Psychopedagogical Service; Socio-historical Psychology; Meanings.

RESUMEN

Este trabajo buscó investigar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en una de sus dimensiones: la de los significados de los alumnos de un Proyecto de Asistencia Psicopedagógica Institucional (API) de una escuela municipal del interior de São Paulo. Se trata de un estudio con enfoque cualitativo, cuyos sujetos de investigación fueron dos estudiantes de los últimos años de la enseñanza básica que fueron y están siendo asistidos en el mencionado proyecto. Para la información necesaria en la composición de los datos, se utilizaron entrevistas semiestructuradas con los estudiantes participantes, un estudiante y un estudiante del Proyecto API -que permanecieron en el año de la investigación, además del análisis de documentos que regulan el servicio que ofrece el Proyecto (CME 02/2014) y aspectos de los documentos referentes a las asignaturas, destacando los motivos de derivación de los alumnos al mencionado proyecto. La investigación realizada bajo el marco teórico de la Psicología Sociohistórica investigó los significados constituidos por los sujetos colaboradores, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela, las dificultades de aprendizaje y el motivo de derivación. El procedimiento de análisis de los núcleos de significado, de Aguiar y Ozella (2013), presentó elementos significativos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje frente a la complejidad del fenómeno.

Palabras-clave: Enseñanza-aprendizaje; Discapacidad de aprendizaje;
Atención Psicopedagógica Institucional; Psicología socio-histórica;
Significados.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Sujeitos colaboradores da pesquisa....70

QUADRO 2 - Produção de dados dos sujeitos colaboradores e da instituição....72

QUADRO 3 - Dados gerais dos sujeitos colaboradores da pesquisa...73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

API	Atendimento Psicopedagógico Institucional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COVID19	Corona Vírus Disease19 (Doença do Vírus Corona19)
DE	Diretoria de Ensino
EMEFI	Escola Municipal de Ensino Fundamental Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Laboratório de Aprendizagem
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LILACS	Literatura-Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	Ministério da Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REM	Rede de Ensino Municipal
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEC	Secretaria de Educação e Cidadania
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	Termo de Assentimento
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	21
2.1 Abordagens do processo.....	21
2.2 Os afetos no processo de ensino-aprendizagem.....	31
2.3 As dificuldades no processo de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia	36
2.3.1 <i>Modalidades de ensino remoto.....</i>	38
2.3.2 <i>O impacto da pandemia no processo de ensino-aprendizagem: algumas pesquisas</i>	38
2.3.3 <i>Desafios para o processo de ensino-aprendizagem</i>	46
2.4 As dificuldades de aprendizagem.....	46
2.5 Produção do fracasso escolar	52
3. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	55
3.1 Procedimentos da pesquisa.....	57
3.1.1 <i>Procedimentos de coleta de informações.....</i>	58
3.1.2 <i>Procedimentos de análise.....</i>	62
3.1.3 <i>Procedimentos de apoio</i>	64
3.2. Lócus da pesquisa e colaboradores	64
3.2.1 <i>A escola</i>	65
3.2.2 <i>O Atendimento Psicológico Institucional (API).....</i>	67
3.2.3 <i>A escolha dos sujeitos colaboradores</i>	70
3.3. Os sujeitos colaboradores da pesquisa	71
3.4. Cuidados éticos na pesquisa	76
4. RESULTADOS E ANÁLISE	77
4.1 Núcleos de Significação de Heitor	77
4.2. Núcleos de Significação – Yasmine	86
4.3. Conclusões	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	101
ANEXOS.....	107
APÊNDICES	108

INTRODUÇÃO

Este estudo partiu da experiência desta pesquisadora, que tem trabalhado como professora da sala de apoio no Projeto de Atendimento Psicopedagógico Institucional (API) em uma escola pública de Ensino Fundamental, localizada em uma cidade do interior paulista e que atravessou o período da pandemia de Covid-19 enfrentada pela educação e por toda a sociedade, em todos os seus espaços.

O referido serviço é organizado por unidade escolar e regulamentado pela Prefeitura do município. Atende estudantes de uma escola que apresentam dificuldades, inicialmente detectadas/indicadas pelos professores regentes da sala regular no processo de ensino-aprendizagem.

Nossa intenção de pesquisa é ouvir estudantes que tenham sido encaminhados a esse serviço para conhecermos as significações que constituem e constituíram no processo de escolarização. Nossos sujeitos colaboradores são dois estudantes - um aluno e uma aluna - que receberam o encaminhamento para o Projeto API com acentuadas necessidades educativas pontuais (permanentes) e circunstanciais (temporárias) por apresentarem dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e que, no período desta pesquisa, estavam frequentando o serviço.

Inicialmente, nossa pesquisa intencionava investigar as significações constituídas por esses dois estudantes sobre sua condição, relação com o aprendizado, percepção das dificuldades, opiniões sobre o motivo do encaminhamento, bem como suas significações sobre a importância da escolarização, os conteúdos ensinados e aprendidos, o papel social da escola e sua identidade de alunos frequentadores do Projeto API. Contudo, com o advento da pandemia, reorganizamos nosso trabalho para incluir, na investigação das significações constituídas, o impacto do novo fenômeno que atingiu fortemente a educação, a rotina e as atividades da escola.

Nosso olhar, portanto, volta-se para o processo de ensino-aprendizagem, mas o estuda a partir das significações que estudantes que frequentam um serviço de atendimento psicopedagógico, por apresentarem certas dificuldades em sua escolarização, constituem sobre o processo. Devido à sua importância no processo, enfatizamos o impacto da pandemia, mas também investigado a partir das significações dos estudantes.

A contribuição do estudo está na possibilidade de ampliarmos a compreensão dos vários aspectos do processo de ensino-aprendizagem, estudando-os a partir de estudantes encaminhados ao Projeto API de uma escola no interior paulista com indicação de dificuldades de aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem é constituído de múltiplos aspectos, tais como a relação dos estudantes com o conhecimento; os afetos mobilizados no decorrer do processo e por meio dele; o papel social da escola e o seu desempenho; o ambiente escolar e as relações sociais nele vividas; as técnicas e recursos pedagógicos utilizados pelos(as) professores(as), entre outros diversos e variados aspectos, que se sintetizam nas singularidades de cada estudante.

Os estudantes encaminhados ao Projeto são caracterizados pelos(as) professores(as) como estudantes com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Buscamos pesquisar as significações que esses estudantes constituem sobre o seu processo de escolarização. Apresentamos as questões: como eles significam seu percurso na escola? Como se identificam? Quais afetos são mobilizados nesse processo? Como relacionam o API (realizado no contraturno) e o processo em sala de aula? E como tudo isso foi impactado pela pandemia de Covid-19? Estes são objetivos específicos deste estudo.

A partir das entrevistas conduzidas, cujos respondentes foram estudantes encaminhados pela escola ao API, analisamos a questão. Optamos pela escolha desses sujeitos colaboradores: pelo fato de a pesquisadora ser profissional nesse serviço de atendimento na Educação Especial, estar em formação continuada e ter interesse em ouvir os estudantes em suas significações; e porque os consideramos como expressão maior de dificuldades vividas no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que apresentaram, de acordo com o motivo do encaminhamento, dificuldades de aprendizagem.

Esses estudantes estão na ponta do processo, evidenciando dificuldades que são tanto de âmbito pessoal quanto institucional. As significações que constituíram/constituem no processo puderam/poderão ser fontes importantes de aspectos que devem ser considerados para todos os estudantes como exigências ou condições adequadas do processo de ensino-aprendizagem. São estudantes marcados pelas dificuldades existentes nesse processo, sob a perspectiva da Psicologia sócio-histórica, e que podem evidenciar, com maior facilidade, impactos nele ocorridos devido à pandemia.

A possibilidade de abordar o tema do estudo, trazendo à cena o evento da pandemia, permitiu apontar as considerações em questão em duas direções: 1. Caracterizar a pandemia e seu impacto sobre o processo de ensino-aprendizagem em um grupo específico de estudantes; e 2. Conhecer as significações constituídas pelos estudantes para a compreensão do impacto da pandemia, que resultaram em ações, práticas educativas e encaminhamentos necessários à realidade apresentada.

Portanto, no que se refere ao objetivo geral do trabalho, podemos afirmar que, ao investigarmos o processo de ensino-aprendizagem vivido em tempos de pandemia de Covid-19, a partir das significações constituídas por alunos que têm seu processo de escolarização caracterizado pelo atendimento em um projeto psicopedagógico institucional voltado a estudantes com dificuldades de aprendizagem, pudemos indicar, como contribuição do estudo, circunstâncias e aspectos que compõem o processo de ensino-aprendizagem e que, de alguma forma, foram impactados pela pandemia, em um segmento de estudantes que recebe atenção muito limitada em pesquisas da área de Educação.

Delimitação do estudo

Apesar de nosso estudo não se constituir como uma pesquisa sobre os impactos da pandemia, mas sim sobre as significações constituídas por estudantes atendidos por um serviço voltado à superação de dificuldades de aprendizagem, não poderíamos deixar de demarcar o cenário do estudo como da pandemia de COVID-19, nos anos 2020 e 2021.

Em fevereiro de 2020, após ser declarada a pandemia, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a substituição das aulas presenciais pelo modelo remoto para as instituições de Ensino Superior e, posteriormente, para a Educação Básica, sendo as autorizações prorrogadas, inicialmente, por um ano. As escolas paralisaram suas atividades presenciais, e o ensino passou a ser remoto, utilizando-se de ferramentas da tecnologia a distância.

O Brasil e o mundo precisaram, com urgência, fazer adaptações nas formas de trabalho, nos recursos pedagógicos utilizados, nas relações sociais vividas no processo de ensino-aprendizagem, nas formas de avaliação e em muitos outros aspectos envolvidos na “nova escola” que se constituiu.

Essa “nova escola” demandou inúmeras e difíceis mudanças em relação a diversos setores: 1. Aos professores, que tiveram que aprender a lidar com as novas

ferramentas de trabalho; 2. Aos estudantes, que precisaram se adaptar à nova condição de “aluno a distância”; 3. Às famílias, que necessitaram se reorganizar para que os espaços na casa acolhessem todas as atividades de trabalho e estudo que ali passavam a ocorrer; e 4. Aos gestores, que tiveram que enfrentar urgências que não estavam planejadas.

Ademais, essa “nova escola” passou a não fornecer a merenda escolar para crianças e jovens, que, muitas vezes, a tinham como única refeição do dia. Outro aspecto que merece ser apontado é que inúmeros estudantes não se apresentaram para o novo processo, e seus(suas) professores(as), no intuito de solucionarem esse problema, tiveram que buscá-los para viabilizarem sua presença na escola remota.

Sabe-se hoje, por meio de notícias da mídia, que muitos estudantes abandonaram a escola. Os motivos divulgados são variados: famílias que perderam membros (em decorrência – ou não – da Covid-19) que eram responsáveis pela sustentação financeira do grupo familiar, o que as levou a mudarem de residência ou mesmo a morarem na rua; jovens que deixaram a escola para trabalhar em algo que pudesse contribuir com o sustento da família; jovens que se desinteressaram pela escola ou que passaram a apresentar maiores dificuldades para aprenderem. As dificuldades passaram, então, a ser objeto de preocupações, reflexões e estudos aliados à pandemia.

Duas importantes pesquisas foram feitas em 2021, relativas a dados de 2020, ano inicial da pandemia. A primeira é do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), intitulada “Resposta educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil”. Seus dados foram coletados por meio de questionário eletrônico, enviado às escolas públicas e particulares do país.

O questionário aplicado pelo INEP foi respondido por um total de 91,4% das escolas (162.818).

Por meio do Censo Escolar 2021, o INEP aplicou um questionário que foi respondido por um total de 91,4% (162.818) escolas, e esse percentual corresponde a 95,6% (131.808) de escolas da rede pública; e 76,9% (31.010), da rede privada. A pesquisa mostra que 98% das escolas do país funcionaram de modo não presencial no ano de 2020. Aponta que um dos fatores de maior impacto naquele ano era, exatamente, a falta de conhecimento que se tinha sobre a doença e suas formas de prevenção e contágio, levando a decisões de suspensão das aulas

presenciais e manutenção do ensino remoto. Destaca a relevância da oferta do atendimento educacional em ambiente remoto (INEP, 2022).

Contudo, sabemos hoje que nem sempre foram oferecidas as condições objetivas para acesso à internet. Comparado a outros países, o Brasil foi aquele que manteve suas escolas fechadas por mais tempo, devido à falta de garantia das vacinas, o que produziu resistência dos docentes de retornarem ao trabalho sem as devidas condições. As atividades não presenciais mostraram-se como a única forma de realização da escolarização.

A referida pesquisa traz ainda dados importantes sobre a formação dos professores para usarem métodos ou materiais dos programas de ensino não presencial. A formação oferecida também recebeu críticas na pesquisa, que indicou haver uma separação entre o ensino técnico para lidar com os equipamentos e a necessidade de se contemplar a dimensão socioafetiva, impactada pela nova situação. Essa separação teria produzido uma formação técnica que levou o professorado a buscar cumprir a rotina que se encontrava, naquele momento, apartada da materialidade (INEP, 2022).

No segundo momento da pesquisa, o INEP apresenta aspectos relacionados às estratégias junto aos estudantes, salientando a participação das escolas na oferta de materiais necessários ao processo. No entanto, a rede pública apresentou dificuldades para oferecer aulas na modalidade on-line. Indica-se como causa o baixo alcance das redes nas casas dos estudantes, dada a situação de pobreza e a dificuldade de acesso à aparelhagem suficiente para a transmissão em escolas ou casas (INEP, 2022).

A segunda pesquisa foi realizada pelo Instituto Unibanco e pelo Insper, intitulada “Perda de aprendizagem na pandemia”. Teve como objetivos: estimar os impactos da pandemia no aprendizado dos estudantes no ano de 2020; fazer estimativa sobre a perda em 2021, caso fosse mantida a mesma trajetória; e estimar qual a capacidade e possibilidade de mitigar essas perdas por meio de uma mudança de trajetória. A pesquisa apresenta dados de grande interesse para as políticas públicas na educação pós-pandemia ou a partir do retorno ao ensino presencial, mas os dados alarmantes estão nos resultados sobre as perdas, nas matérias português e matemática, acumuladas no período investigado, de 2020 (INSTITUTO UNIBANCO; INSUPER, 2021).

Os estudantes que concluíram a 2^a. série do Ensino Médio em 2020 iniciaram a 3^a. série com uma proficiência em língua portuguesa e matemática entre 9 e 10 pontos abaixo do que iriam alcançar, caso não tivessem tido a necessidade de transitar do ensino presencial para o ensino remoto devido à pandemia (INSTITUTO UNIBANCO; INSPER, 2021).

A análise realizada pelos Institutos supracitados é bastante interessante quando apontam que as perdas são mais amplas do que estas estimativas (de 9 pontos, segundo a pesquisa), pois serão perdas socioeconômicas advindas do acúmulo de defasagem nos processos de ensino-aprendizagem. Os dados apontados indicam um impacto significativo na movimentação social da riqueza, determinando, inclusive, o grau de concentração do capital e um impacto na vida de cada um dos estudantes por perda futura de oportunidades de trabalho. O estudo sugere formas de reduzir tais impactos. Aponta caminhos nas políticas públicas com o desafio de apresentar um plano de enfrentamento para realizar diagnósticos das realidades locais e globais dos problemas apresentados, configurando-se um caminho (INSTITUTO UNIBANCO; INSPER, 2021).

São muitos os dados que esses dois estudos nos trazem, e permitem considerar que o período da pandemia causou forte impacto nos processos de escolarização no Brasil.

A complexidade da realidade educacional requer, constantemente, atenção especial, e remete-nos a um trecho do texto de Mizukami (1986, p. 35): “O ensino é tratado em função de uma tecnologia que, além da aplicação de conhecimentos científicos à prática pedagógica, envolve um conjunto de técnicas diretamente aplicáveis em situações concretas de sala de aula.” Já em 1986, a autora apontava a questão dos recursos utilizados no processo de ensino-aprendizagem e sua importância e impacto sobre ele. Quase trinta anos depois, temos outro cenário nas salas de aula e nos recursos tecnológicos da educação. Contudo, o alerta da autora ainda nos interessa, pois nos ajuda a destacar como impactos da pandemia a urgência e a necessidade vividas de utilização de novos recursos na escolarização, tanto no ensino como na aprendizagem.

Tal proposição revisita a necessidade dos docentes no engajamento e instrumentalização para as novas demandas em sala de aula. Ao investigar as dificuldades de aprendizagem escolar surgidas nesse período, partindo da ideia do

ser humano em constante processo de desenvolvimento e aprendizagem, encontramos experiências desastrosas e outras exitosas em diversas regiões do país.

Pudemos observar, diante de pesquisas realizadas e já citadas, e de outras que serão apontadas no capítulo que apresenta a revisão de literatura, algumas similaridades em relação ao tema de vulnerabilidades surgidas no período de pandemia de Covid-19. Entretanto, poucas pesquisas deram voz aos estudantes na busca da compreensão das significações que eles constituíram sobre a experiência vivida nesse período nas atividades remotas das escolas.

A importância de ouvi-los é possibilitar a compreensão do fenômeno de forma mais completa e ampla. Eles são atores importantes do processo de ensino-aprendizagem, e as transformações e mudanças nesse processo os atingem, mas pouco se investiga sobre como eles constituem estas experiências como significações, como compreendem o processo. As relações entre o sujeito, o objeto de conhecimento e o agente mediador estão marcadas pelas contribuições dos sujeitos e a forma como vivem essa relação, como nos ensina Leite (2012), quando aborda a importância dos afetos no processo de ensino-aprendizagem.

Nossa pesquisa concentrou seu objetivo no estudo das significações que foram constituídas sobre todo esse processo por estudantes do Ensino Fundamental que estavam e continuam sob os cuidados e orientações de um serviço especializado desenvolvido em sua escola.

Esta pesquisa foi estruturada em quatro capítulos, finalizando com uma conclusão e considerações finais.

No capítulo 1, apresentamos a introdução, a delimitação e os objetivos do estudo.

No capítulo 2, abordamos o processo de ensino-aprendizagem. O referencial teórico que sustentou a pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos da Psicologia sócio-histórica. Assim, procuramos enfatizar a compreensão do processo de ensino-aprendizagem a partir dessa perspectiva. Destacamos, ainda, a importância dos afetos nesse processo e a relação afetividade e cognição. Além disso, abordamos as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia – tema que foi tratado a partir de resultados de pesquisas encontradas na revisão de literatura.

No capítulo 3, discorreremos sobre o referencial teórico metodológico, indicando os procedimentos da pesquisa, tanto para a construção das informações

quanto para a escolha dos sujeitos colaboradores e análise. Apresentamos, também, as informações sobre a escola onde foi realizado o estudo e o API.

No capítulo 4, apresentamos os resultados e análise do estudo, finalizando com conclusão e considerações finais.

2. O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

2.1 Abordagens do processo

O processo de ensino-aprendizagem tem recebido, ao longo do tempo, diferentes leituras e interpretações, com destaques distintos para diferentes aspectos do processo.

Em 1986, Mizukami apresentou, em uma publicação, uma síntese relevante das diferentes abordagens do processo de ensino-aprendizagem, esclarecendo que há várias formas de se conceber o fenômeno educativo: um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Em suas abordagens do processo, encontramos a presença de um ou outro aspecto de um fenômeno educacional. Estão presentes a direção humana quanto à técnica, cognitiva, emocional, sociopolítica e cultural em suas múltiplas implicações e relações.

Podemos dizer que, apesar das diversas abordagens, há uma preocupação comum em que o processo de ensino-aprendizagem permita aos sujeitos ampliarem suas possibilidades de compreensão e de resposta ao mundo, solucionando situações difíceis, resolvendo problemas, criando novas possibilidades para os indivíduos em geral.

Uma das abordagens apresentadas por Mizukami (1986) é a denominada sociocultural. Em suas características gerais, situa a obra de Paulo Freire, enfatizando aspectos sociopolítico-culturais e uma grande preocupação do autor com a cultura popular. Entende-se, nessa abordagem, que o homem está inserido no contexto histórico e é sujeito ativo no processo educacional. A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização do sujeito que aprende.

Toda ação educativa, para que seja válida, deve, necessariamente, ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem quanto de uma análise do meio de vida desse homem concreto, a quem se quer ajudar para que se eduque. A escola deve ser um local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos, no processo de conscientização, o que indica uma escola diferente da atual, com seus currículos e prioridades.

Paulo Freire (1996) abordou as situações de opressão e pensou uma educação voltada para elas. No processo de ensino-aprendizagem, deve-se procurar a superação da relação opressor-oprimido, e esta perspectiva marcou a obra de Freire.

A estrutura de pensar do oprimido está condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que o oprimido se forma, resultando em consequências como: a relação professor-aluno, que é pensada como uma relação horizontal; e o professor, empenhado na prática transformadora, procurará desmitificar e questionar a realidade juntamente com o aluno. Na metodologia das abordagens de Freire, os alunos recebem informações e analisam os aspectos de sua própria experiência existencial.

Freire tornou-se uma das principais referências para a leitura do processo de ensino-aprendizagem. A partir da releitura de sua obra, destacamos a utilização de situações vivenciais de grupo, em forma de debate. Assim, delineou seu método de alfabetização, que tem como características: ser ativa; criar um conteúdo pragmático próprio; e enfatizar o diálogo crítico. Em função desta concepção, destacamos o lugar de dialogicidade na construção de práticas escolares.

Neste sentido, revisitamos as teorias de ensino-aprendizagem, que, segundo Mizukami (1986, p. 107), “[...] são elaboradas para explicar, de forma sistemática, determinados fenômenos, e os dados do real é que irão fornecer o critério para a sua aceitação ou não, instalando-se, assim, um processo de discussão permanente entre teoria e prática”.

Nas obras de Mizukami (1986) e Freire (1996), encontramos valorosas contribuições para o processo educacional nas abordagens para o fenômeno educativo, e a abordagem sociocultural está impregnada de aspectos humanistas característicos das primeiras obras de Freire (1996). Por isso, destacamos a abordagem sociocultural para esta pesquisa.

Nossa ênfase está exatamente na atenção que se presta ao conhecimento que o educando traz para a escola. Seu contexto de vida torna-se informação importante para que possamos conhecê-lo e contribuir na construção do processo de ensino-aprendizagem.

Quando Cortella (1998) trata da importância de que a oferta de novas informações/conhecimentos aos alunos deve ser feita a partir de preocupações prévias, ele, com certeza, encontra-se no campo do conhecimento humano e na ênfase de Freire em dar atenção à realidade e ao repertório com o qual o educando chega à escola.

Outros autores partilharam esse campo e preocupações com o processo de ensino-aprendizagem significativo, como, por exemplo, Jerome Bruner (2011). O

autor ressalta, em sua obra, a importância de trabalharmos com a noção de aprendizagens significativas, e as teorias de ensino que produziu têm como questão central a real possibilidade desse aprendizado.

Como garantir ou criar condições para que o aprendizado ocorra? Para Bruner (2011), é necessário organizar o conteúdo de ensino a partir de conceitos mais gerais e essenciais da matéria, desenvolvendo-se o conjunto das informações em espiral.

Bruner (2011) é um dos grandes teóricos do processo de ensino-aprendizagem. Teorizou sobre a organização do conteúdo ensinado; propôs a descoberta como método básico, assim como novas formas (em sua teoria) de lidar com o erro, afirmando a possibilidade de este ser instrutivo. Defendeu que “qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência, de alguma forma intelectualmente honesta, a qualquer criança, em qualquer estágio do desenvolvimento” (p. 33). Por meio destas ideias, especialmente a respeito da espiral de aprendizagem, Bruner nos levou às contribuições de Piaget, que, em sua teorização sobre o desenvolvimento da inteligência, permite que se adapte o conteúdo às possibilidades das crianças em cada uma de suas fases de desenvolvimento.

Piaget, que tinha formação como biólogo, trabalhou na década de 1970 construindo uma teoria sobre o desenvolvimento da inteligência nos humanos. Trouxemos aqui a retomada quanto às fases do desenvolvimento da inteligência, das estruturas da cognição, dos mecanismos (adaptação e acomodação) ao permitirem que a psicologia e a pedagogia tivessem em mãos um conhecimento organizado e propositivo para planejar, de forma qualificada, o processo de ensino-aprendizagem.

Emília Ferreiro, na década de 1980, trabalhando no México, produziu importantes referências para o processo de ensino-aprendizagem a partir de Piaget. Contribuiu significativamente para a compreensão do processo de aprendizagem, demonstrando a existência de mecanismo no sujeito que aprende, mecanismos que surgem da interação com a linguagem escrita e que emergem de forma muito particular em cada um dos sujeitos. Assim, as crianças interpretam o ensino que recebem, transformando a escrita convencional e produzindo escritas estranhas ao adulto. São, na verdade, do ponto de vista de Ferreiro, aplicações de esquemas de

assimilação ao objeto de aprendizagem; são formas de interpretar e compreender o mundo das coisas. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA; 2018, p. 147).

As contribuições de Ferreiro foram importantes para a valorização da escrita no aprendizado, para a compreensão de que o aprendizado é um processo e, nele, os erros são vistos como eventos no processo de aprendizagem, sendo utilizados de forma pedagógica, e para o fortalecimento da presença do sujeito que aprende nas teorias de aprendizagem. O sujeito passava a ter um papel ativo na interação com os objetos da realidade.

Essas concepções receberam uma importante contribuição das produções de Vigotski (2009) como autor valorizado nos campos da Educação e da Psicologia. Sua chegada ao campo das reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem no Brasil foi crucial. Em algum sentido e para alguns, reforçou-se um campo cognitivista, no qual se encontrava Piaget e Ferrero. Para outros, de tradição marxista, a entrada de Vigotski possibilitou ênfase: nas relações que permeiam o processo de ensino-aprendizagem; nos contextos dos quais o educando vem; e na possibilidade de ampliar a visão do processo para vê-lo como coletivo, de natureza social.

Com tradição marxista, Vigotski (2009) entende que as mudanças que ocorrem nos sujeitos que aprendem são fundamentadas na sociedade e na cultura. O autor dedicou parte de sua obra ao processo de ensino-aprendizagem, às relações sociais e à inserção no mundo cultural como base da aprendizagem e do movimento de transformação dos humanos.

O desenvolvimento, definitivamente, deixava de ser pensado como algo natural, como produto exclusivo da maturação do organismo, e passava a ser entendido como um processo em que estão presentes a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2018, p. 149).

Em um diálogo importante com a produção piagetiana, os vigostkianos afirmam que o desenvolvimento é um processo que ocorre de fora para dentro. A criança aprende desde o primeiro dia de vida, pois já está exposta à cultura e inserida em relações sociais. A escola organiza um contato sistematizado e planejado com a cultura; por isso, é uma agência de socialização, desenvolvimento e aprendizado de grande relevância, mas, sem dúvida, recebe a criança já em processo de desenvolvimento e aprendizado.

As contribuições de Vigotski permitirão o questionamento da noção de dificuldades de aprendizagem, na medida em que o processo inclui, para sua produção, as vivências, experiências, relações que se dão no âmbito que chamamos de ensino. O processo de ensino-aprendizagem é único, envolvendo âmbitos e sujeitos distintos, mas que formam um todo no qual todos ensinam e aprendem, com dificuldades que pertencem ao processo, não permitindo que se atribua a um dos âmbitos a responsabilidade pelo “não aprendido”.

Assim, ao buscar respostas para as necessidades de seu tempo histórico, o ser humano cria, com outros, instrumentos que consolidam o desenvolvimento psicológico e fisiológico obtido até então. As gerações posteriores, ao manusearem esses instrumentos, apropriam-se do desenvolvimento ali consolidado. Aprendem e se desenvolvem ao mesmo tempo, adquirindo possibilidades de responder a novas necessidades com a construção de novos instrumentos. E assim caminha a humanidade... (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2018, p. 151).

A escola tornou-se, nesse processo de evolução das teorias, um lugar privilegiado para o desenvolvimento e o aprendizado. Destarte, o trabalho da escola não pode mais ser visto apenas como transmissão de conhecimento: ele se insere no processo de humanização.

Como defende Saviani (2004, p. 46), o homem “só pode transformar-se no homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem”.

O pensamento de Charlot (2005) traz a seguinte questão:

É o sujeito que aprende (ninguém pode fazê-lo em seu lugar), mas ele só pode aprender pela mediação do outro (frente a frente ou indiretamente) e participando de uma atividade. Essa atividade e o objetivo sobre o qual ela diz respeito apresentam especificidades que devem ser levadas em conta para compreender a relação com o saber [...] (CHARLOT, 2005, p. 35).

Charlot (2005) preconiza a função do ensinar e do aprender como relações contraditórias, mas não mutuamente excludentes, sem negar a dimensão do sujeito no processo educativo. Tal proposição apresenta uma questão complexa sobre o processo de ensino-aprendizagem, indicando e reforçando a ideia de processo, no qual professor e aluno têm papel ativo, cumprindo diferentes funções, embora complementares. O processo de ensino-aprendizagem envolve ainda significações

importantes, constituídas por seus agentes e que vão compondo o processo instalado no cotidiano escolar. Assim, podemos compreender que a escola estava recolocada em suas finalidades para as demandas exigidas no contexto da realização da pesquisa.

Freire (1996, p. 52) sublinha que ensinar “[...] não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. No processo de ensino-aprendizagem, é necessário a interação estudante-professor, considerando a vivência que o estudante traz para a construção do conhecimento, reforçando, assim, a ideia de que, quanto menor a interação, maior serão as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Logo, o não reconhecimento do sujeito, do estudante e de sua história trazem dificuldades para que esse processo se efetive ou tenha qualidade.

Freire (1996) salienta a necessidade de vínculo entre o educando e o educador ao defender ser preciso criar possibilidades para a construção do conhecimento, e não simplesmente transferi-la. Tal vínculo é construído nas relações de convivência social: “[...] Quando entro em uma sala de aula, devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento” (p. 52). No processo de ensino-aprendizagem, há sujeitos ativos que, ensinando, aprendem; e aprendendo, ensinam.

Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como lecionado por Freire (1996, p. 76), “Como professor, preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.”

Não podemos terminar essas reflexões sem trazer um aspecto muito significativo nesse processo, afirmado com veemência, criticado com ousadia: a ideia de fracasso escolar.

Ao pensar o sujeito como responsável por todo o seu processo, na medida em que o ensino era visto apenas como condição para estimular o desenvolvimento, as ideias de fracasso escolar e de dificuldade de aprendizagem impunham-se com facilidade e coerência. Entretanto, ao tomarmos o ensino e a aprendizagem como âmbitos de um mesmo processo, tais ideias passaram a ser criticadas.

No Brasil, Patto (1990) teve importante contribuição na leitura crítica da compreensão da psicologia e da pedagogia sobre as dificuldades de aprendizado e fracasso escolar. Leciona que “A pedagogia nova e a psicologia científica nasceram imbuídas do espírito liberal e propuseram-se, desde o início, a identificar e promover os mais capazes, independentemente de origem étnica e social” (p. 63). A ideia de mérito e esforço pessoal são elementos essenciais do pensamento liberal. Foram levados à escola para, com eles, selecionar aqueles que poderiam ser considerados os melhores.

A escola, em seu processo de ensino-aprendizagem, ao se defrontar com estudantes que apresentavam ritmos diferentes no aprendizado, não alcançando os mesmos resultados de seus pares no tempo estipulado, que não conseguiam estar na escola da forma como esta os havia idealizado, passou a utilizar duas noções importantes: diferenças individuais e dificuldades de aprendizagem.

Inserida e pertencente a uma sociedade marcada pelo racismo, pelos preconceitos de classe e por uma elite patrimonialista e meritocrática, a escola explicou essas questões por meio de noções que não colocavam em questão o ensino oferecido, limitando-se a ler as dificuldades de aprendizagem - que podiam estar na criança (leituras organicistas) ou na família (influências ambientais) - como origem do fracasso.

A teoria da carência cultural é fruto desses esforços de explicação, e levou à constatação de que o fracasso escolar estava localizado fundamentalmente nas camadas pobres da população. A partir de pesquisas, Patto (1990) questionou essas noções de fracasso escolar. Sublinhou que as condições de vida dos estudantes, a falta de adequação da escola à realidade e às condições apresentadas por eles, assim como a falta de conhecimento por parte dos professores sobre a realidade desses estudantes pela distância social eram fatores importantes para se abandonar a ideia de fracasso escolar.

A educação foi sensível às ideias defendidas por Patto (1990), e o discurso do fracasso como culpa do estudante ou da família deu lugar ao debate que deu título à sua obra: a produção do fracasso escolar. A dinâmica da escola, os conteúdos oferecidos, as práticas pedagógicas, o conhecimento da população que aprende na escola, as diferenças e desigualdades que caracterizavam o país e chegavam à escola, tudo passou a ser objeto de reflexão, compreendendo que

todos estes fatores estavam presentes na produção do fracasso. Produziu-se, naquele momento, um novo pensamento no campo da educação e da psicologia.

Martinez e Gonzalez-Rey (2017), a partir da contribuição da leitura cultural-histórica de Vigotski e outros autores soviéticos, ampliam e avançam na leitura crítica do processo de ensino-aprendizagem:

Dentro das múltiplas e interessantes ideias tratadas por Vigotski [...], quatro delas são amplamente referidas no estudo da aprendizagem escolar na perspectiva cultural-histórica: 1. A ideia de que a aprendizagem precede o desenvolvimento, além de se constituir como força motriz para o desenvolvimento; 2. A ênfase na interiorização das funções psíquicas superiores, isto é, de que toda função psíquica superior aparece duas vezes: primeiro, no plano externo, social e, posteriormente, no plano interno, propriamente psicológico; 3. A noção de zona de desenvolvimento proximal [...] e 4. A ideia de mediação [...] referido ao papel do signo na constituição das funções psíquicas superiores [...]. (MARTINEZ; GONZALEZ-REY, 2017, p. 27).

Segundo os autores, essas ideias tratadas por Vigotski (2009) contribuíram para uma visão mais ampla do processo de ensino-aprendizagem, apresentando uma dimensão da subjetividade como constitutiva do processo, mas uma nova concepção que trazia consigo os diversos fatores sociais e culturais que o constituem.

Martinez e Gonzalez-Rey (2017) apresentam a teoria da subjetividade como norteadora de uma nova leitura no campo da Psicologia e, com ela, uma nova leitura das chamadas dificuldades de aprendizagem:

Na perspectiva da subjetividade, as dificuldades se produzem quando a configuração subjetiva da ação de aprender limita as possibilidades do aprendiz de dominar o sistema de conhecimentos científicos nas formas e espaço de tempo que a escola determina (MARTINEZ; GONZALEZ-REY, 2017, p. 113).

As configurações subjetivas a que se referem são sentidos subjetivos que se organizam no processo e podem ter diversas gêneses - como vínculos familiares, situação social, raça, características físicas, experiências escolares anteriores - e relações - como relações com os professores, os colegas, o conhecimento, entre outras. O sujeito que aprende carrega consigo todas as suas experiências e, ao ingressar na escola, não pode ser tomado como uma abstração.

A partir dessas contribuições, podemos pensar que a ideia de fracasso escolar deve, definitivamente, ser abandonada por nós, pois as dificuldades

precisam ser vistas como aquelas que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Charlot (2005), o fracasso escolar não existe, mas sim dificuldades. Há alunos que não conseguem aprender, realizar as atividades planejadas para o aprendizado, centrar sua atenção nas atividades, manter interesse pela vida escolar. Realmente, não há como negar que esses fatores ocorrem no dia a dia escolar; contudo, a questão está na leitura que deles fazemos. É preciso entender tais fatores como situações e trajetórias em que os estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem. Entretanto, torna-se cada vez mais necessário que aprendamos a ler tais situações em seu contexto social mais amplo, em sua totalidade, em suas contradições e em suas diversas mediações.

A escola é uma instituição social, como nos ensina Charlot (2005), e apresenta as características da sociedade mais ampla: a desigualdade social, os conflitos de classe, o racismo, as questões de gênero. A escola não é uma fortaleza purificada; ela expõe os problemas sociais. Nela, estão colocados objetivos sociais, interesses de diversas naturezas, quer sejam econômicos, religiosos ou morais.

Estudantes são sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Levam para a escola suas vivências, crenças, experiências anteriores, e nela encontram um conjunto de tarefas e metas colocadas pela sociedade. Viveram, vivem e viverão as experiências considerando as expectativas que possuem em relação à escolarização; às possibilidades e interesses; às relações que ali se constituirão, podendo ou não ser acolhidos. Encontrarão na escola um conhecimento para ser aprendido, e a relação que possam manter com ele é importante para o processo.

Portanto, devemos questionar: que relação esses saberes têm com a vida dos sujeitos aprendizes? Qual sentido têm para eles? Como se relacionam com a vida dos estudantes? Os educandos serão convidados para atividades (escolares)? Então, quais são elas e como se dará o convite? Quem os convida?

Enfim, há uma quantidade de mediações no processo que não podem ser reduzidas à capacidade dos sujeitos (ao mérito e às potencialidades). Há fatores objetivos importantes: a formação dos professores; a condição de trabalho que lhes é oferecida; o espaço escolar; o projeto político pedagógico da escola; e o sistema de avaliação, mas há fatores de natureza subjetiva que se relacionam com o conjunto de outros fatores, formando uma totalidade que precisa ser analisada para a compreensão crítica das produções na escola.

Um aspecto destacado hoje de forma crítica, e que é crucial para os novos olhares para o processo educacional, é a questão dos afetos. Com base em Vigotski (2009), com influência de Wallon (1978), buscando manter uma posição crítica, no sentido de não fazer reduções simplificadoras, o Grupo Afeto - grupo de estudo e pesquisa da UNICAMP -, coordenado pelo professor Sergio Leite, traz aspectos primordiais para nosso estudo. Por isso, destacamos suas pesquisas e contribuições.

No intuito de apresentarmos outros artigos pesquisados para este estudo, adotamos a concepção de Vigotski (1995), as teorias de aprendizagem e as correntes epistemológicas.

Nos momentos de estudos e discussões sobre a aprendizagem, elegemos a Teoria Sócio-histórica de Lev Vigotski, compreendendo a aprendizagem como aquisição de informações, em um processo interno, ativo e interpessoal. As diferentes abordagens teóricas partem de investigações denominadas ambientalismo ou empirismo nesta corrente, na qual o processo de ensino-aprendizagem é centrado no professor. Assim, na concepção epistemológica, o sujeito é determinado pelo mundo do objeto ou do meio físico e social.

Na concepção epistemológica racionalista, o professor é visto como facilitador, interferindo o mínimo possível na aprendizagem do estudante. Do ponto de vista do inatismo, a capacidade intelectual do indivíduo é subestimada, e o desempenho dos estudantes na escola não é de responsabilidade do sistema educacional.

Em uma análise superficial, as concepções de aprendizagem apresentadas são fundantes em práticas pedagógicas dominantes, e a teoria de Piaget (1974) apresenta construções sucessivas e elaborações constantes de estruturas novas, tendo a classificação de uma teoria do desenvolvimento para o entendimento do processo de aprendizagem.

Do ponto de vista da abordagem vigotskiana, o homem é tido como aquele que transforma e é transformado nas relações que ocorrem em determinada cultura. Concebe o homem como um ser histórico e produto das relações sociais, formulando, assim, a concepção interacionista.

Vigotski resgata a escola e o papel do professor como primordiais no processo de ensino-aprendizagem, em uma vertente cultural e do desenvolvimento humano.

2.2 Os afetos no processo de ensino-aprendizagem

A mediação pedagógica é constitutiva no processo de ensino-aprendizagem. Assume-se que ela também seja de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os estudantes e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos. Tais impactos são caracterizados por movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre o sujeito/aluno e os objetos/conteúdos escolares (LEITE, 2012).

A perspectiva da afetividade e cognição possibilita uma compreensão mais ampla do processo educativo, em contraste com a concepção cartesiana, que enfatizava a produção do conhecimento no passado. Como aponta Leite,

O pensamento humano caminhou, assim, na direção de uma concepção monista, em que afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis e parte do mesmo processo, não sendo mais possível analisá-los separadamente. (LEITE, 2012, p. 357).

Comparando-se as posições de Wallon (1978) e Vygotsky (1995) sobre a afetividade, observa-se que eles apresentam pontos comuns em relação aos aspectos essenciais do fenômeno em pauta, visto que assumem: a) uma concepção desenvolvimentista sobre as manifestações emocionais: inicialmente orgânicas, adquirem complexidade na medida em que o indivíduo se desenvolve na cultura, passando a atuar no universo simbólico, ampliando e complexificando suas formas de manifestação; b) o caráter social da afetividade; e c) que a relação entre afetividade e inteligência é fundante para o processo do desenvolvimento humano.

Na sequência, apresentamos uma síntese das ideias que embasaram todo o trabalho de pesquisa desenvolvido pelos membros do Grupo Afeto.

Em primeiro lugar, a produção do conhecimento é um processo que ocorre a partir da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto. Nessa relação, o sujeito tem uma participação essencialmente ativa, ou seja, as relações com os diversos objetos possibilitam-lhe a elaboração de ideias, hipóteses, relações, análises, sínteses, etc. Na escola, esses processos correspondem às relações que se estabelecem entre o aluno e os diversos conteúdos abordados.

Em segundo lugar, toda relação sujeito-objeto é sempre mediada por agentes culturais, que podem ser pessoas físicas ou produtos culturais, como no caso de um texto produzido por alguém, que possibilita o contato entre o sujeito e um

determinado objeto/assunto. Assim, pode-se assumir que a maneira como o processo de mediação ocorrerá é um dos principais determinantes da qualidade da relação que se estabelecerá entre o sujeito e o respectivo objeto. Na escola, o principal agente mediador entre o sujeito (aluno) e o objeto (conteúdo escolar) é, sem dúvida, o professor, na medida em que todas as práticas pedagógicas dependem de seu planejamento e da forma concreta como são desenvolvidas.

Em terceiro lugar, as relações que se estabelecem entre sujeito-objeto-mediador também são marcadamente afetivas. Elas não envolvem somente as esferas cognitivas/intelectuais, mas, simultaneamente, provocam repercussões internas e subjetivas nos sujeitos, de natureza basicamente afetiva.

Finalmente, como consequência inevitável dos pressupostos acima expostos, assume-se que a qualidade da mediação desenvolvida é um dos principais determinantes da relação que se estabelecerá entre o sujeito e o objeto de conhecimento, envolvendo, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afetiva.

O tipo de relação afetiva que se constituirá entre o aluno e um determinado conteúdo escolar – relação esta que pode variar entre fortes movimentos de aproximação ou de afastamento, ou seja, relações de amor ou de ódio, nos seus extremos – vai depender, em grande parte, da concretude das práticas de mediação pedagógica planejadas e desenvolvidas em sala de aula pelos agentes mediadores, o que nos leva a ratificar que as práticas de mediação pedagógica também são marcadamente afetivas.

Nesse sentido, concordamos com Almeida e Mahoney (2007, p. 65) quando ressaltam que:

A formação integral do indivíduo é a meta a ser alcançada. Cabe ao professor conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem para ser capaz de reconhecer e atender a essas necessidades dos alunos. Ao canalizar a afetividade para produzir conhecimento, ele desempenha o papel de mediador entre o aluno e esse conhecimento, ampliando suas possibilidades de obter sucesso em suas ações.

De acordo com as autoras supracitadas, nos processos de ensino e aprendizagem um dos objetivos a serem alcançados é justamente a formação integral do aluno. Nesse sentido, é importante que o professor possua

conhecimentos específicos sobre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem, bem como reconheça as necessidades e possibilidades de cada aluno, sobretudo, seus afetos e desejos. Assim, o professor terá condições de reconhecer e atender as particularidades de cada criança e, logo, poderá buscar estratégias que possam facilitar a produção de conhecimento. Ao considerar a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, o professor se torna um mediador entre o aluno e o conhecimento, o que contribui tanto para que o professor tenha sucesso em suas ações quanto para ampliar as possibilidades do aluno obter sucesso em seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. (ALMEIDA; MAHONEY, 2007).

Trouxemos no nosso estudo pesquisas desenvolvidas no Grupo Afeto, que permitem, na visão do idealizador Sérgio Leite (2006), supor que, quando a mediação pedagógica possibilita ao aluno apropriar-se com sucesso do objeto – o que chamamos de aprendizagem com sucesso, que é percebida pelo aluno –, aumentam as possibilidades de se estabelecer um vínculo afetivo positivo – de aproximação – entre o aluno e o objeto/conteúdo desenvolvido. Portanto, a aproximação positiva entre o aluno e os conteúdos estudados depende, em grande parte, da consciência que ele desenvolve sobre o sucesso do seu processo de aprendizagem. Nesse processo, o oposto também pode ser verdadeiro – aliás, um processo muito conhecido e intensamente estudado, identificado na literatura como o fenômeno do fracasso escolar.

O conceito de fracasso escolar é, frequentemente, analisado em termos dos índices de repetência e evasão escolares. Contudo, do ponto de vista defendido pelo grupo AFETO, as relações afetivas correspondem a processos de mediação pedagógica, cujo produto final geralmente é marcado por uma relação afetiva negativa – de afastamento – entre o sujeito e o objeto em foco. Neste sentido, uma das tarefas da pesquisa é descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula (incluindo os processos de mediação que ocorrem fora desse ambiente físico específico) que favorecem, principalmente, o estabelecimento de relações de aproximação entre o sujeito/aluno e o objeto/conteúdos escolares.

Assim, segundo Leite (2006), o conceito de mediação pedagógica não se refere a ideias metafóricas, mas a relações concretamente estabelecidas e vivenciadas em sala de aula, que podem ser acessadas pelo olhar do pesquisador por meio de metodologias adequadas às características dos fenômenos estudados. Assim, entendemos também ser tarefa da pesquisa identificar as relações

pedagógicas que produzem as situações de afastamento entre sujeito e objeto, caracterizadas por impactos afetivamente negativos nos estudantes.

Componentes indissociáveis da ação humana, as manifestações emocionais têm importante impacto nas dinâmicas de interação que se criam nas situações escolares. O conhecimento das funções, das características e da dinâmica das emoções pode ser muito útil para que o educador entenda melhor situações comuns ao cotidiano escolar, tanto no sentido de conseguir um melhor envolvimento dos alunos e com eles quanto no de evitar cair em circuitos perversos em que pode perder o controle da dinâmica do grupo e de sua própria atuação (ARANTES, 2003, p. 84).

A inclusão da dimensão afetiva permite que consideremos que as crianças podem diferir entre si. Assim, nem todas as crianças da mesma idade terão as mesmas respostas para situações idênticas, observando-se as exigências culturais para o desenvolvimento desses processos psicológicos.

Vale lembrar que o domínio da própria conduta, que implica conhecer os estímulos mediadores – signos/instrumentos – que afetam o sujeito, orientando suas respostas cognitivas e afetivas (VIGOTSKI, 1995), pode e deve ser objeto de atenção docente, dado que nos põe, novamente, frente à questão da intencionalidade do trabalho do professor, e de como este pode ser requerido no plano da organização das práticas pedagógicas no interior da escola (GOMES; MELLO, 2008, p. 150-151).

O Grupo Afeto aborda o tema afetividade na prática docente e nas relações professor-aluno e dos alunos com o conhecimento. Os referenciais teóricos da produção do grupo são, fundamentalmente, Wallon e Vigotski.

Na década de 1990, depois de trabalhar com letramento e alfabetização, Leite, coordenador do grupo, dedicou-se à questão da relação afetividade-ensino configurando-a como seu objeto de estudo, marcado por processos vivenciados pelos sujeitos de suas pesquisas, pela dimensão afetiva, nas histórias de mediações vivenciadas e que vieram ao encontro do escopo de nossos estudos.

Na exigência de um aprofundamento teórico-metodológico, as produções do Grupo Afeto objetivam, como já indicado neste estudo, demonstrar as dimensões afetivas presentes nas relações entre o sujeito (aluno) e os objetos do conhecimento (conteúdos escolares), as dimensões afetivas na prática docente centradas na abordagem histórico-cultural. As pesquisas realizadas pelos membros do grupo

indicam que a afetividade e a cognição são dimensões do processo de ensino-aprendizagem, e sua compreensão contribui para o trabalho pedagógico-educacional. Discorreremos sobre algumas dessas pesquisas, previamente selecionadas pela proximidade do nosso foco de estudo.

A primeira pesquisa de uma coletânea organizada por Leite (2006), intitulada “Afetividade e Práticas Pedagógicas”, traz a abordagem histórico-cultural e destaca os autores Wallon (1978) e Vigotski (1995), que abordaram teorias do desenvolvimento importantes no conceito do papel da afetividade no processo educacional e na constituição de determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos e os objetos do conhecimento.

Outros autores são citados por Leite e apresentados nas pesquisas desenvolvidas por seu grupo, tendo como tema: “A afetividade nas relações professor-aluno”. Dentre eles, destacamos a pesquisa de Tassoni (2000), realizada em três salas de aula de uma escola da rede particular de ensino, com alunos na faixa etária de seis anos de idade (correspondente ao período de alfabetização).

Nesse estudo, Tassoni (2000) identifica a interpretação desses alunos quanto ao comportamento de suas professoras em situações de ensino-aprendizagem de natureza afetiva. Os dados foram analisados por meio de um levantamento de categorias, diante dos comentários dos alunos, feitos ao assistirem as cenas gravadas em vídeos de interações ocorridas durante as aulas entre eles, em atividades pedagógicas. Seus comentários eram permeados por sentimentos e identificavam os comportamentos que gostavam nas professoras, sua relação com o desempenho e a aprendizagem.

Destacamos aqui o referido estudo tendo como objetivo identificar e analisar as possíveis relações entre as práticas de avaliação da aprendizagem e os seus efeitos aversivos na vida escolar, presente e futura, de estudantes.

Tomando como base dados do estudo de Leite e Kager (2009), não podemos deixar de abordar o tema da avaliação escolar como parte do processo da mediação pedagógica do professor, que também envolve aspectos afetivos, não se restringindo apenas à dimensão cognitiva e que esteve presente nas respostas dos sujeitos pesquisados.

Os comentários dos sujeitos colaboradores foram organizados em duas categorias e subcategorias, evidenciando e valorizando as diferentes formas de interação das relações no contexto escolar.

Em uma metodologia diferenciada, a pesquisa de Colombo (2002) apresentou dados semelhantes à de Tassoni (2000), utilizando a observação e análise de relações gravadas, na abordagem micro genética. Organizou os dados em dois núcleos temáticos, verbais e não verbais, semelhantes aos núcleos apontados por Tassoni (2000). Os resultados do estudo de Colombo revelaram interações em sala de aula, constituídas por um conjunto de variadas formas de atuação entre professor e aluno.

Nas referidas pesquisas, pudemos observar que a interpretação dos alunos, do ponto de vista do comportamento das professoras, era de natureza afetiva, com influência na aprendizagem com o conjunto de dados, e sugere a mediação das professoras como fator de natureza da relação do estudante com o objeto do conhecimento.

As pesquisas abordadas nesta tese trazem questões presentes no rumo deste estudo, nas condições de ensino, especialmente no período anterior e no decorrer da pandemia de Covid-19. Por outro lado, as situações pedagógicas educacionais com implicações afetivas para os estudantes serão discutidas ao longo do nosso trabalho.

Em síntese, a afetividade, reconhecida nas relações e nas atividades que acontecem no processo educacional e nos espaços escolares, permite que as ações planejadas, as avaliações realizadas e todos os aspectos desse processo sejam considerados de forma mais ampla e complexa.

2.3. As dificuldades no processo de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia

O ensino remoto requer planejamento, mudanças no modo de pensar e agir na prática docente favorável a um processo de aprendizagem emancipatório.

Quando pontuamos que é necessário um ensino emancipatório que esteja voltado para a autoria e autonomia, estamos dizendo que é preciso garantir repertório, metodologia, reflexão e avaliação sobre o que se propõe informar e fazer. É necessário respeito à experiência formadora do educando, ter claro que o seu trabalho enquanto professor é com o estudante, e não consigo mesmo.

Quando falamos sobre respeito, referimo-nos à necessidade de intervir com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos. Esta meta deve ser compreendida como um objetivo geral e sempre presente da educação. Exige dos educadores que estejam sempre atentos às situações

inesperadas ou urgentes, e todo esforço deverá ser empreendido para manter-se a meta de garantir um processo de ensino-aprendizagem capaz de promover o desenvolvimento dos educandos. Com este destaque, passamos a olhar a situação que se instalou com a pandemia de Covid-19 no Brasil e no mundo.

Com o advento da Pandemia de Covid-19, outras formas de ensino-aprendizagem configuraram novos cenários em função do distanciamento social, dado a complexidade do assunto. Muitas escolas fizeram a transposição direta do conteúdo programático das aulas presenciais para o ensino remoto exigindo de ambos os lados, isto é, dos professores e dos alunos, outra forma de ser/estar no mundo.

“O ensino remoto emergencial e a educação a distância”, publicado em *hotsite* dedicado ao Coronavírus, no portal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), opõe o que ela denomina Ensino Remoto Emergencial (ERE) à Educação a Distância (EaD), caracterizando o ensino remoto a partir de três aspectos: a) distanciamento geográfico entre professores e alunos; b) caráter emergencial e temporário da nova forma de ensino; e c) transposição do ensino presencial físico para os meios digitais, principalmente por meio de videoaulas (BEHAR, 2020 apud SALDANHA, 2020).

A integração humana e o compartilhamento de conhecimento social e historicamente acumulado pela humanidade foram fragilizados pela demanda das aulas remotas em função da pandemia de Covid-19.

O desafio de acolher os diferentes sentidos produzidos durante a pandemia, no período de distanciamento social, promoveu questionamentos e discussões que perduraram durante todo o processo educativo.

Neste trabalho, apresentamos uma concepção de Chaves (1999) em relação à definição do termo EaD como ensino a distância:

[...] prefiro dizer que o que pode ocorrer a distância é o ensino, não a educação ou aprendizagem: estas ocorrem sempre dentro do indivíduo e, portanto, não podem ser “remotizadas”. O ensino, entretanto, pode. Daqui para frente, portanto, vou falar apenas em Ensino a Distância (EaD), nunca em Educação a Distância ou Aprendizagem a Distância, que são expressões que, para mim, não fazem sentido. (CHAVES, 1999, p. 34).

Isso posto, a importância de aprofundamentos futuros sobre as convergências entre a educação a distância e a educação presencial toma um cenário

marcante, logo a concepção e contextualização sobre as modalidades de ensino emergem em seus graus de destaque.

2.3.1 Modalidades de ensino remoto

Nesta pesquisa, destacamos as normatizações de ensino remoto e de aprendizagem baseada em projetos. Elencamos as principais legislações, regulamentações e orientações, como apontadas abaixo:

- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.
- PORTARIA N.º 211/SEC/2017, Seção X da Educação Especial Art. 102. Deliberação CME 02/14.
- ORIENTAÇÃO N.º 03/SSE/13, de 30 de janeiro de 2013. ORIENTAÇÃO N.º 021/SSE/2012.
- Parecer CNE 05/2020; 11/2020.

A legislação nacional para a modalidade de ensino da Educação Básica partiu da intermediação de secretarias estaduais, municipais e adequações regionais.

Ao analisarmos as normatizações de ensino remoto e de aprendizagem baseadas em projetos, observamos adaptações quanto à prática docente e discente.

2.3.2. O impacto da pandemia no processo de ensino-aprendizagem: algumas pesquisas

A temática do presente estudo são as significações de estudantes encaminhados ao Projeto de Atendimento Psicopedagógico Institucional (API) de uma escola pública municipal no interior paulista.

Para este estudo, realizamos um levantamento de pesquisas na PePSIC, Scielo, Banco de Teses e Dissertações da Capes e LILACS, com os descritores ‘pandemia’ e ‘educação’, sobre as publicações no período da pandemia de Covid-19.

Os títulos selecionados foram pertinentes ao ensino remoto e à docência; experiências formativas; atividades criadoras em momento de pandemia; planejamento, mudanças e permanências do ensino presencial para o ensino remoto; e educação híbrida em tempos de pandemia, no período de 2020 a 2021.

Do conjunto de pesquisas, selecionamos algumas publicações consideradas mais próximas às nossas preocupações e produção.

Optamos por iniciar a leitura de estudos selecionados pela obra “De Wuhan a Perdizes: Trajetos Educativos” (ALMEIDA; ALMEIDA; SILVA, 2020), com a coletânea que contempla a educação a distância, a educação em tempos de pandemia, a desigualdade social e a justiça curricular na Educação Básica, perpassando por experiências e saberes docentes. A coletânea, elaborada no período da crise da pandemia de Covid-19, faz parte do movimento de estudantes, professores e pesquisadores do programa de Pós-graduação em Educação: Currículo. O livro foi elaborado na perspectiva das novas práticas que emergiram e propuseram o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e dos avanços conceituais e pedagógicos mediante as novas demandas do currículo.

Dessa obra, é importante destacarmos que, no desenrolar das mudanças no período de pandemia, temos as descobertas e acontecimentos que obrigam a sociedade a se reinventar.

Quanto ao tema sociedade, Edgar Morin (2020) traz em suas reflexões:

A crise em uma sociedade suscita dois processos contraditórios. O primeiro estimula a imaginação e a criatividade em busca de soluções novas. O segundo se concentra no retorno a uma estabilidade passada, seja a adesão a uma salvação providencial, ou a denúncia ou imolação de um culpado. O culpado pode ter cometido erros que levaram à crise, ou pode ser um culpado imaginário, bode expiatório que precisa ser eliminado. Manifesta-se, efetivamente, um fervilhar de ideias em busca de uma nova Via ou de uma sociedade melhor. (MORIN apud SILVA, 2020, p. 25).

Com base nos preceitos de Morin (2020), indicados na análise apresentada por SILVA (2020), a crise produz processos contraditórios de criatividade/imaginação e retorno à estabilidade do passado. Tais elementos são de fundamental importância na compreensão do processo de crises e alternativas que compõem o ambiente educacional no período de pandemia. Deste modo, podemos refletir sobre a potencialidade e a oportunidade em meio à crise social. Isto posto, temos a possibilidade de pensar a educação durante a pandemia com preocupação e inovação em meio ao enfrentamento dos desafios, nas metodologias de ensino e aprendizagem e na formação docente.

Outra fonte considerada foi o relatório da OXFAM Brasil (2022), que denuncia as amplas desigualdades no momento pandêmico. Traz, também, um dos

grandes desafios em tempos de coronavírus referente à educação no Brasil, e faz a seguinte indagação: como o coronavírus afeta a educação?

O relatório destaca que as desigualdades do acesso ao ensino a distância ficaram bem expostas. Dispõe sobre o aumento das desigualdades entre os alunos nas redes pública e privada. Afirma ainda que a crise é agravada pela sinalização do fim do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), que custeia a Educação Básica no país (OXFAM BRASIL, 2022).

Dados complementares apontam que cerca de 60% dos gastos na educação pública brasileira vêm do Fundeb, que entrou em vigor em 2007, mas que, por lei, deixará de vigorar em 31 de dezembro de 2020. Desse modo, se o fundo não for renovado até o final do ano pelo governo e Congresso, há o risco de haver um caos na educação com comprometimento nos pagamentos de salários de professores, manutenção de salas de aula, novas escolas, entre outros gastos necessários (OXFAM BRASIL, 2022).

Compreendendo como o coronavírus afeta a educação e quais as soluções possíveis, o relatório sugere estratégias emergenciais, a longo prazo, visto como um problema estrutural da educação pública no Brasil que já existia antes do coronavírus.

Em relação ao apontamento dentro do tema abordado – o período da pandemia –, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) indica o fechamento de escolas devido às medidas de isolamento social, tomadas para evitar a propagação do coronavírus, que atingiu 91% dos estudantes em todo o mundo. No Brasil, foram 52,8 milhões de alunos afetados, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Outro dado importante, apontado no “Anuário Brasileiro da Educação Básica” (2018), produzido pela ONG Todos Pela Educação, mostra que, em 2018, existiam 39.460.618 alunos da Educação Básica matriculados na rede pública de ensino, contra 8.995.249 na rede privada.

Entende-se que o direito à educação de qualidade ainda está longe de ser assegurado para todos. Ainda segundo o referido Anuário (2018), menos da metade dos alunos da rede pública atingiram níveis de proficiência considerados adequados ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental em Leitura e Matemática. Em Escrita, os

níveis de proficiência também estão distantes do razoável: 33,8% dos alunos encontram-se em níveis insuficientes.

Do ponto de vista histórico, a educação sempre se mostrou como um elemento crucial na recuperação de países após crises como guerras e pandemias. Assim, no atual contexto de coronavírus, não seria diferente. Os alunos são importantes vias de conexão entre a sociedade e o poder público.

O estudo apresentado no Anuário (2018) também indaga sobre como lidar com a situação, abordando a garantia da formação dos professores para esse novo formato de aulas aliado ao acesso dos alunos à internet. Ademais, é necessário haver uma reflexão quanto ao contexto pós-coronavírus, quando os alunos retornaram às aulas em contextos muito diferentes de aprendizagem.

Tal proposição nos remete ao fato de que o investimento público em educação é fundamental, e isto está apontado no relatório “País Estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras” (2020), no qual se afirma que os gastos sociais são obrigação do Estado e necessários no enfrentamento de desigualdades e pobreza. As desigualdades no Brasil e o elevado número de pessoas em situação de pobreza demandam continuidade, visão de longo prazo, progressividade e qualidade.

Conforme preconiza a revogação da Emenda Constitucional 95/2016 (Teto de Gastos), é fundamental a garantia de investimentos em educação em período de pandemia de Covid-19.

Tais proposições, apontadas no relatório supracitado, nos remetem a pensarmos em mudanças e políticas efetivas de ações em tempos de crise.

Outro artigo que consideramos importante para a nossa pesquisa foi “A Educação Híbrida em Tempos de Pandemia: Algumas Considerações” (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020). Publicado no período inicial da pandemia de Covid-19, apresenta algumas considerações acerca da educação híbrida e a reflexão do ato de educar, em tempos de distanciamento, em virtude do caráter emergencial no foco da adaptação e superação dos docentes e discentes na educação presencial. Traz, ainda, a legislação brasileira e discorre sobre as novas tecnologias, isolamento social e novas formas de educar.

Destacamos também a dissertação intitulada “Planejamento: mudanças e permanências do ensino presencial para o remoto no período de pandemia da Covid-19” (DEPIERI, 2021). O estudo partiu de um incômodo da pesquisadora na

atuação profissional como coordenadora pedagógica na Educação Básica, ao notar a necessidade de investimento no professor quanto à elaboração de planejamentos para garantir uma consciência nas escolhas de orientação do trabalho, conforme a concepção de ensino das práticas pedagógicas no período vivido durante a pandemia de Covid-19, diante da necessidade de adequar o planejamento pensado inicialmente para o ensino presencial e, em um segundo momento, para o modo remoto.

Já a “Pesquisa Educação na Pandemia”, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), traz o objetivo de coletar, sistematicamente, dados sobre as Secretarias Municipais de Educação e seus planejamentos quanto às atividades escolares e ao calendário letivo de 2022. O estudo traz importantes considerações em relação à frequência às aulas presenciais; suporte técnico aos diretores; e promoção da Busca Ativa Escolar como principal estratégia de apoio às escolas pelas Secretarias Municipais de Educação e Atendimento Educacional Especializado como oferta educacional, bem como a adaptação do Projeto Político Pedagógico ao novo currículo, elaborado a partir da BNCC (UNDIME, 2022). Outro ponto que destacamos na pesquisa UNDIME (2022) é o diagnóstico de defasagens de aprendizagens e avaliações a serem aplicadas nas escolas no acompanhamento do aprendizado dos alunos e sua recuperação de aprendizagens.

O diagnóstico de defasagens de aprendizagens, apresentado na referida pesquisa, comunga com um dos principais assuntos abordados neste estudo.

Destacamos, também, uma pesquisa realizada pelo Instituto Data Senado, em parceria com o gabinete do senador Flávio Arns (Podemos-PR), para levantar informações sobre o impacto da pandemia na educação. De 2 a 14 de dezembro de 2021, foram ouvidos, por meio de grupos focais, brasileiros que têm filhos(as) ou são responsáveis por crianças ou adolescentes em idade escolar. Os resultados partem de estudos para embasar debates sobre políticas públicas voltadas para a Educação Básica no Brasil (INSTITUTO DATA SENADO, 2022).

Apresentamos, a seguir, sucintamente, alguns desses resultados.

Impacto da pandemia

a) Em casa

Um dos principais efeitos relatados pelos participantes refere-se ao impacto na rotina da casa. Muitos expressaram a dificuldade de conciliar o trabalho com as aulas on-line dos(as) filhos(as). Os pais sentiram-se sobrecarregados.

É notável perceber que a sensação dos pais é a de que a responsabilidade pelo ensino dos filhos tinha sido inteiramente repassada para eles, deixando a escola com o papel secundário de apenas acompanhar a realização das tarefas. Porém, em muitos casos, os pais não tinham condições de ensinar os(as) filhos(as), seja por falta de tempo ou por falta de conhecimento.

“Foi difícil. Eu trabalho *home office*, e conciliar aulas on-line com o trabalho foi complicado, porque não tive apoio do meu esposo, porque ele trabalhou direto na pandemia. Eu tive que adaptar, acordar mais cedo, para depois fazer tudo que eu tinha que fazer para entregar no dia e ajudar ela. Agora, ela está se desenvolvendo bem. Só que não concordo com as aulas on-line; ao invés de ajudar, só prejudicou. O esforço maior foi meu.” (Mulher, Grupo Misto, 41 a 60 anos – SP).

b) No ensino

Com base nas falas dos participantes, é possível identificar o quanto a mudança da rotina afetou a aprendizagem de crianças e adolescentes. A principal percepção dos participantes, em todos os grupos, é que 2020 e 2021 foram anos perdidos para a educação, resultando em consequências graves a longo prazo.

“Durante a pandemia, era só brincadeira; nada de estudo. Para mim, foram 2 anos perdidos.” (Homem, Grupo Misto, 25 a 40 anos – Salvador).

c) Na sociabilidade

Como os prejuízos no ensino formal, efeitos negativos também foram percebidos em questões emocionais e relacionais dos(as) filhos(as). O contato com outras pessoas da mesma idade é muito importante para o desenvolvimento e amadurecimento de crianças e adolescentes. Por consequência, ao serem privados dessa convivência, o seu processo de aprendizagem sofreu forte impacto negativo.

“É estudioso, respeitador. Então, foi bem no on-line, mas a parte da interação com os colegas foi complicado. Ele passou de

criança para adolescente sem ter um amigo do lado.” (Homem, Grupo Misto, 41 a 60 anos – Curitiba).

O estudo também apresenta barreiras para o processo de aprendizagem:

a) Falta de estrutura

Em grande parte dos pais pesquisados, a falta de equipamentos adequados em casa, como computadores e celulares, foi um dos principais problemas enfrentados durante a suspensão das aulas presenciais. Muitos relataram dificuldade de prover internet e aparelho celular ou computador para todos os filhos, especialmente quando havia mais de uma criança ou adolescente que precisava assistir aulas em *streaming*, ao vivo.

“Para você ter uma ideia, meus netos têm acesso à internet, mas tem um amigo do meu neto que não tinha. Ele perdeu muito mais do que meu neto.” (Mulher, Grupo Misto, 41 a 60 anos – São Paulo).

“Eu sou professora de Educação Infantil. Aí foi tudo on-line, e foi complicado porque a fase de alfabetização é um pouco mais complicada. Eu consegui ajudar ela porque sou professora, mas vi muitas mães com dificuldade porque não têm acesso à internet ou têm dificuldade de saber mexer na internet.” (Mulher, Grupo Misto, 25 a 40 anos – São Paulo).

De acordo com os pais e responsáveis pesquisados, diversas escolas, sobretudo as públicas, não tinham infraestrutura nem sistemas adequados. Muitos relataram falta de organização por parte das instituições de ensino.

“Depois de muito tempo, o governador deu todo o aparato que os professores precisavam para ter as aulas que hoje os alunos estão tendo durante este ano. No ano da pandemia mesmo, que foi ferrenha a pandemia em Manaus, os professores não tinham muito o que fazer. Os professores que eu conheço usavam a internet de casa, o computador deles; usavam tudo o que tinham

em casa porque não tinham recurso.” (Mulher, Grupo Misto, 41 a 60 anos – Manaus).

Por outro lado, alguns relatos nos levam a observar que também houve escolas que, durante a pandemia, deram total apoio aos pais, fornecendo opções de reforço para os estudantes que estavam tendo dificuldades.

“A minha filha está na escola estadual, e os alunos que estão indo muito mal têm a opção de reforço. Tem umas atividades a parte também para quem está abaixo da média.” (Mulher, Grupo Misto 25 a 40 anos – São Paulo).

b) Ineficácia do meio on-line

Outro aspecto que dificultou o ensino durante a pandemia foi a falta de eficácia de aulas on-line remotas, especialmente para crianças mais novas. Segundo os pais, estas não têm capacidade de concentração suficiente para ficar muito tempo focadas na tela para a absorção do conteúdo pedagógico.

Apesar de a maioria não apoiar o ensino remoto e relatar grandes dificuldades enfrentadas, uma parcela dos entrevistados também apontou pontos positivos nesse formato de ensino. Dentre eles, reportaram: maior interação entre os membros da família; e mais tempo gasto com os(as) filhos(as), acompanhando de perto sua rotina.

“Agora, eu vejo também de uma forma abrangente que, para muitos familiares, foi uma situação boa porque acabou se aproximando mais, e buscar até conhecer seu próprio filho.” (Mulher, Grupo Misto, 41 a 60 anos – Salvador)

“Acho que tudo teve seu benefício. Tivemos algo que há muitos anos não tínhamos: os nossos filhos em casa, a união. Conseguiram estar mais juntos, assistir um filme juntos, almoçar juntos, tomar um café juntos.” (Mulher, Grupo Feminino, 25 a 50 anos – DF).

Por fim, os participantes apontaram algumas sugestões de ações para recuperar o prejuízo no ensino das crianças:

- fazer os alunos repetirem os anos cursados on-line;

- aumentar a carga horária das aulas, evitando feriados para recuperar o máximo do tempo “perdido”;
- implementar políticas públicas para a valorização de professores;
- aumentar acesso à internet dos alunos de baixa renda;
- haver maior envolvimento dos pais no ensino dos(as) filhos(as).

2.3.3. Desafios para o processo de ensino-aprendizagem

Esse conjunto de pesquisas apresentadas neste trabalho enfatizou novos desafios que se configuraram num determinado espaço de tempo: o espaço físico e virtual incidindo de forma abrupta no processo de ensino-aprendizagem, com a demanda de uma nova linguagem; recurso digital; e outra forma de ser e estar no mundo. Surgem, então, questões relativas aos espaços escolar e familiar resultantes da fragilização das relações, evidenciando vulnerabilidades transvestidas de desamparo, ansiedade, depressão, medo, luto, autoflagelação e demais aspectos emocionais, marcados pelo isolamento social.

A escola, do ponto de vista da socialização e do acolhimento no processo de desenvolvimento da criança e do adolescente, no período inicial da pandemia, passou a estar sozinha. Com o retorno da modalidade presencial, potencializou uma nova realidade que requer uma rede de apoio e ações efetivas para lidar com os indicadores surgidos no âmbito escolar e familiar.

As dificuldades de aprendizagem configuraram-se no contexto pandêmico, resultando nas avaliações diagnósticas iniciais e no nível de aprendizagem dos estudantes com a demanda de políticas educacionais para verificar e sanar os resultados, e parceria com o Sistema Único de Saúde (SUS) na entrada de psicólogo e assistente social em escolas estaduais e municipais.

2.4. As dificuldades de aprendizagem

Em nossa revisão de literatura, abordamos também o termo ‘dificuldades de aprendizagem’, focado no indivíduo que não responde ao desenvolvimento que se poderia supor e esperar do seu potencial intelectual. Fizemos menção a concepções diversas. Por essa circunstância específica cognitiva da aprendizagem, esse indivíduo tende a apresentar desempenhos abaixo do esperado.

Vários autores tratam do tema ‘dificuldades de aprendizagem’. Segundo Fonseca (1995, p. 89), “não se consegue ainda, na área do ensino, um consenso na definição das dificuldades de aprendizagem, porque elas têm emergido mais de pressões e de necessidades sociais e políticas do que de pressupostos empíricos e científicos”.

O autor afirma que, apesar de muitos estudantes com dificuldades de aprendizagem evidenciarem uma competência social inadequada, ainda hoje não surgiu uma identificação psicopedagógica, no sentido científico, que esteja em comum acordo com os critérios médicos psicopedagógicos relacionados com o potencial dinâmico de aprendizagem e com o comportamento social. Por falta dessas teorias, os estudantes são, muitas vezes, diagnosticados por pediatras, neurologistas ou psiquiatras, pois a dificuldade de aprendizagem refere-se a um grupo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na hora de utilizar e fazer a compreensão da audição, fala, leitura, escrita e raciocínio lógico. Neste sentido, a pessoa que apresenta qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem não é deficiente, mas uma pessoa normal que, num determinado momento, mostrou não compreender algumas coisas; porém, pode compreendê-las em qualquer outro momento (FONSECA, 1995).

Ainda nesta mesma linha de considerações, o termo dificuldade de aprendizagem, segundo Castaño (2003), pode ser caracterizado por alterações no processo de desenvolvimento do aprendizado da leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, podendo estar associada ou não a comprometimentos da linguagem oral. França (1996), por seu turno, explica que a distinção feita entre os termos dificuldade e distúrbios de aprendizagem está baseada na concepção de que o termo “dificuldade” está relacionado a problemas de ordem pedagógica e/ou socioculturais. Logo, o problema não está centrado apenas no estudante, sendo essa visão mais utilizada em uma perspectiva preventiva. O termo “distúrbio”, por outro lado, está vinculado ao estudante, o que sugere a existência de comprometimento neurológico em funções corticais específicas, sendo mais utilizado pela perspectiva clínica ou remediativa.

Para melhor compreensão das principais causas das dificuldades de aprendizagem, Fonseca (1995) realizou um agrupamento, com base em cinco critérios: emocionais, familiares, culturais, psicomotores e cognitivos.

Em relação ao primeiro critério – fatores emocionais: a criança manifesta sinais de ansiedade, agressividade, tensão, regressão, narcisismo, negativismo. A incerteza do “eu” tende a criar nesses estudantes uma subvalorização perigosa, normalmente associada com auto subestimação e fragilidade do autoconceito. O estudante emocionalmente não enquadrado aos padrões tende a obter fracos resultados escolares e, na medida em que os problemas emocionais desintegram o comportamento, haverá redução em seu potencial de aprendizagem. Os pontos de maior destaque são: o encorajamento, a estimulação da iniciativa e o reforço positivo.

Quanto ao segundo critério - fatores familiares: os sentimentos que os pais têm em relação ao estudante, nos anos anteriores à escola, são de fundamental importância para o desenvolvimento posterior do estudante e para sua aprendizagem escolar. Estudantes não amados tendem a não ter confiança em si mesmos e nos outros, desenvolvendo comportamentos agressivos. Podem apresentar pouco entusiasmo com as atividades escolares, desinteresse e revolta. A rivalidade entre irmãos também é prejudicial, surgindo um sentimento de intolerância. Os problemas socioeconômicos dos pais, a falta de alimentação adequada, cuidados de higiene e saúde também interferem no rendimento escolar.

No que tange ao terceiro critério - fatores culturais: os hábitos de estudo e a valorização da escola são passados pela tradição cultural de cada família. Dependendo do grau de importância que se dá à escola, maior será o empenho do estudante em sua vida acadêmica.

No que se refere ao quarto critério - fatores psicomotores: as atividades motoras desempenham no estudante um papel importantíssimo em muitas de suas primeiras iniciativas intelectuais. Quando ele inicia na escola uma aprendizagem formal, os déficits psicomotores ficam mais claramente caracterizados. Surgem transtornos na área de ritmo, atenção, comportamento, esquema corporal, orientação espacial e temporal, lateralidade e maturação. Esse estudante necessita de auxílio constante do professor, de maior estimulação. Precisa adquirir confiança em si mesmo e melhor conhecimento de suas possibilidades e limites, condições necessárias para um bom relacionamento com o meio em que vive.

Por fim, no que diz respeito ao quinto critério – fatores cognitivos: as letras e as palavras impressas são interiorizadas a partir de aquisições cognitivas básicas que, em muitas crianças que encontram obstáculos para a aprendizagem, estão

fragilmente consolidadas e estruturadas. O estudante tem um nível de maturidade inferior ao normal, é mais lento, podendo ter uma defasagem de um, dois ou, até mesmo, três anos em relação a seus colegas. Tem dificuldade no raciocínio matemático e pouca capacidade de abstração; é tenso e ansioso.

Em relação ao aspecto cognitivo, as capacidades cognitivas atenção, percepção, emoção, memória e linguística são básicas e essenciais para que um estudante aprenda a ler e escrever de forma rápida e fácil. Como salientado por Fonseca (1995, p. 329), “[...] quando uma criança não lê ou lê mal, ela não falha só na leitura; antes compromete todo o seu aproveitamento escolar e, conseqüentemente, toda a sua adaptação psicossocial”.

Ao tratar do tema ‘dificuldades de aprendizagem’, Zorzi (2003) salienta que os estudantes que não tenham apresentado quaisquer dificuldades no desenvolvimento da linguagem oral podem vir a apresentar dificuldades específicas da linguagem escrita. Alterações nos processos linguísticos, envolvendo especificamente a linguagem escrita, são característicos nesses casos. Para o professor, é mais fácil identificar um problema de aprendizagem do que um distúrbio. Este último compete aos especialistas da área em que o sintoma se apresenta, podendo dar esclarecimentos sobre o distúrbio, bem como a prescrição do tratamento.

As dificuldades de aprendizagem podem se configurar por fatores psicológicos e sociais. O fator social está relacionado às funções ecológicas, fatores culturais e envolvimento, forças sociais, relações interpessoais e movimento de ações como palavras, gestos, sinais, expressões, entre outros. O fator psicológico, por outro lado, contribui para as funções do desenvolvimento, fatores de aprendizagem, forças psicológicas, identificação de pensamentos e cognitividade, e contribui para o processamento de memorização, intenção, na autoconsciência e no autoconceito.

As causas mais comuns que favorecem as dificuldades de aprendizagem são: inibição, ansiedade, angústia, inadequação à realidade e sentimento generalizado de rejeição. Esses sintomas estão sempre ligados a causas pessoais. São sintomas diversos, e é variável de pessoa para pessoa.

Pain (1981), citado por Rubinstein (1996), conceitua a dificuldade de aprendizagem como um sintoma que cumpre uma função positiva tão integrativa como o aprender, e que pode ser determinado por: 1. Fatores específicos:

relacionados a dificuldades específicas do indivíduo, os quais não são passíveis de constatação orgânica, mas que se manifestam na área da linguagem ou na organização espacial e temporal, dentre outros; 2. Fatores psicógenos: é necessário que se faça a distinção entre dificuldades de aprendizagem decorrentes de um sintoma ou de uma inibição. Quando relacionado a um sintoma, o não aprender possui um significado inconsciente; quando relacionado a uma inibição, trata-se de uma retração intelectual do ego, ocorrendo uma diminuição das funções cognitivas que levam a problemas de aprendizagem; e 3. Fatores ambientais: relacionados às condições objetivas ambientais que podem favorecer ou não a aprendizagem do indivíduo.

Fernandéz (1994) pondera as dificuldades de aprendizagem como sintomas ou “fraturas” no processo de aprendizagem, onde necessariamente estão em jogo quatro níveis: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. Para a autora, a origem das dificuldades ou problemas de aprendizagem não se relaciona apenas à estrutura individual do estudante, mas também à estrutura familiar à qual está vinculado. Assim, as dificuldades de aprendizagem estariam relacionadas às seguintes causas: 1. Causas externas à estrutura familiar e individual: originariam o problema de aprendizagem reativo, o qual afeta o aprender, mas não aprisiona a inteligência e, geralmente, surge do confronto entre o estudante e a instituição; 2. Causas internas à estrutura familiar e individual: originariam o problema considerado como sintoma e inibição, afetando a dinâmica de articulações necessárias entre organismo, corpo, inteligência e desejo, causando o desejo inconsciente de não conhecer e, portanto, de não aprender; e 3. Modalidades de pensamento derivadas de uma estrutura psicótica: ocorrem em menor número de casos.

Para Fernandéz (1994), a aprendizagem e seus desvios revelam não somente a elaboração objetivante, como também a elaboração subjetivante, relacionadas às experiências pessoais, aos intercâmbios afetivos e emocionais, às recordações e fantasias. Quando um estudante não consegue entender determinado conteúdo, frequentemente imagina-se que há algo de errado com ele. Contudo, o que podemos dizer do fato de que, às vezes, todos os integrantes de uma turma tiram uma nota baixa na prova? Será que todos eles têm algum problema de aprendizagem ou será que isto é resultado de “problemas de ensinagem”? Quanto ao termo “dificuldade de ensinagem”, podemos entendê-lo como a dificuldade de aprendizagem do aluno,

pronunciada no discurso do professor, e que se menciona à sua prática. É importante considerarmos quem ensina, pois, muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar estão relacionados à dificuldade de ensinagem.

O termo ‘dificuldade de ensinagem’ indica que essa dificuldade não está somente na transmissão de um conteúdo específico, mas na mediação dessa transmissão, ou seja, ela implica tanto no processo emocional que envolve o ato de ensinar quanto numa comunicação interativa, dos estados de intersubjetividade, desse ato. Assim, a ensinagem é um ensinar com a emoção e a razão (FERNANDÉZ, 1994).

Deste modo, é de fundamental importância analisarmos a qualidade das interações estabelecidas em diferentes contextos sociais, na família e na escola, ponderando que o esfacelamento das relações entre os indivíduos tornou-se uma característica da pós-modernidade, na qual se verifica o surgimento dos verdadeiros surtos de conflitos de aprendizagem.

A mediação docente prepara e dirige as atividades e as ações necessárias. Por meio das estratégias selecionadas, deve-se levar os alunos ao desenvolvimento de processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento.

Alguns obstáculos podem ocorrer no processo de aprendizagem. Corel e Schwarz, citados por José e Coelho (1999) listam como obstáculos: 1. Fatores condicionados pela escola: a) pelo professor; b) pela relação professor-aluno; c) pela relação entre os estudantes; e d) pelos métodos didáticos; 2. Fatores condicionados pela situação familiar; 3. Fatores condicionados por características da personalidade da criança; e 4. Fatores condicionados por dificuldades de educação.

Assim, a proposta educacional, apresentada na obra de José e Coelho (1999), volta-se ao estudante para que aprenda tudo aquilo que sua capacidade permitir. Contudo, aqueles com problemas de aprendizagem não têm essa oportunidade, por não conseguirem acompanhar o processo de aprendizagem de sua série. Por vezes, acabam sendo rotulados de fracos ou, até mesmo, de “retardados”.

O ideal é que os professores procurem interferir positivamente nesse processo; que se atentem, inclusive, para o fato de que é importante chamarem ou se referirem a esses estudantes pelo nome, para não reforçarem o estigma. Também podem auxiliar os estudantes se tratá-los sem desigualdades. Por conseguinte, é crucial que os professores evitem falar sobre o rótulo relacionado ao distúrbio ou à

dificuldade de aprendizagem. Por exemplo, que evitem ressaltar até mesmo o diagnóstico de um estudante: “Só o fulano mesmo para fazer uma coisa dessas! Dá para ver que é hiperativo mesmo.” Tais comentários não são favoráveis à aprendizagem.

Em síntese, as dificuldades de aprendizagem consistem em problemas acadêmicos que alguns alunos enfrentam (como, por exemplo, alunos repetentes), na expectativa de aprendizagem a longo prazo, resultando no não acompanhamento regular do processo escolar.

2.5. Produção do Fracasso Escolar

O conceito de fracasso escolar é algo mutável, e está conectado com os conhecimentos demandados pela sociedade, em um período histórico específico. Um estudante que fracassa é alguém que, em determinado momento e na avaliação da escola, não consegue aprender o que a instituição espera que aprendam os alunos de sua idade, necessitando de medidas concretas para corrigir a situação. Isso demonstra que o fracasso escolar não se limita apenas ao não aprender por parte do estudante. É também o reconhecimento oficial, a legitimação desse não aprender, o que diz a escola sobre esse estudante ou o que faz a escola a esse respeito.

Grisay (2004) descreve o fracasso escolar como um fenômeno historicamente recente e ligado, em nossa sociedade, ao surgimento da instituição escolar, especialmente a partir do século XIX, com o advento da Revolução Industrial.

De acordo com Patto (1990), a bibliografia sobre o fracasso escolar, em 1981, continua a fazer a mesma afirmação já utilizada na metade da década de setenta, na qual o professor idealiza, mas não encontra, nas salas de aula, um aluno sadio, com uma família organizada, preocupado com seus problemas pessoais e pronto para aprender.

Segundo Marchesi e Gil (2004), a expressão fracasso escolar é a mais conhecida e difícil de ser substituída, embora seja um termo excludente, por não deixar nuances. Fala-se em fracasso escolar de uma maneira global, como se o estudante fracassasse em sua totalidade, ou seja, como se não progredisse em nada durante os anos escolares no que tange aos seus conhecimentos ou ao seu desenvolvimento pessoal e social.

Uma das explicações para o fracasso escolar baseia-se no estado de prontidão do estudante. A constatação ou ausência da prontidão pode ser verificada a partir

da aplicação das atividades, das avaliações. Torna-se importante que a escola leve em consideração a visão de mundo do aluno; caso contrário, o professor não consegue transpor o conhecimento ensinando para a realidade do estudante, levando assim ao fracasso escolar. Instaurou-se na escola uma cultura do fracasso, que tem sido justificada sob diferentes perspectivas: falta de prontidão do estudante; carência cultural; diferença cultural; reprodução das desigualdades sociais; diferentes níveis de compreensão da natureza simbólica da escrita; distância entre a variedade escrita e a variante oral dos estudantes; e conflito entre o contexto cultural familiar e a cultura da escola (PATTO, 1990).

O estudante que fracassa é aquele que não consegue aceitar a visão do mundo da escola, porque essa visão não tem relação com a sua cultura. Tal como ele, o estudante que tem sucesso também passa por um penoso processo de adaptação ao entrar em contato com o padrão cultural da escola, mas acaba aceitando e incorporando a visão de mundo da escola, visto que, ao chegar à escola, já traz suas experiências, atitudes, valores, hábitos de linguagem que refletem o seu meio social e de sua família. Sendo assim, precisamos levar em consideração a real condição do professor e do aluno. O fracasso escolar não recai sobre uma realidade social; ele nos apresenta as diferentes realidades sociais que devem ser trabalhadas e valorizadas pela escola.

É fato que diante do exposto, a discussão sobre a exigência em relação à formação dos professores precisa ser enfatizada e requer a formação inicial e a sua continuidade, assim, se faz necessário o estudo na prática docente sobre as concepções do processo de ensino-aprendizagem, fracasso escolar e a formação dos professores. Segundo Placco, (2001, p.26) define a formação continuada como:

Um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

Charlot (2000) aponta outros aspectos referentes à questão do fracasso escolar, que remete a muitos debates sobre o aprendizado, mas também em relação à eficácia dos docentes, ao serviço público, à igualdade de oportunidades, aos

recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, à “crise”, aos modos de vida, aos trabalhos na sociedade de amanhã, e às formas de cidadania.

Alguns estudos dessa autora concentram-se na estrutura escolar como responsável pela produção do fracasso e estabelecem uma relação entre a história do fracasso escolar e a história do sistema seriado e disciplinar. Charlot (2000) propõe uma revisão das grades curriculares, um sistema de avaliação e organização voltado para a construção de uma cultura do sucesso. Ademais, defende que a escola deve ter um projeto pedagógico centrado nas reais necessidades dos estudantes, no qual o processo de ensino-aprendizagem tenha como norteador as formas de pensar e as singularidades desses estudantes.

Desta forma, o combate ao fracasso escolar passa pela reestruturação da escola, a fim de que ela atenda aos interesses e necessidades da grande parcela de sua clientela que fracassa. Patto (1990) afirma que o fracasso escolar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos, como um processo psicossocial complexo. A crença na incompetência das pessoas é generalizada. Até mesmo alguns pesquisadores, quando se voltam para a escola e o ensino, identificando inúmeras condições que podem por si explicar as taxas de reprovação, continuam a defender a tese da teoria da carência cultural.

Na congruência com o fracasso escolar, Patto (1990), ao considerar esse estudante que fracassa não como um indivíduo isolado, mas situado num contexto, produto de uma classe social, acredita que possa ser feita uma mediação entre o individual e o social. Enfrentar o fracasso escolar como algo que vai se apossar de uma pessoa é uma forma inadequada de lidar com situações de dificuldades de aprendizagem. As circunstâncias escolares designam as condições para termos os estudantes fracassados. As diferenças existentes entre as vidas privadas de cada estudante, família e comunidade são o que garantem toda a troca de conhecimentos.

Em síntese, a falta de criatividade, anormalidade, doença e carência imperam na formulação das queixas a respeito dos inúmeros estudantes que são encaminhados pelas escolas para avaliação psicológica, e que, segundo Patto (1990), tornam-se mitos que justificam o fracasso escolar.

3. REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

Feita a discussão acerca do panorama da pesquisa, com foco no processo de ensino e aprendizagem, destacando-se os tempos de pandemia, abordamos a proposição da Psicologia sócio-histórica, por meio de seus pressupostos teóricos metodológicos como contribuição para a investigação do problema tratado.

O método de referência caracteriza-se por “...uma concepção materialista, segundo a qual a matéria tem existência independente em relação à ideia, ao pensamento, à razão” (BOCK, 2015, p. 43); uma concepção dialética, “segundo a qual a contradição é característica fundamental de tudo o que existe, de todas as coisas; a contradição e sua superação são a base do movimento de transformação constante da realidade” (ibid., p. 44); e uma concepção histórica, “segundo a qual a história deve ser analisada a partir da realidade concreta, e não a partir das ideias” (ibid., p. 44), destacando-se que a prioridade da análise está, exatamente, em analisar o movimento da realidade e suas contradições, abandonando visões que buscam as regularidades. Procuramos, assim, entender o movimento, as mudanças dos fenômenos.

Destacamos as categorias historicidade, totalidade e contradições como aquelas do método materialista histórico e dialético, que nos orientam nas decisões, conversações e análise. Estas categorias nos indicaram a necessidade de examinarmos o fenômeno escolhido para o estudo, “buscando entendê-lo na sua totalidade concreta na qual as partes estão em interação, permitindo que o fenômeno se constitua como tal [...]; acompanhar o movimento e a transformação [...] e entender as mudanças [...]” (ibid., p. 45).

Isto exigiu conversamos e analisarmos as falas de nossos sujeitos colaboradores compreendendo que, a princípio, eles estão inseridos em um contexto social que deve, obrigatoriamente, ser considerado. Todos os aspectos os quais a nossa análise pode dar visibilidade são determinações do fenômeno, ou seja, o constituem, e não devem ser tomados como influência sobre os sujeitos.

Acompanhar o movimento e a transformação contínua dos fenômenos é outro princípio importante. Nossos sujeitos colaboradores estavam em atendimento no API quando instalou-se a pandemia. Ouvi-los sobre esse processo e a respeito do seu impacto demanda a nossa atenção para a sua indicação no que tange aos sofrimentos, receios e sentimentos desses sujeitos em decorrência da nova situação.

Nossa pesquisa trabalhou com uma temática carregada de pressuposições (dificuldade de aprendizagem, fracasso escolar), e a necessidade de uma postura cautelosa e crítica tornou-se exigência. A historicidade como categoria se tornou-se nosso apoio: entender que a realidade é movimento e que as relações entre os vários aspectos que a constituem são responsáveis (determinações) por aquilo que passamos a ver e significar tornou-se princípio.

Além das categorias do método materialista histórico e dialético, recorremos também às categorias teóricas da psicologia Sócio-histórica: significações (sentidos e significados) e linguagem nos permitiram escolher os procedimentos de coleta de informação e de produção dos dados.

A perspectiva Sócio-histórica leva-nos a considerar a subjetividade:

[...] como processo, sem nenhum atributo originário que seja natural e/ou universal, a não ser a capacidade de vivenciar, registrar e comunicar as vivências e utilizar esses registros. Entretanto, as vivências, os registros, a comunicação, a utilização das experiências são elementos da subjetividade também eles configurados e delimitados a partir da realidade objetiva, do fenômeno social constituído historicamente. (GONÇALVES; FURTADO, 2016, p. 28).

A linguagem surge então como processo fundamental na constituição e expressão da subjetividade. A palavra, de acordo com Vigotski (2009), é a unidade de análise na qual nos detemos e buscamos, considerando os procedimentos da pesquisa a partir dessa constatação. A fala do sujeito, seus relatos de experiência, suas opiniões e avaliações, suas respostas na conversação são nossos pontos de partida, em busca das significações que carregam.

As significações são expressões do pensamento que se objetivam nas palavras, na fala dos sujeitos, e são uma articulação entre sentidos e significados.

[...] as categorias sentido e significados compõem o que se denomina “unidade de contrários”. São, de modo inseparável, momentos do processo de construção do real, afastando-se, dessa maneira, qualquer concepção dicotômica da relação entre elas.

[...] afirma-se que sentido e significado apesar de não serem iguais, de não manterem relação de identidade, de explicitarem e explicarem diferentes momentos de construção do homem, só podem ser concebidos no dialético movimento de mútua constituição, em que um não é sem o outro, sem ser o outro, sendo apreendidos somente no movimento de transição em que dialeticamente se constituem. (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 52).

Os significados são produções humanas e se generalizam na palavra. Permitem comunicação das experiências e amalgamam as relações sociais. Os sentidos, por sua vez, são uma síntese dos fatos psicológicos que surgem na consciência e são resultados das palavras (BOCK; AGUIAR, 2016). Trabalhamos com a noção de significações, entendida a partir das contribuições das autoras como objetivações da dialética sentidos-significados e que se objetivam nas palavras. A partir disso, a escolha por trabalharmos com as falas dos sujeitos pesquisados em um procedimento de conversação, inspirado em González-Rey (2005).

Neste sentido, apoiamo-nos na construção de nosso referencial teórico metodológico na seleção do método com afinidade aos objetivos, desenvolvimento e resultados da teoria que sustenta esta pesquisa.

3.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Apresentamos as concepções e procedimentos metodológicos utilizados para a apreensão das significações dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

Ao definirem o que consideram necessário para se realizar uma pesquisa, Lüdke e André (1986, p. 1) afirmam que “é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Expõem, ainda, a importância de se lembrar que, como atividade humana social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, pressupostos que orientam o(a) pesquisador(a) e que, conseqüentemente, norteiam sua abordagem de pesquisa.

Os instrumentos, no curso deste estudo, são compreendidos como indutores da expressão do outro, representando uma fonte de produção da informação e não categorias em si. Dessa forma, a interlocução entre os instrumentos gera uma singularidade de informações que foge às regras padronizadas de produção de conhecimento, uma vez que requerem a participação interpretativa e construtiva do(a) pesquisador(a) ao longo de toda a pesquisa.

Os instrumentos e procedimentos descritos tiveram como pressuposto principal serem indutores da expressão do outro, numa relação dialógico-comunicacional entre a pesquisadora e os sujeitos colaboradores. Além dos instrumentos como indutores não escritos, elegemos como fonte de informação as dinâmicas conversacionais - instrumento citado por González-Rey (2005) -, os momentos informais, a análise documental e a observação.

O instrumento foi desenvolvido com o objetivo de induzir a pesquisadora a se deslocar da posição de quem pergunta e produzir uma dinâmica com um clima favorável para a produção da informação.

Conforme González-Rey (2005), as dinâmicas possibilitam que o participante seja conduzido a campos significativos de sua experiência pessoal, expressando elementos da produção simbólica-emocional. Portanto, trata-se de um processo ativo, que deve ser regido pela iniciativa e criatividade do(a) pesquisador(a) em estabelecer indutores da expressão do outro, tanto na consecução dos instrumentos formais como nos momentos informais da pesquisa.

No trabalho desenvolvido, as dinâmicas conversacionais pautaram o processo de produção das informações, no contexto da realização da pesquisa e nas ações de aproximação do pesquisador com o campo estudado.

As informações obtidas em momentos informais foram legitimadas, assim como as obtidas por meio dos demais instrumentos. No percurso da pesquisa, as informações foram produzidas a partir de determinados momentos, em especial na observação dos horários de entrada, saída de período, intervalo de merenda escolar e das aulas, juntamente com os professores e demais participantes da comunidade escolar. Os momentos informais partem das relações espontâneas com os participantes, como os decorrentes da interação com os instrumentos da pesquisa e indiretos ali contidos.

3.1.1. Procedimentos de coleta de informações

A conversação foi o procedimento básico desta pesquisa na produção das informações, sendo compreendida como:

[...] um processo cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-la no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual. A partir desses espaços, o relato expressa, de forma crescente, seu mundo, suas necessidades, seus conflitos e suas reflexões [...]. (GONZALEZ-REY, 2005, p. 126).

O pesquisador é um facilitador do diálogo, da expressão do sujeito pela fala. A partir dessa fonte, constrói suas análises aproximando-se de um conjunto teórico que permite dar visibilidade a aspectos destacados do real.

É importante destacarmos que a dialética subjetividade-objetividade está na base dessas construções. Sujeito e mundo social articulam-se nas palavras e expressões dos sujeitos. Ao falarem, os sujeitos nos dizem sobre eles e o mundo onde se inserem; o mundo permite compreender as significações, e estas permitem conhecermos o mundo social - em nosso caso, a escola e seu processo de ensino-aprendizagem.

Trabalhamos, então, com roteiros de referência e realizamos três momentos de conversação com o(a) colaborador(a), buscando aprofundar e completar as informações necessárias à nossa análise. As questões dos roteiros abordavam a relação do estudante com a escola, a sala de aula, os professores e, principalmente, com o processo de ensino-aprendizagem e as possíveis dificuldades nele vividas. Havia também a indicação de questões que faziam referência à pandemia e seu impacto no processo.

A situação conversacional foi realizada no contraturno do horário da aula regular, no espaço do API - espaço familiar aos colaboradores.

A seguir, apresentamos os roteiros semiestruturados para as dinâmicas conversacionais:

1º momento

1. Como você se vê na escola?
 - a. Como você se vê na sala de aula?
 - b. Como você se vê no modo em que os professores te ensinam e no modo em que você aprende?
2. Quais os aspectos que você acha que facilitam e os que dificultam a sua aprendizagem?
3. Por que você foi encaminhado à sala de apoio?
4. A que você atribui a(s) sua(s) dificuldade(s) de aprendizagem?
5. Vamos falar um pouco da pandemia em relação aqui na escola.
 - a. Qual o principal desafio enfrentado por você durante a pandemia em relação à escola?
 - b. Qual o principal desafio hoje?
6. Como você se sentiu durante a pandemia em relação às atividades escolares?
 - a. Como você se sente hoje ao voltar à escola?

7. Fora da escola, pelo que você se interessa?
8. Cite dois aspectos positivos e dois negativos de sua experiência na escola.
9. Quais as influências que a escola exerce em você?
10. Para que serve a escola?

2º Momento:

1. Em relação à entrevista anterior, o que ficou de importante da nossa conversa inicial?
2. Agora, gostaria que contasse para mim um pouco mais sobre a escola. Como é a sua relação com os professores e com os colegas? E a sua participação em sala de aula e em outros espaços escolares?
3. Conte um pouco sobre as semanas de avaliação.
4. E sobre as entregas de atividades escolares? O que faz sozinho(a)? E quando precisa de ajuda?
5. E sobre a aprendizagem de assuntos novos?
6. O que mais gosta de fazer aqui na escola?
7. Como são servidos os alimentos aqui nos horários de intervalo?
8. Conte um pouco sobre o pátio, a quadra, o laboratório de informática e os outros espaços escolares. Em relação à entrada e saída do ambiente das salas de aula.
9. Fale um pouco sobre a entrada e saída do horário de aula.
10. Como a escola faz com o registro das ‘ocorrências’ dos alunos?
11. Fale mais um pouco sobre o seu comportamento na escola e em casa.

3º Momento:

Eixo norteador: Processo de escolarização – história da(s) dificuldade(s); a escolarização na pandemia.

Quero te pedir para contar para mim algo de sua vida na escola, desde o início da vida escolar, que tenha sido importante para você.

1. Quando você começou nesta escola, do que você se lembra que possa me contar desse início?

Teve outra escola? Quantos anos você tinha?

Você gostava da escola?

Você sabe dizer quando foi que começou a ter dificuldades na escola? Que dificuldades foram essas?

2. O que você sabe sobre sua(s) dificuldade(s)? O que você pensa?

O que você faz quando tem dúvida(s)?

3. Você tem medo de quê? E quando tem medo, o que você faz?

Como você se sente nesse momento?

O que é conversado a respeito disso na escola? E em casa?

4. Quando você entrou nos anos finais, que mudanças houve em sua rotina escolar? E na rotina familiar?

5. Agora, vamos voltar ao período de pandemia. Durante o isolamento social, em casa, você tinha apoio nas atividades remotas? De quem? Como? Onde? Com qual recurso utilizado?

Como você se sentiu nessas aulas remotas? Como você lidava com isso?

E os seus colegas e professores: vocês se comunicavam?

Como foram as aulas remotas? Houve aprendizagem? Se não, o que diria sobre isso?

Nesse período, do que você gostava?

6. O que você considera importante para a sua vida? E para a escola?

7. Me conte sobre as suas férias. E sobre seus passeios realizados.

8. Você participou de algum(s) projeto(s) especial(s) de aula de apoio nessa escola? Qual(ais)?

9. Você tem pessoas que te apoiam? Quem? Quando?

10. Você estuda por que e para quê?

11. Hoje, qual seria a sua principal preocupação? E um sofrimento?

12. Qual é o seu maior desejo? E o seu maior sonho?

13. Em relação às atividades da escola, o que você consegue fazer sozinho? E o que não consegue? Como você se sente quando isso acontece?

14. Como você se via na escola antes do sexto ano do Ensino Fundamental? E agora, no sétimo ano?

15. Como você se vê para o próximo ano escolar?

16. Caso tenha outras situações que dificultam a sua aprendizagem, como poderá resolvê-las?

E, por fim, tem mais algum assunto novo ou informação sobre o que conversamos que gostaria de acrescentar?

Se surgir algo importante que você se lembre ou queira me contar, é só me procurar que retomaremos a conversa. Tudo bem? Obrigada!

Os sujeitos colaboradores ocuparam uma sala de Atendimento Psicopedagógico Institucional em que a pesquisadora atua como professora de apoio, uma vez que o local é um espaço favorável para que os estudantes pudessem ter sigilo, tem boa acústica, é um ambiente familiar para eles.

As entrevistas foram registradas em áudio; e os registros, transcritos na íntegra para posterior análise. As transcrições foram realizadas por profissionais especialmente contratados e devidamente indicados para esse fim, atendendo aos princípios éticos da pesquisa.

3.1.2. Procedimentos de análise

No processo de análise e interpretação das informações, foram utilizados os Núcleos de Significação, procedimento de análise de dados proposto por Aguiar e Ozella (2006; 2013) e demandou: a) realização de diversas leituras do material gravado e transcrito, para a apreensão dos temas tratados, os quais são denominados pelos autores de pré-indicadores; b) elaboração de indicadores, por meio da aglutinação dos pré-indicadores, considerando as semelhanças, diferenças, contradições e continuidade presentes nesses últimos; c) construção dos núcleos de significação, por intermédio de novos agrupamentos; d) nomeação dos núcleos de significação, com suporte na identificação de um trecho da fala da entrevistada de maior representatividade do conteúdo tratado em cada um deles; e) análise dos núcleos de significação constituídos, iniciada por cada um deles (análise intranúcleo) e em seguida por outra, que se volta para as articulações notadas entre eles (análise internúcleo); f) identificação de aspectos recorrentes, focando tanto nos significados comumente destacado ao fenômeno em estudo, como naquilo que deles desconsente, por ser particular, idiossincrático, próprio do participante, de modo a tecer as considerações finais. Essa trajetória de análise não pode ser tomada, no entanto, como uma sequência linear, já que se refere a um processo dialético, que implica idas e vindas nas etapas indicadas e que permite que se caminhe em direção às zonas de sentido (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Como anteriormente indicado, o percurso da nossa investigação objetiva desvelar o universal no particular e também ambos no singular, no exercício da Psicologia sócio-histórica no estudo sobre a subjetividade humana, em pesquisas que visam conhecer as significações dos sujeitos sobre a realidade concreta, o que permite indicar aspectos constitutivos da dimensão subjetiva da realidade.

Para compreensão da categoria dimensão subjetiva da realidade, temos a seguinte conceituação:

[...] estabelece a síntese entre as condições materiais e a interpretação subjetiva dada a elas. Ou seja, representa a expressão de experiências subjetivas em um determinado campo material, em um processo em que tanto o polo subjetivo como objetivo transformam-se. (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 143).

A concepção subjetiva da realidade apontada por Bock e Aguiar (2016) é norteada pelos princípios:

[...] proposição de que a subjetividade, mesmo tomada como individual, é constituída socialmente, em um processo objetivo com conteúdo histórico, e a objetividade é constituída historicamente a partir da ação humana que agrega a ela elementos de subjetividade. Subjetividade e objetividade como polos dialéticos que se constituem mutuamente sem se diluírem um ao outro. Uma subjetividade de natureza social; uma objetividade marcada por uma dimensão subjetiva (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 48-49).

Assim, torna-se possível ultrapassar a notável aparência dos fenômenos, na compreensão em sua totalidade e movimento constitutivo, ao refletirmos sobre as possibilidades do ponto de vista da escola como transformadora, e não meramente como disciplinadora.

Na importância de um método materialista histórico e dialético nas categorias de linguagens e pensamento, nas noções de significado e sentido, propusemos as etapas de procedimentos de organização e análise do material coletado por meio de entrevistas com o intuito de chegarmos aos núcleos de significação.

As significações, como já apresentadas e aqui retomadas, são concebidas como articulação dialética dos sentidos e significados. Como par dialético, constituem-se mutuamente, mesmo um não sendo o outro. Os sentidos, apesar de carregarem os significados, são produções únicas e singulares do sujeito e, sendo assim, transformam-se de forma mais dinâmica e fluída; já os significados, são mais estáveis e consensuais (VIGOTSKI, 2009).

Os resultados e análises formulados nesta pesquisa são apresentados no capítulo seguinte.

3.1.3. Procedimentos de apoio

Os procedimentos de apoio foram adaptados, baseados em Rossato (2009) e utilizados para complementar as informações sobre os sujeitos colaboradores. São eles:

Análise de documentos: documentos da escola e sobre os sujeitos foram utilizados como fonte de informação na caracterização dos sujeitos colaboradores. Apresentam registro da história escolar, estudada no projeto de apoio. Essas informações foram previamente selecionadas e contribuem para que a pesquisadora possa compreender melhor as narrativas do estudante e identificar a descrição de fatos, na versão do outro.

Pasta do Estudante: conjunto de documentos de uso da secretaria da escola, portando a história escolar do estudante: cópia dos documentos pessoais; relatórios de aprendizagem de anos anteriores; e registro de ocorrências disciplinares, como advertências, fichas de encaminhamento para profissionais especializados, diagnóstico de profissionais, entre outros.

Relatório do Desenvolvimento da Aprendizagem do Estudante: realizado pelos professores, ao final de cada bimestre, de forma descritiva. Contém informações sobre os avanços e as dificuldades do estudante.

Cadernos do Estudante: análise do registro cotidiano das atividades desenvolvidas em sala de aula e em casa, por meio dos cadernos escolares.

Na produção de dados, foi possível identificar a organização e a realização das atividades desenvolvidas. Uma Ficha do Conselho de Classe foi preenchida pelo professor, ao final de cada bimestre, com a identificação dos estudantes que precisavam de algum tipo de intervenção junto à família, profissionais especializados ou mesmo no âmbito da escola.

Dessas fontes, buscamos informações que permitiram escolher e caracterizar os colaboradores da pesquisa.

3.2. Lócus da pesquisa e colaboradores

Utilizamos como lócus da pesquisa o próprio local de atividade profissional da pesquisadora, com o objetivo de contribuir com as discussões e

questões que são formuladas nesse espaço e dado o interesse da Secretaria e da Prefeitura local no desenvolvimento do serviço.

3.2.1. A Escola

A escola onde realizamos a pesquisa foi uma escola pública EMEFI de um município do interior de São Paulo. A unidade escolar ministra o Ensino Fundamental e a modalidade de Educação Especial. Em seu regimento, a escola afirma que deve dar tratamento diferenciado a aspectos administrativos, didáticos e pedagógicos que assegurem e preservem o atendimento às suas características e especificidades.

A organização e o funcionamento da escola devem atender às necessidades socioeducativas e de aprendizagem dos alunos, conforme previsão de seu Projeto Pedagógico Político (PPP).

A escola tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, capacitando o aluno a apropriar-se dos conhecimentos e utilizá-los para análise da realidade e participação social coerente com os fins democráticos. A escola contempla o Ensino Fundamental Regular, em regime de progressão continuada, com duração de nove anos, assim como a Educação Especial para alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, alunos com acentuadas necessidades educativas pontuais e circunstanciais, visando à educação inclusiva.

O objetivo é o de formação básica do cidadão, com o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos: pleno domínio da leitura, da escrita, da resolução de problemas e do cálculo; compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; condições propícias ao desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores visando a uma sociedade sustentável.

A organização da escola tem duração mínima de nove anos, em regime de progressão continuada, ministrado na conformidade Anos Iniciais e Anos Finais. Os Anos Finais correspondem ao ensino do 6º ao 9º ano de escolaridade, com o funcionamento de horário de aulas das 7 horas da manhã às 12 horas e 15 minutos. Quanto aos Anos Iniciais, correspondem ao ensino do 1º ao 5º ano de escolaridade,

com o funcionamento de horário de aulas das 12 horas e meia às 17 horas e 30 minutos. A Unidade escolar deve organizar-se para oferecer, no Ensino Fundamental Regular, a carga horária prevista em seu Quadro Curricular (que deve ser, no mínimo, de 800 horas anuais), devidamente aprovado pelo Conselho Escolar e homologado pela Secretaria Municipal de Educação.

A organização administrativa tem em sua especificação a documentação e escrituração com registro e orientação próprios; organização e manutenção atualizada de arquivos; atendimento ao público com cordialidade, presteza e urbanidade; expedição, registro e controle de documentos; divulgação de editais, comunidades e instruções; atendimento a alunos nas necessidades imediatas de saúde e higiene; serviço de alimentação escolar; atendimento a alunos em outras funções de apoio; controle e manutenção de material didático, mobiliário e equipamentos; e limpeza e manutenção das áreas internas e externas do espaço externo da escola, zeladoria e vigilância.

O(a) Diretor(a) promove a participação da comunidade da gestão da escola de forma democrática. Elabora, executa e avalia o PPP da escola, submetendo-o à apreciação do Conselho Escolar; promove a integração da comunidade escolar com a comunidade local, estimulando e oferecendo condições para a participação efetiva de todos no planejamento, execução e avaliação do PPP; convoca e preside as reuniões do Conselho Escolar, dando encaminhamento às decisões tomadas coletivamente; garante a circulação e o acesso a toda informação de interesse do corpo docente, Equipe Gestora, equipe de apoio administrativo, técnico e pedagógico, alunado e comunidade; preside e responde por todas as atividades pedagógicas e administrativas; responde pela organização, controle e suprimento dos recursos materiais, financeiros e humanos; define os requerimentos de matrícula; responsabiliza-se por todos os documentos expedidos pela escola; acompanha, junto com os demais membros da Equipe Gestora, o trabalho docente e o cumprimento da reposição de dias letivos, carga horária e conteúdo programático aos alunos; acompanha, juntamente com os Orientadores de Escola, o desempenho dos alunos atendidos em projetos especiais e o atendimento da Educação Especial; preside o Conselho de Classe, dando encaminhamento às decisões tomadas coletivamente.

Quanto à avaliação da unidade escolar em relação à sua estrutura, organização, funcionamento e interferência nos processos de ensino-aprendizagem,

deve ser instrumento de reflexão e transformação da prática escolar, objetivando aprimorar a qualidade do ensino. A avaliação institucional, interna e externa, estabelecida conforme o PPP, deve ser realizada objetivando a análise, orientação e retomada, se necessário, dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros de cada escola. A síntese das avaliações da instituição deve ser apreciada pelo Conselho Escolar, anexada aos respectivos PPP, e nortear o replanejamento das ações da unidade escolar.

Ao observar o cerne do regimento escolar, apontamos a presença de profissionais da saúde (assistente social e psicólogo) após o período de pandemia, apresentados na atualização do referido documento – fato inédito na realidade escolar do município onde foi realizada a pesquisa.

Na análise sobre o PPP, foi possível observar a presença de elementos que condizem com uma educação de concepção pedagógica sociointeracionista, requerendo ajustes didático-pedagógicos condizentes. Em relação aos materiais didáticos utilizados para viabilizar a experimentação das situações de aprendizagem e escolha do livro didático, esta ação é realizada com a participação dos professores. Assim sendo, foi proposto uma nova organização sociopolítica e pedagógica da instituição de ensino para o pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, a começar pelos critérios de escolha do livro didático e da concepção de ensino.

3.2.2. O Atendimento Psicopedagógico Institucional (API)

O Projeto de Atendimento Psicopedagógico Institucional oferecido pelo município da cidade do interior paulista, localizado na presente pesquisa visa promover sala de apoio psicopedagógico aos estudantes matriculados na rede municipal de ensino. Com objetivo de oferecer suporte educacional aos estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem, encaminhados pelos professores regentes, aos professores de sala de apoio com habilitação em psicopedagogia, a Secretaria de Educação e Cidadania oferece o projeto de maneira preventiva aos estudantes em condição de dificuldade de aprendizagem, em parceria a outros projetos mantidos no município como recuperação intensiva, oficinas de aprendizagem, segunda professora alfabetizadora, acompanhados ou não do serviço social, psicólogo escolar, em parceria com a Associação Brasileira de Proteção ao Indivíduo e /ou Fundação Hélio Augusto de Souza. O serviço de apoio trabalha na intervenção, superação e prevenção das dificuldades de aprendizagem nas unidades

escolares. Os atendimentos acontecem de acordo com a análise do motivo do encaminhamento, seguido de acentuadas necessidades educativas pontuais e circunstanciais, na busca do desenvolvimento e a potencialidade de cada estudante. O serviço de Atendimento Psicopedagógico Institucional é vinculado a Secretaria de Educação e Cidadania na educação especial em normativa específica.

A história do Projeto do Laboratório de Aprendizagem (LA), embrião do API, registra aproximadamente 25 anos de existência. Inicialmente assim denominado, passou a intitular-se Atendimento Psicopedagógico Institucional (API) apresentado como um serviço de apoio, na Rede de Ensino Municipal (REM), atualmente designada como Secretaria de Educação e Cidadania (SEC) situado na Educação Especial, no município da realização da pesquisa.

O projeto LA surge com a elaboração de Projetos Especiais na REM, com atendimentos individuais de cinquenta minutos de duração, uma vez por semana na unidade escolar. O projeto é pautado nos documentos oficiais e temas apontados a seguir.

A condição para a qualificação e seleção dos Projetos Especiais define-se na relevância do projeto para a aprendizagem dos alunos e os apoios pedagógicos (Recuperação Intensiva, Laboratório de Aprendizagem e Sala de Recursos, entre outros).

A interferência das atividades no cumprimento do planejamento curricular.

O trabalho a ser realizado para atingir as metas priorizadas do projeto educativo da Unidade Escolar.

A relação do projeto com a Matriz Curricular, o Currículo Paulista e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A aprovação dos membros do Conselho de Escola, da Coordenadoria Pedagógica e da Supervisão de Ensino.

Os planejamentos elaborados pelo corpo docente não devem ser prejudicados pela quantidade de Projetos Especiais existentes na Unidade Escola.

O comprometimento de todos os envolvidos com o sucesso do projeto. Orientação N.º 03/SSE/13,30/01/2013.

No estudo da documentação que respalda o Projeto API, observou-se seu surgimento como elaboração de um dos projetos especiais, situado no setor da Educação Especial, no município onde a pesquisa foi realizada.

Quanto à atribuição de aulas da Educação Especial, abrange o Apoio Pedagógico Especializado LA como um ambiente em que é oferecido o serviço conduzido por um psicopedagogo, professor efetivo da REM, destinado a atender os estudantes com significativas dificuldades de aprendizagens não decorrentes de deficiências orgânicas específicas.

O professor interessado em assumir o Serviço de Apoio Pedagógico Especializado, no contraturno da aula regular, deverá inscrever-se no processo seletivo da Educação Especial, Portaria nº 204/SME/2013.

O Projeto LA passa a ser denominado Atendimento Psicopedagógico Institucional (API), como Serviço da Educação Especial, conforme o processo de escolha e atribuição de classes e aulas para 2018 – professores efetivos.

A deliberação CME 02/2014 “dispõe sobre a oferta da modalidade Educação Especial nas escolas do Sistema Municipal de Ensino”. Em seu artigo 15º, delibera que, “Na Perspectiva da Educação Inclusiva, os estudantes na Rede Municipal com acentuadas necessidades educativas pontuais e circunstanciais serão atendidos por docentes da Educação Especial, professores psicopedagogos” (CME 02/2014).

Público-alvo: considera-se estudantes com acentuadas necessidades educativas aqueles que apresentam determinadas condições específicas e que necessitam de um conjunto de intervenções, durante parte de seu percurso escolar, no intuito de propiciar o acesso ao currículo comum e favorecer o desenvolvimento acadêmico, pessoal e socioemocional. Essas condições podem ser permanentes ou temporárias. Entende-se por necessidades educativas pontuais (permanentes) aquelas associadas a distúrbios ou transtornos de aprendizagem; e por necessidades educacionais circunstâncias (temporárias), aquelas relacionadas às dificuldades de aprendizagem (CME 02/2014).

A Rede de Ensino Municipal (REM) entende que os distúrbios de aprendizagem são dificuldades específicas caracterizadas pela presença de uma disfunção neurológica, no Sistema Nervoso Central, relacionada a uma falha no processo de aquisição ou desenvolvimento, de caráter funcional.

A dificuldade de aprendizagem está relacionada, especificamente, a um problema de ordem e origem pedagógica, que se somam aos fatores ambientais (CIASCA, 2004).

- **O fazer no API**

O professor do API pesquisa sobre a modalidade de aprendizagem do aluno, propõe a intervenção adequada e a ressignificação do processo de aprendizagem.

Cabe ao professor pesquisador do API usar o espaço como lugar de reconstrução de conceitos, sentidos e significados. Ele precisa considerar as mediações constitutivas da realidade, o compromisso social do professor educacional, o trabalho investigativo e interventivo existente na escola.

A atuação do professor do API no Ensino Fundamental parte dos encaminhamentos feitos pelo professor regente à orientação pedagógica/educacional da unidade escolar, das discussões de caso em Conselhos Participativos de Classe e na/com a comunidade escolar.

O professor psicopedagogo investiga, identifica, promove intervenções, monitora e compartilha saberes e práticas sociais. Conta com a criatividade que constitui o professor pesquisador (MINAYO, 2007, p. 18).

As orientações que compõem o Projeto API também seguem a normatização, a Deliberação 04/CME/2014, artigo 14, e as especificações da Secretaria de Educação e Cidadania (SEC) da cidade escolhida para este estudo.

Assim, o documento orientador do API tem como objetivo subsidiar as equipes gestoras, professores com formação em psicopedagogia participantes do projeto e professores regentes quanto às ações e atendimentos que acontecem nas cinquenta escolas municipais de Ensino Fundamental, com enfoque institucional, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, articulados com o ensino regular, no contraturno escolar, bem como em interface com o turno dos estudantes.

3.2.3. A escolha dos sujeitos colaboradores

Apresentamos, aqui, dados sobre os sujeitos colaboradores.

Para as entrevistas com a participação dos sujeitos colaboradores, foram atribuídos nomes fictícios a cada um deles.

Inicialmente, indicamos, dentre os estudantes que estavam no atendimento do Projeto API, meninos e meninas iniciantes, além de outros, do 5º ano (aí se concentram as dificuldades e o maior número de estudantes encaminhados ao API), que davam continuidade a atendimentos iniciados antes da pandemia. Tínhamos em mãos um conjunto de 9 estudantes.

Entretanto, o fato de termos introduzido em nosso estudo o impacto da pandemia levou-nos a descartar os alunos que eram iniciantes no atendimento. Optamos por tal seleção por entendermos que seria proveitoso termos estudantes que já “apresentavam problemas no processo” antes da pandemia. Assim, selecionamos dois alunos como sujeitos da pesquisa: um estudante e uma estudante, participantes do Projeto API, que já eram atendidos antes do período de pandemia e que permaneceram no atendimento no ano da realização da pesquisa.

Previamente à sua participação, consultamos esses estudantes e suas respectivas famílias sobre a possibilidade e interesse em participarem da pesquisa, e, assim, trabalhamos com dois sujeitos. Estes compõem o coletivo dos estudantes em atendimento no serviço de API, conforme a deliberação CME 02/2014.

São considerados estudantes com acentuadas necessidades educativas aqueles que apresentam determinadas condições específicas e que necessitam de um conjunto de intervenções, durante parte de seu percurso escolar, que objetivam propiciar ao aluno o acesso ao currículo comum e favorecer seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e socioemocional, condições estas que podem ser permanentes ou temporárias. Entende-se por necessidades educativas pontuais (permanentes) aquelas associadas aos distúrbios ou transtornos de aprendizagem; e por necessidades educacionais circunstanciais (temporárias), aquelas relacionadas a dificuldades de aprendizagem.

3.3 Os sujeitos colaboradores da pesquisa

O Quadro 1, abaixo, apresenta dados gerais sobre os dois sujeitos colaboradores deste estudo: Heitor e Yasmine.

Com a finalidade de apresentarmos os sujeitos colaboradores de forma mais completa, permitindo o conhecimento mais amplo sobre eles, incluímos informações adicionais obtidas nas fontes de apoio já indicadas anteriormente que o serviço de atendimento possui sobre os estudantes em seu ingresso e em sua permanência no projeto; na entrevista familiar acompanhada pela orientação educacional da escola, realizada pelo serviço; na entrevista individual com o estudante; nas diversas fontes como o Projeto Político Pedagógico, análise dos registros como o CPCs, HTCs, informes e registros de reunião de pais no período de 2019 a 2022; em observação de sala de aula para a composição da síntese no quadro elaborado para esta pesquisa. e na entrevista realizada pela pesquisadora,

selecionadas no período de 2019 a 2022. Tivemos também como fonte de informação o projeto psicopedagógico institucional (regulamentação e sua caracterização) e as fichas pessoais para conhecimento e análise do motivo do encaminhamento.

Quadro 1: Sujeitos colaboradores da pesquisa

Nome	Idade	Sexo	Ano de escolarização no momento da entrevista	Tempo de API	Motivo do encaminhamento (como registrado)	Devolutiva do Encaminhamento Professor – família
Yasmine	12	F	Finalizando 6º ano	4 anos na mesma unidade escolar – não repetente.	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de compreensão de consignas e assimilação de conteúdo. • Dificuldade em realizar com autonomia as atividades e avaliações. • Dificuldade na interação social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento individualizado e diretivo para lidar com as necessidades educacionais apresentadas. • Intensificar os avanços significativos na construção do conhecimento. • Orientação de estudo; uso adequado da agenda escolar. • Plantões de dúvida. • Oferta de recursos diferenciados e contextualizados. • Avaliação diferenciada.
Heitor	12	M	Finalizando 6º ano	4 anos na mesma unidade escolar – não repetente.	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade no processo de alfabetização. • Dificuldade em lidar com regras e combinados em sala de aula. • Dificuldade nas habilidades sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar estratégias que visam à recuperação de conteúdos escolares avaliados como deficitários. • Oportunizar situações problematizadas. • Acompanhamento sistemático de orientação pedagógica e educacional. • Participação em projetos especiais.

Elaborado pela autora a partir de informações fornecidas pelos sujeitos e com ajuda de material pertencente à escola e ao API

As informações obtidas nas fichas de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes e o projeto político pedagógico compuseram a caracterização dos sujeitos colaboradores, apresentados abaixo, no Quadro 2.

Quadro 2: Produção de dados dos sujeitos colaboradores e da instituição

Nome	Informações obtidas no CPCs, conversas em HTC's, Informes para reunião de pais e observação realizada em sala de aula do ensino regular	Relatórios finais anuais dos sujeitos colaboradores (no período de 2019 a 2022)	Dados obtidos nas conversas com o orientador pedagógico e orientador educacional.	Participação dos pais/responsáveis nas reuniões de pais (período 2019 a 2022)
Yasmine	Consta a recomendação de um leitor e/ou agrupamento produtivo para a realização das atividades propostas para a estudante. Em relação à observação na sala de aula, a estudante apresentou-se na maioria das vezes, receptiva, atenta e com ajustes parciais nas atividades propostas pelo professor regente, requerendo um leitor e de tempo diferenciado para realização das atividades de escrita e de produção textual	Os registros finais do bimestre da estudante, retratam o avanço no processo de construção do sistema da escrita e construção do conhecimento matemático. Foi sugerido a continuidade no API nos projetos de recuperação intensiva oferecido no contraturno ao período da aula regular	A orientadora pedagógica destacou a assiduidade da responsável-mãe nas reuniões bimestrais. A orientadora educacional enfatizou a necessidade da investigação clínica com especialista da saúde-fonoaudiólogo.	Participação ativa nas reuniões de pais bimestrais e nas devolutivas de atendimento, no período analisado
Heitor	Nos pareceres documentais, observou-se a indicação de sistematização do ensino para o seu avanço no processo de aprendizagem. Na observação da sala de aula, o estudante revelou um comportamento de inquietação em grande parte do período observado, realizou as atividades previstas com um certo grau de autonomia.	Nos registros finais de bimestres do estudante, há a prevalência do avanço significativo na aprendizagem e a sugestão de continuidade no API e nos projetos oferecidos pela rede pública de ensino	A orientadora pedagógica relatou o acompanhamento sistemático do estudante, nos bimestres. A orientadora educacional informou sobre o acompanhamento de profissionais da saúde para avaliação e conduta	Participação ativa nas reuniões bimestrais e extraordinárias, durante o período analisado

Tempo de atuação da pesquisadora no projeto	início do projeto 2011	em outra unidade escolar 2011	na mesma unidade escolar 2014
---	------------------------	-------------------------------	-------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações obtidas nas fichas de acompanhamento da aprendizagem

O Quadro 3, abaixo, apresenta as informações gerais dos dois sujeitos colaboradores deste estudo obtidas em registros do API durante o processo de atendimento.

Quadro 3 - Dados gerais dos sujeitos colaboradores da pesquisa-API

Sujeito Colaborador	Heitor
Motivo do encaminhamento	<ul style="list-style-type: none"> • Ritmo de aprendizagem. • Dificuldade no processo de leitura e escrita. • Dispersão. • Dificuldade em manter o foco. • Dificuldade para se planejar, cumprir regras. • Dificuldade na organização e na conclusão de tarefas diárias. • Dificuldade na resolução de situações-problema.
Produção de dados: registros dos documentos de avaliação inicial	<p>O sujeito colaborador demonstrou ter participação ativa em relação à escola; revela ser sujeito no espaço escolar; traz em seus relatos de experiência acadêmica a expressão de superação das dificuldades quanto ao rendimento escolar, sendo observado a valorização dos aspectos cognitivos em contrapartida da compreensão do sujeito em sua totalidade de desenvolvimento.</p> <p>O possível reconhecimento de sua melhora como estudante da sala de apoio, no projeto API, pode ter impactado em sua Constituição subjetiva. A relação de confiança estabelecida no espaço do API, o acolhimento, as devolutivas, bem como o respeito ao tempo diferenciado para a realização das atividades, juntamente com o reconhecimento de um aprendiz como sujeito a aprender, bem como as intervenções pontuais como estudante e com os professores provocaram mudanças na dinâmica relacional e estrutural no espaço escolar, levando à dispensa do atendimento no projeto e à compreensão de variados fatores que incidem no processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>Não há registro de retenção. Na observação dos cadernos, verificou-se a dificuldade em concluir as atividades propostas, assim como a dificuldade no traçado de letras e números.</p>
Intervenção realizada na modalidade durante o percurso escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Período presencial na sala de apoio: atividades propostas de memória, atenção, percepção e linguagem. • Desenvolver as competências socioemocionais do estudante: resiliência e autogestão. • Elaborar roteiro para o apoio das atividades a serem desenvolvidas. • Uso da tabuada como material de apoio. • Sites educativos. Momento remoto/escalonado: atividades sugeridas pela SEC-Educação Especial, em parceria com as demais áreas do conhecimento e sites educativos; link das atividades remotas no plantão de dúvidas. • Consciência fonológica; organização da estrutura e rotina com apoios visuais, como tabelas e regras. • Uso de estratégias de memória com informações visuais e atividades de raciocínio lógico. • Trabalhar com informações breves, claras, verbais e escritas. • Oportunizar atividades lógicas que estimulem a capacidade de resolução de problemas – uso de jogos cooperativos e jogos de rimas. • Utilizar recursos lúdicos para o fortalecimento do vínculo com a aprendizagem e atividades extracurriculares. • Desenvolver a escuta ativa.

	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer parceria com arte - tarefas escolares compatíveis com as habilidades cognitivas do estudante. • Elogiar o estudante a cada conquista. • Alternar as aulas expositivas com dinâmicas que auxiliam a retomada da atenção. • Fazer uso de recursos digitais.
Devolutivas	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho participativo de classe. • Horário de trabalho coletivo. • Devolutiva ao estudante, responsáveis, professores/equipe gestora e profissionais envolvidos. • Relatório individual. • Autoavaliação do estudante. • Informes da documentação no drive institucional.
Recomendação	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase no estilo de aprendizagem de respostas significativas, validadas na compreensão do processo de conhecimento. • Avaliação diferenciada, com foco no desenvolvimento progressivo e no grau de autonomia do estudante. • Uso de materiais de apoio e ajustes curriculares quando necessário. • Acompanhamento sistemático no SOE-Pediatra: fonoaudiologia e psicologia.

Sujeito colaborador	Yasmine
Motivo do encaminhamento	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade no processo de alfabetização e na alfabetização matemática. • Sentimento de insegurança.
Produção de dados: registro dos documentos e avaliação inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Os indícios oriundos de suas respostas na entrevista indicaram aspectos relacionados à sua rotina estressante no processo de ensino-aprendizagem; expectativa reduzida em relação ao contexto escolar; e estar submetida aos padrões de disciplina da escola. • Foi dispensada do projeto devido ao seu avanço significativo no processo de aprendizagem. • Não há registro de retenção. • Na observação dos cadernos, verificou-se haver dificuldade em concluir as atividades propostas, assim como dificuldade quanto à caligrafia.
Intervenção realizada na modalidade durante o percurso escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos de cálculo. • Orientação de estudo. • Atividades de apoio. • Autogestão: residência. • Amabilidade: confiança. • Sites educativos. Momento remoto/escalonado: atividades sugeridas pela SEC-Educação Especial, em parceria com as demais áreas do conhecimento e sites educativos; link das atividades remotas no plantão de dúvidas. • Consciência fonológica, organização da estrutura e rotina com apoios visuais, como o uso de tabelas e regras. • O uso de estratégias de memória com informações visuais e atividades de raciocínio lógico. • Trabalhar com informações breves, claras, verbais e escritas. • Oportunizar atividades lógicas que estimulam a capacidade de resolução de problemas – uso de jogos cooperativos e jogos de rimas. • Utilizar recursos lúdicos para o fortalecimento do vínculo com aprendizagem e atividades extracurriculares. • Desenvolver a escuta ativa. <p>Estabelecer parceria com arte - tarefas escolares compatíveis com as habilidades cognitivas da estudante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elogiar a estudante a cada conquista. • Alternar as aulas expositivas com dinâmicas que auxiliam a retomada da atenção. • Fazer uso de recursos digitais.
Devolutivas	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho participativo de classe. • Horário de trabalho coletivo. • Devolutiva ao estudante, responsáveis, professores/equipe gestora e profissionais envolvidos. • Relatório individual. • Autoavaliação do estudante. • Informes da documentação no drive institucional.
Recomendação	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase no estilo de aprendizagem de respostas significativas, validadas na compreensão do processo de conhecimento. • Avaliação diferenciada, com foco no desenvolvimento progressivo e no grau de autonomia da estudante.

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• Uso de materiais de apoio e ajustes curriculares quando necessário.• Acompanhamento sistemático no SOE-Pediatria: fonoaudiologia, endocrinologia e psicologia. |
|--|---|

Fonte: Elaborado pela autora.com base em registros do API durante o processo de atendimento

Os sujeitos colaboradores encontram-se no percentual da população com rendimento nominal mensal da renda per capita de um a meio salário-mínimo no município onde a pesquisa foi realizada (IBGE, 2020).

3.4. Cuidados éticos na pesquisa

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa da PUC-SP sob o registro CAAE:74654923.6.0000.5482

Constam do processo, assim como dos apêndices desta pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), assinado pelos pais e responsáveis; e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Apêndice B), assinado pelos próprios sujeitos colaboradores.

A pesquisa recebeu autorização para sua realização da Secretaria de Educação e Cidadania do município onde foi realizada.

4. RESULTADOS E ANÁLISE

Para os resultados e análise, foram construídos núcleos de significação para cada um dos dois colaboradores, que serão aqui tratados e analisados. O quadro com os núcleos e pré-indicadores que nos serviram de base encontram-se na íntegra no apêndice D. Após a apresentação e análise dos núcleos, apresentamos a análise geral a título de conclusão.

O nome dos núcleos foi produzido a partir de aspectos centrais das significações, e acrescentada uma frase do colaborador que auxilia na compreensão da investigação da pesquisa.

4.1. Núcleos de significação de Heitor

Os núcleos construídos para a análise de Heitor são:

1. Eu aluno: “Eu me vejo um bom aluno.”
2. Eu, a escola e meus professores: “Eu acho bem bom, porque eles ensinam direitinho e eu aprendo rápido.”
3. Eu fora da escola: “Não tenho sofrimento não.”
4. Todo mundo me ajuda: “Eu fazia tudo certinho.”
5. Eu comecei a dar certo: “estou fazendo tudo certinho...”; “mas eu tenho que melhorar mais”.
6. Escola e a pandemia: “Eu não aprendi muita coisa não. Aqui na escola é melhor.”
7. Escola e futuro: “tem muita gente que não tem futuro por causa disso, porque não estudou”.

Núcleo 1: Eu aluno: “Eu me vejo um bom aluno.”

No primeiro núcleo estão as falas de Heitor que indicam uma avaliação sobre seu desempenho como estudante: “Eu me vejo um bom aluno, mas só que eu tenho que focar mais nos meus estudos, por conta que este ano eu baguncei um pouco [...], mas eu dei uma melhorada agora no final.” Heitor reconhece que bagunça um pouco quando está com os amigos: “dá vontade de brincar, dá vontade de conversar”, em contraste com sua atitude quando está sozinho: “quando eu estou sozinho, eu fico bonzinho”. Enfatiza a importância de a professora chamar sua atenção para que se lembre que precisa se comportar e prestar atenção na aula: “Eu tinha medo sim, de uma coisa, que era: não conseguir aprender. Mas aí eu conversei lá com a direção e falaram para mim que eu não precisava ter medo, que ia dar certo. Era só eu me dedicar e prestar atenção na aula”

Heitor significa o processo de ensino-aprendizagem que vivencia na escola como de melhora e de tornar-se um bom aluno. É importante registrar que ele, em suas falas, expressa a significação de que um bom aluno foca nos estudos, é calado, não brinca,

presta atenção, opondo essas condutas umas às outras. Expressa, ainda, medo, como um sentimento que marca a avaliação do processo pela escola: “Eu tinha medo sim, [...]: não conseguir aprender.” O processo de ensino-aprendizagem é tenso e sem alegria. Esta, por sua vez, ocorre nas brincadeiras, na convivência com os colegas e nas conversas.

Neste núcleo de significação, a fala do sujeito colaborador ressalta, dentre outros aspectos, o significado da avaliação no processo de ensino-aprendizagem e nos remete a reflexões e discussões sobre a avaliação escolar e a necessidade de alinhamento das políticas públicas voltadas à educação. Ademais, aponta para a necessidade de mudanças, no âmbito da escola, das relações estabelecidas entre os estudantes e o conhecimento para que possa haver favorecimento do processo educativo.

Em seu percurso escolar, a escola necessita [...] reformular o seu currículo, constituído pelo conjunto pedagogicamente selecionado e articulado das formas culturais e dos saberes historicamente construídos pela humanidade e a serem reconstruídos pelos alunos. (RUY; SOUZA, 2006, p. 51 apud OLIVEIRA; TESCAROLO, s.d.).

Portanto, com base nas considerações feitas até o presente momento, é relevante para o estudante reestruturar um sistema de compreensão da realidade com o intuito de transformá-la. Podemos indicar possíveis e necessárias modificações na organização da sala de aula, na forma de acolher o estudante e além dos pressupostos da avaliação, centrada geralmente nos resultados e atrelada às concepções de verticalidade e meritocracia do processo de ensino-aprendizagem. Este e a escola precisam ser vividos como algo produtivo, interessante, acolhedor, importante, e que permita um envolvimento dos estudantes com o conhecimento.

Núcleo 2: Eu, a escola e meus professores: “Eu acho bem bom, porque eles ensinam direitinho e eu aprendo rápido.”

O segundo núcleo apresenta as falas que avaliam os professores e a qualidade do ensino, relacionando a possibilidade de aprender do sujeito colaborador: “Eu acho bem bom, porque eles ensinam direitinho e eu aprendo rápido. Se eu falar, eu quero pôr na minha cabeça, eu aprendo. Eu acho bem bom do jeito que eles ensinam; explicam tudo detalhado.”

Heitor desenha uma rotina da escola, relacionando espaços com o tipo de atividade que desenvolvem. Indica que a rotina se repete, é sempre igual, e ele parece conhecê-la

bem. “Minha rotina escolar não mudou muito não. Eu faço sempre as mesmas coisas, não mudou nada; sempre as mesmas coisas de sempre.” Aqui, Heitor faz referência às mudanças para o 6º.ano da escola. Não vê mudanças significativas: as atividades e os espaços parecem garantir a familiaridade e a possibilidade de manter-se “comportado”.

Em seu relato, observamos, novamente, uma preocupação em apresentar-se como um bom aluno: “Ah, que sempre se cuidar, sempre ter atenção, sempre se dedicar. Nas coisas que fazer, fazer de coração. [...] Me dedicar, fazer as tarefas, que é obrigatório, e fazer certo. Se tiver dúvida, perguntar para o professor, e tomar cuidado.”

Heitor é um aluno que frequenta o API para atender defasagens em seu processo de ensino-aprendizagem. Suas significações estão marcadas pela expressão das ideias e das regras que garantem uma imagem e uma identidade de bom aluno que ele carrega consigo quando fala do processo de ensino-aprendizagem. Os extratos de seu relato, acima mencionados, parecem expressar a ideia de que aprendeu o que deve ser feito, o que é correto se fazer na escola, como um aviso a quem possa estar avaliando seu processo.

Do outro lado estão, como já afirmado, as brincadeiras, os colegas, as conversas, correr no pátio ou na quadra. O processo de aprender é significado, por Heitor, como um processo solitário, sem amigos ou colegas, onde os professores qualificados ajudam a garanti-lo. Atenção, dedicação, fazer as coisas de coração, ser bonzinho são os termos que Heitor associa ao bom aluno que aprende.

Este núcleo de significação permite a reflexão sobre a complexa constituição da subjetividade, considerando as condições da cultura e da vida social que se apresentam, mesmo que pouco visíveis, em sua aprendizagem escolar, que, como processo social, fica, por vezes, reduzida a um processo isolado, solitário, individual e de inteira responsabilidade de seus atores.

[...] formas complexas em que o psicológico se organiza e funciona nos indivíduos, cultural e historicamente constituídos, e nos espaços sociais das suas práticas e modos de vida. Por meio das experiências de vida, o sujeito se constitui como ser simbólico e emocional, conferindo ao psicológico o caráter multidimensional, recursivo, contraditório e imprevisível. (GONZÁLEZ-REY, 2003, p. 95).

Assim, o processo de ensino-aprendizagem é complexo, contraditório e compreendido aqui como um processo subjetivo no qual o individual, o social e o relacional estão diretamente implicados.

Neste sentido, a aprendizagem escolar de Heitor apresenta-se como produzida em sua história de vida, integrada ao contexto vivido por ele na sala de aula e nos espaços da escola nos quais se desenvolveu a pesquisa realizada, nos espaços sociais onde vive, assim como na inserção em uma sociedade que carrega significações coletivas. No entanto, as falas de Heitor indicam uma redução ao individual, carrega receios e medos de não cumprir o que os outros e as regras estabelecem. Há indicações de que ele se sente solitário nesse caminho, mas reconhece seu próprio esforço para dar conta das exigências sociais.

Núcleo 3: Eu fora da escola: “Não tenho sofrimento não.”

O terceiro núcleo apresenta as falas de Heitor sobre sua vida fora da escola. Várias são as atividades indicadas por ele, tais como boxe, futebol, *skate*, *bike*, empinar pipa, jogar no celular, assistir filmes de terror etc., demonstrando diversidade nas atividades e interesse. Heitor indicou, já em núcleos anteriores, a significação que constituiu sobre estar na escola, opondo-a ao estar fora da escola – espaço este no qual estão seus amigos, a ele se referindo quando utiliza o verbo “eu brinco”. Neste espaço externo, não há sofrimento nem temor: “Não tenho sofrimento não”; e “Eu não tenho medo”.

Apesar de poucos conteúdos neste núcleo, entendemos que ele se torna importante por carregar esta significação que opõe o estar em ambiente externo da escola ao estar nela; a alegria e os amigos ao medo e tensões vividos na escola.

Heitor foi encaminhado ao API por dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, e indica viver situações escolares com medo de não conseguir aprender: “Eu tinha medo sim, de uma coisa, que era: não conseguir aprender.” Estar fora da escola sem medo e sem sofrimento permite considerar as significações do estar na escola como importantes nas vivências de Heitor.

Cabe citar aqui a contribuição de Maturana (1995):

[...] as crianças não aprendem coisas, elas se transformam na convivência com o professor ou professora. Vê-se que as crianças se transformam de uma ou outra maneira. Se a situação os nega, então aprendem esse viver, no qual são negados, com todas as características de sofrimento que isso traz consigo. Encontramos mais tarde com meninos de 16 anos que não “estão nem aí”, porque sua vida não tem sentido, porque nem sequer sabem respeitar a si mesmos. (MATURANA, 1995, p. 17).

Núcleo 4: Todo mundo me ajuda: “Eu fazia tudo certinho.”

No quarto núcleo, as falas de Heitor indicam o seu grau de comprometimento quanto à aprendizagem: “As atividades, eu entregava tudo”, salientando os apoios que recebe e o envolvimento da família em seu processo de escolarização: “Eu chegava em casa, já fazia [as atividades da escola] com a ajuda da minha mãe. Eu fazia tudo certinho, sabe?”; “minha irmã sempre ajudou”; “Todo mundo ajuda, sabe? Na minha casa, minhas irmãs ajudam bastante em tudo.”

Para Martinez e González-Rey (2017), o conceito de subjetividade, fundamentado em uma perspectiva cultural-histórica, é um elemento crucial. A consideração da aprendizagem escolar como processo da subjetividade é compreendida, nessa perspectiva, tendo em vista a complexidade de todo o processo de aprender. Assim, este se configura, em nível subjetivo, pelas experiências diversas da história de vida e do contexto do estudante.

A fala de Heitor apresenta o clima afetivo vivido em casa, com a família, e que acompanha o seu processo de escolarização. As pesquisas de Leite (2012) privilegiam a importância dos afetos que acompanham o processo de ensino-aprendizagem. Heitor, ao falar sobre a ajuda que recebe de sua família, expressa elementos afetivos importantes: “ajuda”, “todo mundo ajuda”; “minhas irmãs ajudam bastante em tudo”; “eu pergunto para minha mãe a dúvida e ela me ajuda”; “minha mãe me ajudou, meu pai me ajudou, minhas irmãs”, associando a esse apoio o “estou fazendo tudo certinho”.

Na escola, Heitor aponta a ajuda das professoras e professores e do próprio profissional que o atende no API, reconhecendo que se comunicava e que recebia ajuda: “Apoio? Foi de você, dos professores, da diretora, de todos os apoios dentro da escola eu tive”; “Procuro ajuda com a professora ou com você”.

Na análise dessa fala, pode-se pressupor o reconhecimento e a importância da mediação da professora na condução da aprendizagem. Neste sentido, há reconhecimento da interferência da dimensão afetiva nas atividades a serem desenvolvidas e, certamente, ampliação das oportunidades do aprendizado com sucesso, aproximando o estudante nos conteúdos envolvidos. Heitor parece sentir-se à vontade para tirar suas dúvidas com a professora e pedir ajuda. Há algo positivo nesta significação, que envolve um reconhecimento do papel dos professores no processo. Entretanto, pode haver algo que parece envolver sua identidade de aluno com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, o que o leva a ter dúvidas e à busca de apoio.

O núcleo 5, a seguir, aponta para este processo, em que ele afirma que começou a dar certo depois dos esforços e apoios.

Núcleo 5: Eu comecei a dar certo: “estou fazendo tudo certinho”; “mas eu tenho que melhorar mais”.

O quinto núcleo apresenta falas importantes para nossa análise. Aqui, Heitor afirma que tem dificuldade de aprendizagem: “demoro um pouco para aprender”; contudo, esta fala é seguida de muitas outras que indicam seu progresso: “aprendi bastante”; “Medo? Eu não tenho medo”; “eu aprendi a fazer o certo”; “eu me acalmei e comecei a dar certo”. Nesse processo, estão valorizadas as ajudas da família, dos professores e do trabalho no API. “Depois que entrei para cá... [para a API] você foi conversando comigo. Aí, eu me acalmei e comecei a dar certo.”

Heitor também reconhece a necessidade de melhorar: “eu tenho que melhorar”, assim como, em contrapartida, que o fato de fazer “bagunça” em sala de aula era um obstáculo em sua aprendizagem: “Eu tenho. Mas eu parei de ter agora, **melhorei**. Aí, agora, não tenho mais ocorrência. [...] Era por conversa e bagunça na sala de aula.”

Os termos escolhidos por ele para fazer a análise que apresentou neste núcleo são importantes de serem destacados para análise das significações: “eu sei que é errado”; “eu estou estudando e estou me vendo bom na sala de aula, estou fazendo tudo certinho”; “eu demoro um pouco para aprender”; “eu era muito agitado”; “não tenho mais ocorrência”; “comecei a dar certo”. A ideia presente é que, ao estudar pouco e bagunçar, ele estava agindo inadequadamente, e, por esse motivo, tinha dificuldades na aprendizagem, mas que agora, por agir conforme esperado pela escola, ou seja, de forma mais comportada, “fazendo tudo certinho”, foi aceito por ela (“não tenho mais ocorrência”), está aprendendo, começou a “dar certo”.

Dar certo na escola é um termo interessante escolhido por Heitor. Há um ‘dar certo’ a ser aprendido no processo: não fazer bagunça e estudar. A ideia de um ideal de aluno que está naturalizado por ele: ele existe e ponto final; é necessário aprender a ser daquela maneira. Assim, Heitor entristece o seu processo de escolarização e o opõe àquele fora da escola. O não bagunçar envolve um afastamento das conversas com os amigos na sala de aula, no processo nela vivido.

Cabe destacar, ainda, a significação da escola na representação do aspecto intelectual e instrumental da aprendizagem, podendo ser compreendida como um espaço pouco interessante para o estudante. A representação da aprendizagem está focada no desempenho escolar, com base neste pressuposto: as dificuldades de aprendizagem são

atribuídas às questões intelectuais ou pessoais de conduta, com pouco interesse ou cuidado com os aspectos afetivos que também compõem o processo.

Isto posto, a fala de Heitor remete-nos a formulações de teorias sobre o fracasso escolar e à patologização da aprendizagem, em um discurso científico naturalizador do processo educativo, como apontado por Patto (1990).

Heitor afirmou ser “muito agitado”, adicionando em seguida: “[...] mas aí eu comecei a ficar calmo”. Na escola, ele possuía uma história marcada por registros recorrentes, relacionados à sua aprendizagem escolar e comportamento, sendo isso também evidenciado em seu relato: “Eu tenho [ocorrências]. Mas eu parei de ter agora, melhorei. Aí, agora, não tenho mais ocorrência.” Indicou como motivo: “Era por conversa e bagunça na sala de aula.”

É possível observar significações concernentes às mudanças de Heitor em relação à aprendizagem e autoimagem na sala de aula no relato: “Porque que eu não estava saindo muito bem, eu estava com muita dificuldade. Mas, agora, eu tenho que melhorar mais. Eu melhorei um pouquinho, mas eu tenho que melhorar mais.” Heitor assume a responsabilidade por suas dificuldades e considera que a melhora da situação depende também de seus esforços. A escola está sempre isenta; os professores o ajudam, e ele é o único responsável pela situação que nela vive. O esforço cabe a ele, e poderá ser obtido se estiver dentro das regras sociais e escolares.

As falas transcritas no relato: “Me dedicar, fazer as tarefas, que é obrigatório, e fazer certo. Se tiver dúvida, perguntar para o professor, e tomar cuidado” trazem a possibilidade de discussão da concepção de disciplina predominante presente e reguladora frente às demandas escolares.

A subjetividade social da escola representa um sistema de configurações únicas em que se expressam os processos mais significativos da organização, os sistemas de relações e o trabalho de cada escola. A subjetividade social da escola organiza-se no devir de suas atividades cotidianas, nas formas de relação entre os professores, no funcionamento da organização escolar, no comportamento da comunidade em que a escola está inserida [...] (MITIJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ-REY, 2017, p. 89-90).

Núcleo 6: Escola e a pandemia: “Eu não aprendi muita coisa não. Aqui na escola é melhor.”

Neste núcleo, estão organizadas as falas que trouxeram para a conversa a experiência escolar durante o período de pandemia.

Heitor, ao falar sobre como se sentia na escola durante a pandemia, tanto no período presencial quanto no on-line, salientou: “Foi horroroso, porque “nóis tinha” que usar máscara”; “Nóis” não podia sentar perto do amigo. Também tinha que deixar a porta aberta por causa do Covid; tinha que tomar as vacinas, e eu não gostava”; e “Porque não teve aula num período, e eu não gostei também”.

Ele descreve as dificuldades vividas, abrangendo desde as dificuldades relacionadas à tecnologia até aquelas concernentes ao distanciamento dos amigos, passando pelas dificuldades de aprender. Indica que foi muito positivo para ele retornar ao ambiente escolar presencial: “Eu me sinto bem melhor. Tudo é bem mais legal, melhor, sim”; “Aqui na escola é melhor”. Heitor tem uma avaliação clara de que não aprendeu muito no período da pandemia: “Eu não aprendi muita coisa não.”

As pesquisas realizadas sobre a escolarização no período da pandemia confirmam as dificuldades de Heitor, como podemos observar no estudo “Anuário Brasileiro da Educação Básica” (2018), anteriormente apontado. Indaga, ainda, como lidar com a situação, na garantia da formação dos professores para que o novo formato de aulas, aliado ao acesso dos alunos à internet, demanda também uma reflexão no contexto pós-coronavírus, quando os alunos retornaram às aulas em contextos muito diferentes de aprendizagem.

Em relação ao ensino, os resultados foram: com base nas falas dos participantes, é possível identificar o quanto a mudança da rotina afetou a aprendizagem das crianças e adolescentes.

A principal percepção dos participantes, em todos os grupos realizados, é que 2020 e 2021 foram anos perdidos para a educação, resultando em consequências graves a longo prazo. Quanto à sociabilidade: como os prejuízos no ensino formal, efeitos negativos também foram percebidos em questões emocionais e relacionais dos(as) filhos(as). O contato com outras pessoas da mesma idade é muito importante para o desenvolvimento e amadurecimento de crianças e adolescentes. Por consequência, ao serem privados dessa convivência, o seu processo de aprendizagem sofreu forte impacto negativo.

Já em relação aos obstáculos enfrentados no processo de aprendizagem quanto à falta de estrutura: em grande parte dos pais, a falta de equipamentos adequados em casa, como computadores e celulares, foi um dos principais problemas enfrentados durante a suspensão das aulas presenciais. No que tange a haver ou não eficácia do ambiente on-line na aprendizagem, no período da pandemia, os resultados indicaram: outro ponto que

dificultou o ensino durante a pandemia foi a falta de eficácia de aulas on-line, especialmente para crianças mais novas. A pesquisa concluiu a não aprovação por parte de estudantes e familiares.

Outro estudo considerado nesta pesquisa foi o Relatório da OXFAM Brasil (2022), que denuncia amplas desigualdades no momento pandêmico.

O Relatório traz também um dos grandes desafios em tempos de coronavírus referente à educação no Brasil, e faz uma importante indagação: como o coronavírus afeta a educação? Sabe-se que, em todos os países, estudantes tiveram as aulas paralisadas devido à necessidade de distanciamento social. Assim, o documento revela, dentre outros pontos, as desigualdades do acesso ao ensino a distância.

Núcleo 7: Escola e futuro: “[...] tem muita gente que não tem futuro por causa disso, porque não estudou”.

No último núcleo da fala de Heitor, quando ele diz: “Ah! A maior preocupação é não passar de ano”, encontramos esforços desenvolvidos por ele e por meio de atividades relacionadas ao conteúdo das disciplinas escolares. Em suas falas, ele expressa a significação hegemônica em nossa sociedade de que a escola leva a um futuro melhor: “Pra gente aprender, pra gente ter um futuro melhor, porque tem muita gente que não tem futuro por causa disso, porque não estudou, porque não fez uma faculdade, porque não se dedicou. E eu tenho que me dedicar mais para poder ser alguém na vida, para poder ter um bom emprego.”

A ideologia da meritocracia, hegemônica em sociedades liberais e neoliberais como a nossa, está expressa, na íntegra, nas significações de Heitor sobre a escola e sua relação com o futuro. A escola surge como ferramenta fundamental para o futuro; e o futuro melhor está relacionado, nas significações, a ser alguém na vida.

Ser alguém na vida é “ter um trabalho bom e aprender, para não ser alguém ruim na vida”. Estas significações também foram encontradas em estudos realizados por Bock et al. (2016) e Melsert e Bock (2015), cujos resultados indicam que ser alguém na vida está relacionado a ter um bom emprego e, conseqüentemente, ter dinheiro para obter bens. Assim, o futuro melhor está relacionado ao fato de os estudantes poderem sair do lugar onde se encontram hoje; superar a pobreza de suas famílias; e a escola surge, então, como esse lugar redentor que permite tal passagem. O futuro melhor aparece, nas significações

de Heitor, muito reduzido: “Desejo? É comprar um carro. [...] poder me divertir, sabe, poder cuidar do meu carrinho, poder pintar, colocar as rodinhas que eu quero, pintar por dentro, arrumar o vidro.”

O receio de não aprender toma agora, neste núcleo, uma significação mais evidente, pois está relacionado a não ter um futuro melhor, expresso no possuir um carro e fazer com ele o que quiser. A escola fica reduzida ao local de obtenção do passaporte para o futuro; por isto, é preciso aprender, comportar-se, não bagunçar para poder alcançar esses sonhos. A escola é o passaporte para um bom emprego, que, por sua vez, implica em poder consumir. Os estudantes vivem a escola como esta passagem; relacionam-se de forma utilitarista com a escola e seus conteúdos (BOCK et al., 2016; MELSERT; BOCK, 2015; CHARLOT, 2000).

A escola surge nas significações como a não escola. Os esforços que devem empreender tornam-se muito grandes porque, afinal, só são dotados de um sentido: aprender para que possam sair da escola e ter um futuro melhor, ou seja, ser capturado pelos desejos de consumo. Este projeto futuro permite e garante os esforços que são e serão empreendidos para ser um bom aluno.

4.2. Núcleos de significação de Yasmine

Os núcleos construídos para a análise de Yasmine são:

1. Eu, aluna: “Eu me vejo, às vezes, um pouquinho difícil; e outras vezes, eu estou indo bem.”
2. Eu na escola: “Eu gosto, vai, na hora de ir embora.”
3. As colegas: [o que você mais gosta de fazer] “Ficar conversando.”
4. Ajudas: “Às vezes, eu tenho que pedir ajuda.”
5. Medos e valores: “Olha, medo, medo, eu tenho medo é de tirar a pior nota de todas.”
6. A pandemia: “O ruim é ter que estar usando máscara. Meu Deus, um sufoco!”
7. O futuro: “Maior sonho? Ah, não tenho não.”

Núcleo 1: Eu, aluna: “Eu me vejo, às vezes, um pouquinho difícil; e outras vezes, eu estou indo bem.”

Neste primeiro núcleo, Yasmine nos traz falas que apresentam sua imagem como aluna. São significações sobre si mesma como uma estudante que frequenta o API para apoio a seu processo de aprendizagem: “[Sou] bem quieta, bem quietinha, assim. Eu não

sou muito de fazer bagunça, e eu também faço as atividades... [...] quem mais faz bagunça são os outros.”

A primeira fala de Yasmine indica a preocupação e a importância de se apresentar como uma aluna quieta. Insiste na questão de ser “bem-comportada”: “às vezes, uma conversinha ou outra, mas, no geral, eu sou bem-comportada”, chegando mesmo a afirmar: “eu sou uma menina de ouro”.

Ao ser questionada sobre o motivo que a levou a ser encaminhada para a recuperação, responde: “Acho que por causa da conversa.” Por outro lado, quando o tema da entrevista se volta para sua eventual dificuldade no processo de ensino-aprendizagem, explica: “Na verdade, eu estava com muita dificuldade, porque eu não sabia ler, não sabia escrever; eu era muito atrasada.”

Evidencia, nas falas sobre estes aspectos, uma preocupação de não conseguir acompanhar a turma em sala de aula. Entretanto, indica que, hoje, mudou, pois está “indo muito bem”, reconhecendo aspectos que denotam como deve se posicionar em sala de aula: “Sou bem-comportada.” Há uma afirmação frequente da disciplina como condição necessária ao bom desempenho escolar: “o que facilita é prestar atenção”, associada à realização das atividades propostas pela professora. Sublinha que está “bem adiantada”, dando como explicação: “[...] porque depois que eu faço a atividade, eu entrego”.

Os valores, conhecimentos e outras determinações estão presentes no modo como Yasmine interioriza, orienta suas ações e constrói significações em relação às atividades desenvolvidas na escola. Em sua fala, é perceptível seu comprometimento com a cultura escolar: “O que facilita é prestar atenção; e o que dificulta é ficar muita barulheira.”

Yasmine aponta, em seu relato, que a escola possui regras que devem ser obedecidas: [regras] “que eu não posso desrespeitar”. A ideia de uma aluna bem-comportada, que faz as atividades e cumpre as regras, aparece como aspectos destacados da significação da escola, de suas exigências e da relação, que parece ser direta, entre cumprir as regras e ser bem-comportada com um bom aprendizado e bom desempenho.

Núcleo 2: Eu na escola: “Eu gosto, vai, na hora de ir embora.”

Este núcleo apresenta as significações constituídas por Yasmine sobre a escola e sobre sua presença nela. Ela afirma, logo de início: “Bem, eu me vejo normal, diretamente assim, até porque eu converso um pouco na sala; tem os amigos. Eu também

faço atividade.” Reclama do fato de ter que acordar cedo e ter muitas atividades, mas indica que algumas delas “são legais”.

Ao ser solicitada apontar dois aspectos positivos e negativos de sua experiência na escola, responde: “O primeiro de negativo que é bom, e ao mesmo tempo é ruim, porque tem que acordar cedo. E a outra coisa é que também, tipo, tem bastante coisa, tem bastante atividades, bastante textos. E a coisa ruim é que, tipo, a gente fica naquela soneira na sala de aula.” Revela as significações apresentadas por ela como estudante, no momento que considera a rotina exaustiva.

Dedica-se às atividades e busca ter bom comportamento, que, como já vimos, são para ela critérios para ser uma boa aluna e ter bom aproveitamento. Contudo, não mostra qualquer dúvida em afirmar que o que mais gosta na escola é “ficar conversando”. Acha que faz amizades com facilidade e não faz bagunça. Entende que já foi “menos faladeira” na escola. Hoje, gosta muito de conversar e ter amigas. Quando solicitado a ela que indicasse algo positivo na ou da escola, responde: “Positivo? Eu gosto, vai, na hora de ir embora.”

Encontramos, nas falas de Yasmine, significações que indicam a escola como um local de tensões e atividades que, obrigatoriamente, devem ser realizadas, e que isto é visto como penoso. As amizades e as conversas são o que a escola apresenta de melhor e que, apesar de não serem significadas como atividades próprias da escola, são as que mais gostam de viver na escola.

Segundo Bock e Aguiar (2016),

[...] a realidade objetiva e material que encontramos na educação, como processo social, possui uma dimensão constituída por elementos de natureza simbólica ou psicológica. Essa dimensão é caracterizada por elementos de significação (valores, sentimentos, ideias, significados) que se encontram ancorados na subjetividade e objetivados na realidade social e nas relações vividas entre os humanos. (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 49).

Mesmo que não seja claramente percebido pela estudante, os indícios aqui apontados na análise de sua fala situam-se, na discussão de ênfase da atividade vivida, na dimensão real e contraditória presente na atividade de ensinar-aprender, com objetivos definidos, planejamento, recursos e mediação pedagógica que atendam à dimensão dialética da participação no processo de ensino-aprendizagem. Yasmine

ancora aspectos da dimensão subjetiva da escola, ou seja, as tensões que percebemos em suas falas são contradições da escola, como instituição da sociedade.

Núcleo 3: As colegas: “[o que eu mais gosto de fazer na escola] “Ficar conversando.”

Suas falas sobre a relação com as colegas da escola configuram o terceiro núcleo. São significações presentes também no núcleo anterior, e demarcam o papel que assumem no contexto escolar.

Gonçalves e Bock (2009, p. 140) apontam que os fenômenos da realidade são multideterminados e caracterizados por relações que se estabelecem para criar a aparência que conhecemos. Essas relações são invisíveis aos nossos olhos, pois são constitutivas dos fenômenos em seu movimento e processo. Nas palavras de Bock e Aguiar (2016, p. 50) “[...] nosso interesse, no campo da Educação, é exatamente poder analisar o processo educacional na sua objetividade, reconhecendo nele a existência de aspectos ou produtos que são subjetivos [...]”. Fazemos referência aqui à escola que, como instituição de conhecimento, surge, a partir das significações dos estudantes, como um lugar de amigos. É importante considerarmos este aspecto subjetivo que compõe o fenômeno escola/processo de escolarização. Pesquisas como as de Bock et al. (2016), Bock, Perdigão, Santos, Kulnig e Toledo (2016) têm evidenciado essa questão.

Yasmine traz exatamente esta significação. Aponta que o que ela mais gosta de fazer na escola é “ficar conversando”. Destaca que isto não se confunde com bagunça, mas reconhece que não é a atividade escolar e sim algo a ser evitado na escola, pois pode prejudicar o desempenho.

Núcleo 4: Ajudas: “Às vezes, eu tenho que pedir ajuda”

As ajudas que recebe na escola, no API e em casa parecem ser fundamentais e valorizadas por Yasmine. “Meu pai me ajuda”; “tive que pedir ajuda para as minhas amigas”; “A minha mãe é bem preocupada comigo”; “[...] às vezes, quando tem atividade para eu fazer sozinha, aí eu consigo, mas, às vezes, tem vezes que eu preciso de ajuda”. Apresenta os recursos para as soluções apontadas por ela e que vão se constituindo no percurso da sua história pessoal e escolar; em especial, nos espaços de suas relações sociais, atendendo, assim, às suas necessidades de participação no espaço escolar.

Yasmine acredita que pode caminhar no processo de escolarização, mas reconhece precisar de ajuda, e se entristece com isso. Recebe ajuda nas atividades e no apoio para enfrentar a tristeza e as tensões que o processo de escolarização produz. Freire (1996) insiste na questão da alegria de aprender, mas parece que a escolarização e o processo de ensino-aprendizagem não têm sido sem tensões, em especial para aqueles estudantes que, como Yasmine, encontram dificuldades para percorrerem esse processo. Este exige esforço e entristece, mas estudantes como Yasmine recebem apoio da família, das amigas e da escola. Contudo, se, por um lado, tais ajudas são fundamentais e valorizadas, por outro reforçam a identidade de estudantes “com dificuldade” no processo.

Núcleo 5: Medos e valores: “Olha, medo, medo, eu tenho medo é de tirar a pior nota de todas.”

Este núcleo destaca significações sobre o processo de ensino-aprendizagem apresentados por Yasmine: “Olha, medo, medo, eu tenho medo é de tirar a pior nota de todas.” Ela sublinha: “Ah, eu tento correr atrás.” Entretanto, às vezes, tal atitude não é suficiente, pois, como salientado por ela, “porque, mesmo assim, tiro umas notas meio... né?”. Reforça, dessa forma, o processo tenso e sofrido que vive na escola.

Na conversa, Yasmine encontra outras situações que lhe trazem medo: “Tenho medo de ficar sozinha no mundo”; e “Sofrimento eu tenho de perder a família”. Com estas situações apontadas, conclui: “Ah, sofrimento, não, na escola até que não.” A gravidade dos novos exemplos reduz os medos que apresentou. Entretanto, é importante pontuar que a redução do medo se dá pela lembrança de situações muito graves e amedrontadoras para a maioria das pessoas.

Núcleo 6: A pandemia: “O ruim é ter que ficar usando máscara. Meu Deus, um sufoco!”

A pandemia é significada como momento difícil, que trouxe muitos problemas e agravou o sofrimento que caracterizavam o processo de escolarização de Yasmine: “O desafio foi ter de usar máscara, usar álcool gel em tudo”; “O que ficou mais difícil é eu ter que estar fazendo as coisas on-line, e, mesmo não conseguindo, ter que tá pegando atividade. Nossa senhora!”

Quando Yasmine relata sobre como se sente ao ficar em casa, devido à pandemia, ela aponta, por um lado, que é algo que gosta, mas, em contrapartida, como uma experiência difícil de ser enfrentada: “Porque, tipo, o bom é que você fica em casa; e o ruim é que você não pode ver nenhum amigo ou não pode sair, não pode fazer nada.”;

“Nossa! Ficar dentro de casa, não poder sair”. Ela enfatiza ter sentido saudade dos colegas e amigos nesse período.

As dificuldades com questões relacionadas à tecnologia, ou ao acesso a ela, também fazem parte de seu relato: “Se bem que eu não estava usando computador, porque a minha mãe não tinha como colocar um para aula on-line; não dava.”; “[...] O computador dela estava muito ruim; estava, tipo, meio estragadinho”.

Yasmine não aponta ter tido maiores dificuldades no processo de ensino-aprendizagem no período da pandemia. Descreve-o como ruim, mas atribui essa sensação devido a diversas limitações impostas pela pandemia, tais como à necessidade de uso de máscaras e de álcool gel; à limitação quanto a sair de casa; ao fato de ter que ir para a escola para buscar atividades; e, principalmente, por não poder ver os colegas nem os amigos.

Núcleo 7: O futuro: “Maior sonho? Ah, não tenho não.”

Ao ser questionada sobre o que quer na vida, responde: “Acho que me comportar, prestar atenção nas aulas”. Para Yasmine, o ambiente da sala de aula segue o modelo estabelecido de funcionamento escolar, que revela um discurso marcado por crenças arraigadas por uma representação de escola, condição de aprendizagem e organização da sala de aula. Em sua fala, fica evidente um posicionamento de submissão às regras de escolarização e a partir da ideia de que o silêncio em sala de aula, na intenção de um bom comportamento, passa a ser fundamental para garantir o ensino e a aprendizagem, segundo sua realidade vivida.

Yasmine fala ainda de viagens e lugares que gostaria de ir, mas faz dois movimentos importantes nesta parte da conversa. O primeiro é relacionado à escola: comportar-se, prestar atenção. Afirma que estuda “para ficar inteligente, e também para ser uma pessoa na vida”. O segundo movimento é afirmar: “Maior sonho? Ah, não tenho não.”

Ambas as respostas dadas por ela são fortes significações que nos dizem sobre como se percebe, quem é ela e como pensa a respeito do futuro. Ficar inteligente para ser uma pessoa na vida é uma fala da Yasmine que demonstra confiança no poder redentor da escola, implicando que esta a permite ser uma pessoa.

Neste último núcleo, Yasmine surge frágil, alguém que precisa ir à escola, fazer todo esforço necessário para ser uma pessoa. O medo de não conseguir aprender, o esforço para se comportar bem, surgem aqui como necessidades para tornar-se pessoa. Pessoa significada como aquela que se tornou inteligente, ou seja, aprendeu na escola, fez suas atividades e se comportou. O peso que a escola adquire nestas falas de Yasmine não pode passar despercebido por nós, educadoras.

Além disso, configura uma sociedade onde alguns, inteligentes, escolarizados, tornaram-se pessoas. E quanto aos demais? E quanto àqueles que não aprenderam ou aprenderam pouco, tendo que enfrentar enormes dificuldades e empreender muitos esforços? A desigualdade social fica naturalizada; e o papel da escola, nesta produção social, fica camuflado.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa pretendeu investigar o processo de ensino-aprendizagem em uma de suas dimensões: a das significações dos estudantes de um Projeto de Atendimento Psicopedagógico Institucional (API) sobre suas vivências escolares, dificuldades, enfrentamentos e superações, incluindo-se ainda os impactos da pandemia no referido processo.

A partir de entrevistas conversacionais, pudemos conhecer e sistematizar as significações produzidas pelos sujeitos colaboradores, que consideramos de grande relevância na possibilidade de reconhecimento da importância do serviço de atendimento aos estudantes, como, no caso, o API, e de indicação dos aspectos do processo de aprendizagem com o apoio oferecido pela escola.

Os colaboradores do estudo são estudantes atendidos pelo projeto de API, e essa condição levou-nos a eles, buscando suas significações sobre um processo de ensino-aprendizagem que apresentava dificuldades. Assim, uma das questões investigada, e que se mostrou presente, foi uma tensão na fala e na conduta dos sujeitos, que pareciam querer informar e afirmar que estão procurando melhorar no processo de aprendizagem.

Os sujeitos colaboradores (Heitor e Yasmine) apresentaram identidades de “aluno(a) com dificuldades”. Não escondem nem negam isso, visto que estão no API. Consideramos relevante apontarmos este aspecto, pois entendemos que os colaboradores construíram suas falas, nas entrevistas, sempre a partir desse lugar.

Heitor e Yasmine apresentaram-se a partir dele, indicando, com frequência, seus esforços para melhorarem e saírem da posição de “maus alunos”, enfatizando suas condutas como estudantes esforçados, que cumprem as tarefas e atividades e que procuram ser disciplinados. Cumprir as tarefas, serem disciplinados, não fazerem bagunça em sala de aula são questões que estão presentes em suas significações de bom(boa) aluno(a). Destacam o esforço que realizam cotidianamente, para que alcancem a condição de bons estudantes e, para esse fim, procuram não conversar com as(os) colegas durante as aulas e buscar ajuda quando têm dificuldades, demonstrando, com isto, que se empenham para superar as dificuldades que se apresentam no processo de escolarização.

A ideia do “bom(boa) aluno(a)” é fortemente presente nas significações. Eles dialogam continuamente com esse ideal, e procuram mostrar que têm intenções e esforços na direção de se apresentarem como “bons alunos”. É isto que precisam ser; é nisto que devem se tornar. As significações expressas nas falas apresentam este conceito de “bom(boa) aluno(a)”: não conversam com os amigos; não fazem bagunça; cumprem com as atividades; buscam ajuda; cumprem as regras; e são disciplinados. Quando algo escapa de seu controle, reconhecem o feito como errado, indevido e inadequado para o ambiente escolar.

Nosso estudo pôde evidenciar a compreensão do movimento que se constituiu para a superação das dificuldades de ensino-aprendizagem – aspecto este que também observamos em outras pesquisas. Os estudantes enfatizam os esforços empreendidos no processo, indicando realização de tarefas, boa conduta e busca de apoio quando necessário; valorizando o ensino dos professores; e distanciando-se das relações de amizade, das conversas gostosas com os amigos. Estes aspectos indicam significações importantes sobre o “bom aluno” e a escola. Esta surge como espaço “carrancudo”; e o bom aluno, como alguém isolado em suas tarefas e atividades, atento aos ensinamentos dos professores e exigências das atividades escolares.

Segundo a abordagem da Psicologia sócio-histórica, adotada nesta pesquisa, pudemos compreender as significações dos estudantes no contexto de suas vivências escolares e familiares. São alunos com condição financeira familiar pobre - aspecto evidenciado pelas informações prestadas ou registradas nas fichas da escola, sobre as atividades de lazer e de trabalho, e pelos projetos que indicaram para o futuro.

A escola ofereceu projetos complementares de dança, circo e esporte para os estudantes e no bairro para os pais/responsáveis interessados foram oferecidos cursos de aperfeiçoamento.

A obediência e submissão às regras, como indicador de boa conduta, aparecem destacadas: nas falas; como relato de algo ocorrido; ou como reforço da informação de que conhecem as regras e se comportam a partir delas. Com isto, estamos querendo introduzir, nestas conclusões, a condição social dos estudantes que apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e que recorrem, por indicação da escola, a serviços de apoio. Com este fator, pretendemos salientar aqui a importância de os serviços de apoio levarem em consideração a identidade dos sujeitos.

A apresentação de Gonçalves Filho (1998) do conceito de humilhação social como sentimento vivido pelas camadas pobres e dominadas da população possibilitou-nos considerar a relevância do contexto social dos sujeitos com os quais se trabalha na educação e na escola. Diante desta concepção, propusemos o conceito de invisibilidade social, sentimento de não pertencimento em relação aos bens públicos e espaços sociais coletivos, sentimento de “desimportância social” e humilhação que acomete as pessoas pertencentes a segmentos sociais pobres.

Estes aspectos nos parecem compor o conjunto das falas e significações analisadas neste estudo. A obediência e a tensão em relação às regras e aos significados de bom aluno apresentam-se com frequência nas falas dos colaboradores desta pesquisa, havendo sempre um desejo de convencimento do entrevistador sobre seus esforços e melhora no desempenho escolar. São representantes de um coletivo de estudantes brasileiros que, pertencentes a famílias dos segmentos pobres da população, apresentam identidade de alunos com dificuldades, que entendem que devem se comprometer com a melhora de seus desempenhos escolares aliando a realização de tarefas a uma conduta “exemplar”, disciplinada.

Os sujeitos apresentaram relatos que denotam medo no processo: medo de errar; medo de não aprender; medo de não conseguir ser um “bom aluno”. Há uma tensão permanente nas entrevistas, indicando o receio de não se apresentarem como deveriam: como “bons alunos”.

Há também, em suas falas, uma clara separação entre a escola e em ambiente externo a ela. Na escola, devem fazer tudo aquilo que aponta em direção a ser um “bom

aluno”. Fora dela, por outro lado, está a brincadeira, a alegria, os amigos e amigas, as conversas (que, às vezes, invadem a escola, mas que não são aceitas), outras atividades que gostam de realizar, como jogar, passear etc. Há uma contraposição clara entre o estar na escola e o estar fora dela. Parecem reconhecer e saber viver nesse ambiente externo a ela. Buscam, pela contraposição, ser “bons alunos” na escola, fazendo nela tudo de forma diferente daquela que fazem fora dela.

A escola, nas significações analisadas, é lugar de disciplina, de tensão, de obrigações e de aprendizado. É lugar de tornar-se gente. Tem grande relevância nas possibilidades futuras, significadas como lugar de tornar-se pessoa, gente, e ter um futuro como tal.

Os estudantes entrevistados carregam as falas de elogios à escola como instrumento de construção do futuro. Ademais, ao se verem como alunos com dificuldades no processo, afirmam não ter sonhos ou ter sonhos empobrecidos pela falta de sucesso na escolarização.

A escola parece ser um local no qual são julgados e destinados a determinadas possibilidades ou impossibilidades futuras. São tensos nela. Contudo, não hesitam em afirmar que estão melhorando, que prometem se tornar “bons alunos”, esperando a redenção. Nesse processo, há muitas pessoas que lhes ajudam: pais, irmãos e irmãs, amigas e amigos, docentes e professores de apoio do Projeto de API. Reconhecem o apoio recebido como ajuda e atribuem a essa ajuda a possibilidade que têm de melhorar na escola e na vida.

A ajuda que acreditam receber no processo do API, e mesmo na sala de aula, parece ter duplo sentido: é indispensável para o sucesso que procuram obter na escola/ no processo de ensino-aprendizagem, e, contraditoriamente, fortalece sua identidade de aluno(a) com dificuldade. É nesse processo que procuram a saída, fazendo o esforço necessário para acompanharem e alcançarem bons resultados no processo.

A escola tem sido significada pela sociedade em geral como um lugar que prepara o aluno para o futuro. Pesquisas de Melsert e Bock (2015) e Bock et al. (2016) concluíram questões interessantes sobre a relação escola e futuro entre os estudantes das camadas pobres. A escola os prepara para um futuro melhor, e isto significa sair do lugar onde estão, escapar da condição em que vivem. Há uma relação importante entre cumprir as exigências da escolarização e obter um lugar social melhor do que aquele em que se

encontram. Os esforços empreendidos pela camada pobre da população são grandes: precisam lutar por um futuro melhor. O sentimento de fracasso ou de grandes dificuldades para cumprir as exigências da escola, com certeza, acrescenta dificuldades e desânimo quanto ao futuro.

Nossos colaboradores mostraram isto em seus relatos, ao serem questionados sobre o futuro. Expressaram um futuro com poucos sonhos, como Heitor; e um futuro sem sonhos, como Yasmine.

A escola tem, assim, um papel importante a cumprir entre os alunos da camada pobre: um papel que vai além do ensino-aprendizagem de conteúdos considerados importantes pelo conjunto da sociedade. A escola precisa saber-se instrumento de construção do encorajamento necessário para o enfrentamento das dificuldades do cotidiano e de um possível futuro melhor de um segmento pobre da população, em uma sociedade, como a brasileira, marcada tão profundamente pela desigualdade social.

Ao discorrerem sobre o papel da escola, Saviani (2017) e Freire (1996) nos ensinam a importância da escola democrática: aquela que respeita os saberes das camadas pobres que chegam à escola confiantes em seu papel de redentora; que cumpra a tarefa de formação cidadã; e que conceba esses cidadãos como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Ao desdobrarmos aspectos de nossa pesquisa, emergiram pontos importantes como a ênfase da formação docente e a necessidade do reconhecimento da expressão dos estudantes como sujeitos no processo de aprendizagem, por todos os segmentos da escola, lugar posto ao professor da sala de apoio com atendimento psicopedagógico institucional, em parceria com os demais seguimentos da comunidade escolar e de equipamentos municipais.

Destacamos estes dois pontos por nos parecerem necessários para as possibilidades de uma escola que se aprimora e caminha na direção do atendimento eficiente e comprometido com os segmentos pobres da população brasileira. Formar docentes que possam entender a conjuntura da desigualdade na qual se desenvolve sua prática profissional torna-se uma exigência. Contribuir para o avanço e desenvolvimento de alunos(as) que apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem exige dos docentes adaptações, novas formas de atuar e ensinar, permitindo que esses(as) alunos(as) encontrem, na escola, as possibilidades reais de sonhar com um “futuro melhor”.

Um dos aspectos importantes deste projeto é o segundo ponto que destacamos: o reconhecimento da expressão dos estudantes como sujeitos no processo de aprendizagem, por todos os segmentos da escola. Freire (1996) ensinou-nos a olhar o processo educacional escapando ou superando formas “bancárias” de ensino. Considerar os estudantes como educandos, entender que todos, no processo, ensinam e aprendem, partir dos repertórios que se conectam à vida dos educandos são alguns dos aspectos indicados por Freire. São elementos primordiais para transformar a escola em um espaço democrático, onde caibam todos os sujeitos e todos os mundos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto em que se desenvolveu esta pesquisa remeteu-nos à expressão da questão social e da desigualdade; em destaque, o período atravessado pela pandemia de Covid-19 e pela vivência de questões relacionadas à desigualdade estrutural, como a da pobreza.

A discussão da dificuldade de acesso às tecnologias digitais e a necessidade de adaptação às novas demandas surgidas também se fizeram presentes em nossa análise.

Destarte, com o propósito de provocar reflexões futuras, no sentido da defesa de direitos e de políticas públicas no setor da educação, e estendendo-se ao setor da saúde, presente nas reais necessidades dos estudantes, e para que possam experimentar formas diferenciadas de aprendizagem, de ações e de projetos legitimados e implicados na emancipação humana, encerramos a presente pesquisa.

Ao tratarmos dos desafios no processo de ensino-aprendizagem junto aos estudantes, esta análise revelou, dentre outros aspectos: a importância da mediação no processo de escolarização; da ênfase das experiências prévias aos estudantes; do destaque nos estudos sobre a afetividade; da avaliação escolar; e dos temas voltados à prática docente.

Este estudo propôs compreender, conforme as significações dos estudantes, como são historicamente constituídas as condições das dificuldades de escolarização. Para isso, considerou-se estes sujeitos colaboradores em sua historicidade.

A barreira fundamental a ser superada foi a garantia da aprendizagem dos conhecimentos escolares, do acesso permanente aos recursos pedagógicos e digitais, revelada em nossa pesquisa. Estas significações foram imprescindíveis para o entendimento aprofundado sobre as experiências de escolarização e a relevância da formação continuada, bem como de articulação dos setores da saúde e da educação, tendo a escola como um espaço de acolhimento para as exigências, angústias e medos da escolarização.

Apesar dos investimentos na formação continuada também no âmbito da área digital as desigualdades de recursos, apresentaram-se como um fenômeno presente na pesquisa durante o período das análises e observações realizadas das informações dos sujeitos colaboradores.

No intuito de apreender os sentidos que constituíram o conteúdo do discurso dos sujeitos colaboradores por meio dos núcleos de significação, segundo a abordagem da Psicologia sócio-histórica, pudemos, nos procedimentos de análise da nossa pesquisa, organizar nossas entrevistas, que resultaram em conteúdos destacados para o objetivo do estudo, revelando semelhanças, contradições no processo social que se revelam nas questões da constituição dos sujeitos, angústias nas falas individuais e medos nos movimentos dos sujeitos colaboradores, articulando o discurso ao contexto social, político, econômico e histórico, na compreensão do sujeito em sua totalidade.

Neste sentido, tornou-se fundamental o aprofundamento do nosso conhecimento sobre as possibilidades de construção e de transformação de realidades. Com esse processo, pretendeu-se criar condições de nos apropriarmos das determinações que constituíram nossos sujeitos. Assim também a consideração sobre o momento histórico vivido no processo de ensino-aprendizagem na escola, as dificuldades, facilidades e enfrentamento no período de pandemia.

Vale destacar as falas dos sujeitos colaboradores como elementos constitutivos de um processo, contribuindo para a superação das dificuldades e da eliminação de barreiras no ensino-aprendizagem. A realidade escolar da pesquisa realizada revelou um fenômeno multifacetado, ao incidir na estrutura social, na constituição das significações dos sujeitos colaboradores.

Segundo esta visão, nossa pesquisa propôs uma análise crítica para a possibilidade de novas formas de perceber os fenômenos, ao nos afastarmos de conceitos naturalizantes e simplistas.

Assim, temos a proposição de trabalhos futuros com a compreensão das múltiplas determinações das conjunturas findadas para esta pesquisa.

No decorrer deste estudo, deixamos inquietações, limitações e possibilidades para novas pesquisas e atuação em áreas afins.

As reflexões sobre o modelo atual da escola, eminentemente determinado no âmago da nossa cultura e produtor de sofrimento, apontam para novas possibilidades e concepções de educação e novas práticas de ensino que respeitem e se conectem com as possibilidades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes da camada pobre de nossa sociedade.

Compreendermos a cultura, o conjunto de relações sociais em que os sujeitos estão inseridos e seu cotidiano possibilitou-nos uma aproximação com a realidade vivida pelos estudantes em destaque.

Os núcleos de significação, sistematizados neste estudo, sintetizaram os sentidos da totalidade histórica dos sujeitos colaboradores marcados por suas particularidades, além da aproximação da explicação do real vivido por eles, produzindo, assim, novos conhecimentos sobre a realidade estudada e contribuindo para novas possibilidades de discussões e intervenções.

As relações que constituíram os sujeitos, levaram-nos à compreensão da mediação, do pensamento, como forma de apreensão do real estabelecido nas falas dos sujeitos colaboradores a importância do processo de escolarização pautado na relação afetiva professor aluno, com a aprendizagem e acesso ao currículo. Faz-se necessário refletir sobre o processo de ensinagem e aprendizagem, nas produções, nos resultados de níveis de aproveitamento de avaliações oficiais voltados as demandas de estudantes e suas relações afetivas com o conhecimento, com os educadores, com os colegas e com a própria escola. Como nos ensinou Leite (2006) “Na realidade, é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o que extrapola a sua relação *tête-à-tête* com o aluno.” (p.31)

Nesta conclusão, destacamos que, ao nos aproximarmos de uma apreensão global dos sujeitos colaboradores, considerando os aspectos de suas histórias, da realidade social e cultural na qual vivem, pudemos alcançar determinações que, com certeza, se colocam como importantes no debate sobre os serviços de apoio ao processo de ensino-aprendizagem em escolas públicas brasileiras.

Sabendo da complexidade do assunto abordado nesta tese, propusemo-nos a apontar um olhar e uma escuta críticas na busca da desnaturalização das dificuldades de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Esperamos ter contribuído com a produção de conhecimento neste campo e com a prática desenvolvida em serviços de atendimento à aprendizagem, atendendo às exigências e urgência do processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W.M.J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-45, 2006, on-line.

_____. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.94, n.236, p.299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda M.J.; BOCK, Ana M.B. **A dimensão subjetiva do processo educacional** – uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016.

ALMEIDA, Fernando J. de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça M. (Orgs.). **De Wuhan a Perdizes**. Trajetos Educativos, São Paulo: EDUC, 2020.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (Orgs.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, Ana Maria; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez Ed., 2015, p. 21-46.

BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M. Graça M. (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

BOCK, Ana Mercês Bahia.; AGUIAR, Wanda M.J. (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016, p. 43-59.

BOCK, Ana Mercês Bahia.; AGUIAR, Wanda M.J. A Dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In AGUIAR, W.M.J.; BOCK, A.M.B; AGUIAR, W.M.J. (Orgs) **A dimensão subjetiva do processo educacional- uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez Ed, 2016, p. 43-59.

BOCK, Ana Mercês Bahia; KULNIG, Rita de Cassia Mitleg; SANTOS, Luane Neves; RECHTMANN, Raizel; CAMPOS, Brisa Bejarano; TOLEDO, Rodrigo. A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia. (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez Ed., 2016. p. 207-228.

BOCK, Ana M.B.; PERDIGÃO, S. A.; SANTOS, L.N.; KULNIG, R.C.M.; TOLEDO, R. Significações sobre escola e projeto de futuro em uma sociedade

desigual. In: AGUIAR, W.M.J.; BOCK, A.M.B. (Orgs) **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez Ed., 2016, p. 229-248.

BOCK, Ana M.B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva uni, 2018.

BRUNER, Jerome S.- **O processo da educação**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CASTAÑO, S. E. M. **A formação do professor na sociedade da informação**. In: LOMBARDI, J. C. Temas de pesquisa em educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne, Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos. 1ª edição – São Paulo, 2013a.

_____. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez Ed. 2013b.

CHAVES, E.O.C. Tecnologia na Educação, ensino a distância e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica. **Revista de Educação – PUC Campinas**, v.3, n.7, p.29-43, nov.1999.

CIASCA SM. **Distúrbios e dificuldades de aprendizagem**: uma questão de nomenclatura. In: CIASCA S.M., ed. Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2004, p.19-31.

COLOMBO, F. A. **Análise das dimensões afetivas na mediação do professor em atividades de produção escrita da pré-escola**. Campinas 2002. Relatório Técnico apresentado como exigência de conclusão de bolsa de Iniciação Científica concedida pela FAPESP. Faculdade de Educação, UNICAMP.

CORTELLA, Mario S. - **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos, São Paulo: Cortez ed., 1ª. edição, 1998.

DEPIERI, L. R. L. **Planejamento**: mudanças e permanências do ensino presencial para o remoto no período da pandemia da Covid-19, 2021. Dissertação (Educação) - Pontifícia Universidade Católica De São Paulo.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica aponta os principais desafios do setor**. 31 ago. 2018. Disponível em:

<https://desafiosdaeducacao.com.br/anuario-brasileiro-educacao-basica-principais-desafios-do-setor>. Acesso em: 2 jun. 2019.

FERNANDÉZ, A. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FONSECA, V. da – **Introdução às dificuldades de aprendizagem**, 2ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRANÇA, C. Um novato na Psicopedagogia. In: SISTO, F. et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo - **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, C. A. V. U.; MELLO, S. A. U. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural**. 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual.

GONÇALVES, Filho, J.M. Humilhação social: um problema político em psicologia. In: **Psicologia USP**, v. 9, n. 2, 1998.

GONÇALVES, M.G.M; BOCK, A.M.B. A Dimensão Subjetiva dos fenômenos sociais. In: BOCK, A.M.B; GONÇALVES, M.G.M. (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez Ed., 2009, p.116-157.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. A Perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. In AGUIAR, W.M.J.; BOCK, A.M.B; AGUIAR, W.M.J. (Orgs). **A dimensão subjetiva do processo educacional** - uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez Ed, 2016, p.27-42.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luiz. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. The topic of subjectivity in psychology: contradictions, paths and new alternatives. **Journal for The Theory of Social Behaviour**, 47(4), 502-521, 2017. DOI: 10.1111/jtsb.12144.

GRISAY, A. Repetir o ano ou adequar o currículo. In: MARCHESI, A.; GIL, C.M. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 93-110.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Norma de apresentação tabular**. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-jose-dos-campos.html>. Acesso em: 18 mai. 2020.

INSTITUTO DATA SENADO. **Impactos da pandemia na Educação no Brasil**, 10 fev. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>. Acesso em: 20 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Pesquisa resposta educacional à pandemia de COVID-19**, 19 jul. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-resposta-educacional-a-pandemia-de-covid-19>. Acesso em: 18 dez. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO; INSPER. **Estudo perda de aprendizagem na pandemia**, 02 jun. 2021. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/estudo-perda-de-aprendizagem-na-pandemia/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

JOSÉ, E. da A.; COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

LEITE, S. A. da S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2006, p. 47-74.

_____. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto, v. 20, n. 02, p. 355 – 368, dezembro 2012.

LEITE, S. A. da S.; KAGER, S. **Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar**. Ensaio – avaliação e políticas públicas em Educação, 17(62), 2009, p. 109-134.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Eds.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Tradução E. Rosa, Porto Alegre, RS: Artmed 2004, p. 17-33.

MARTINEZ, Albertina Mitijáns; GONZALEZ-REY, Fernando L. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar** – avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez Ed., 2017.

MATURANA, H. La educación: un ejercicio de humanidad. **Revista de Educación**, Santiago, n. 228, sept. 1995.

MELSERT, A.L.M.; BOCK, A.M.B. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. In: **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, jul./set., 2015, p.773-789.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: As abordagens Do Processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via**: as lições do coronavírus. [S.l.]: Bertrand, 2020.

_____. **Lições de um século de vida**. 1ª. ed. [S.l.: s.n.], 2021.

OLIVEIRA, A. Benê de; TESCAROLO, Ricardo. **Avaliação formativa**: por quê? Boletim Informativo. Londrina: Colégio Marista de Londrina, s.d.

OXFAM BRASIL. **Nós e a Desigualdade** – Relatório UNESCO, 2022. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pesquisa-nos-e-as-desigualdades/pesquisa-nos-e-as-desigualdades-2022/> Acesso em: 10 jan. 2023.

ROSSATO, M. O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, 2009.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E. de; ALMEIDA, L. H. C. **A educação híbrida em tempos de pandemia**: algumas considerações. Universidade Federal de Santa Maria. Observatório Socioeconômico da COVID-19, 2020.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 2001.

PIAGET, J.; GRÉCO, P. **Aprendizagem e Conhecimento**. São Paulo. Freitas Bastos, 1974.

RUBINSTEIN, E. A especificidade do diagnóstico psicopedagógico. In: SISTO, F. et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SALDANHA, L. C. D. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19: **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. [S.l.: s.n.], 2020, v. 17, p. 124-144.

SAVIANI, Demerval. Perspectiva Marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: Duarte, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo individualidade**. Campinas: autores Associados, 2004.

_____. Democracia, Educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 21, n. 3, set./dez., 2017: p. 653-662.

SILVA, Ana Valéria Barbosa. Coronavírus: a entropia do século XXI. In: ALMEIDA, F.J; ALMEIDA, M.E.B; SILVA, M.G.M. **De Wuhan a Perdizes: trajetos educativos**. São Paulo: EDUC, 2020, p. 22-33.

SILVA, Z. **Competências socioemocionais: Saiba (quase) tudo o que elas podem fazer por você e por seus alunos / Zeneide Silva**. 1. ed.- Recife: Prazer de Ler, 2020.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade e a produção escrita: a mediação do Professor em sala de aula**. Campinas. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Unicamp, 2000.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - UNDIME. **Pesquisa Educação na Pandemia**, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e a linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes, 1978.

ZORZI, J. L - **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANEXO

ANEXO 01 DA ORIENTAÇÃO 021/SSE/2012. 12. Atribuições dos Professores das Salas de Apoio Pedagógico. Disponível em: https://servicos2.sjc.sp.gov.br/media/522061/anexo_01_da_orientacao_n%C2%BA_021-sse-12_dos_subsidios_para_elaboracao_do_regimento_escolar_2012.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

DELIBERAÇÃO CME Nº 02/14, **Modalidade Educação Especial**. Disponível em: https://servicos2.sjc.sp.gov.br/media/468986/deliberacao_cme_02-14.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

ORIENTAÇÃO Nº.03/SSE/13 DE 30 DE JANEIRO DE 2013. Disponível em: <https://www.sjc.sp.gov.br/media/9071/orientacao-003-sse-13-elaboracao-de-projetos-especiais-do-ensino-fundamental.pdf> . Acesso em: 20 mar. 2021.

PORTARIA Nº 211/SEC/2017, Seção X da Educação Especial Art. 102. Disponível em: https://servicos2.sjc.sp.gov.br/media/808236/portaria_211-atribuicao_2017.pdf . Acesso em: 20 mar. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro Participante/Responsável:

Gostaria de solicitar a sua autorização para seu(sua) filho(a) participar da pesquisa intitulada: **O processo de ensino – aprendizagem: as significações dos estudantes de um projeto de atendimento psicopedagógico institucional de uma escola municipal de uma cidade no interior paulista**, a ser realizada pela pesquisadora **Cristiane de Moraes Rosa**, discente do Curso de Pós-Graduação, Doutorado no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação da **Prof^ª. Dra. Ana Mercês Bahia Bock**.

Informo que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP, o qual tem por objetivo avaliar e garantir o cumprimento dos aspectos éticos das pesquisas nacionais que envolvem seres humanos, de forma a defender os interesses das(os) participantes das pesquisas, tendo em vista a garantia de sua integridade e dignidade.

O objetivo deste estudo é contribuir para a compreensão de vários aspectos do processo de ensino-aprendizagem a partir de entrevistas com alunos(as) que são encaminhados(as) ao Projeto de Atendimento Psicopedagógico Institucional de uma escola no interior paulista com indicação de dificuldades de aprendizagem. Os resultados poderão contribuir para elementos significativos sobre o processo de ensino-aprendizagem frente à investigação das significações constituídas pelos sujeitos na escola, as dificuldades na aprendizagem e o motivo de encaminhamento, podendo apontar novas possibilidades para o estudo no processo de escolarização.

A forma de participação do seu(sua) filho(a) consiste em uma entrevista sobre o processo de escolarização, a qual será realizada presencialmente e gravada em áudio, com a sua autorização, para posterior transcrição. A conversa será feita a partir de temáticas disparadoras relacionadas ao assunto, e terá a duração de cerca de 1 (uma) hora, em data e horário previamente estipulados. Seus nomes não serão utilizados em qualquer fase da pesquisa, sendo utilizados pseudônimos (nome fictício) ao invés disso, para garantir seus anonimatos. Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como: mínimo. Mesmo assim, caso você sinta algum tipo de desconforto, a conversa poderá ser interrompida a qualquer momento, sem prejuízos para o entrevistado. São esperados os seguintes benefícios imediatos da sua participação nesta pesquisa: uma oportunidade para refletir a respeito da trajetória escolar de seu(sua) filho(a),

podendo encontrar novos caminhos para o enfrentamento dos desafios cotidianos.

Gostaria de deixar claro que a participação de seu(sua) filho(a) é voluntária e que ele(a) poderá se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou prejuízo ao seu cuidado. Caso sejam necessários maiores esclarecimentos sobre o estudo ou haja interesse em cancelar a participação de seu(sua) filho(a), você poderá entrar em contato pessoal com o pesquisador.

Desde já, agradeço sua atenção e participação e coloco-me à disposição para mais informações.

Este termo terá suas páginas rubricadas pela pesquisadora principal e será assinado em duas vias, das quais uma ficará com o participante e a outra com a pesquisadora principal. **Cristiane de Moraes Rosa**, Telefone: (XX) XXXX-XXXX, (XX)XXXX-XXXX/ XXXX-XXXX (trabalho).

Eu _____,

responsável por _____

(nome _____ do/a

participante), confirmo que a Sra. **Cristiane de Moraes Rosa** explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento. Portanto, eu concordo em dar o meu consentimento para participar como voluntário(a) desta pesquisa.

Local e data: _____ de _____ de
2022.

(Assinatura do/a participante da pesquisa)

Eu, Cristiane de Moraes Rosa, obtive do(a) responsável pelo participante, de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido para a sua participação na pesquisa.

Cristiane de Moraes Rosa
Pesquisadora responsável

APÊNDICE B. TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

(maiores de 6 anos e menores de 18 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: “O processo de ensino-aprendizagem: as significações dos alunos de um projeto de atendimento psicopedagógico institucional de uma escola municipal de uma cidade no interior paulista.” Seus pais/ responsáveis permitiram que você participe. Queremos saber sobre o processo de ensino-aprendizagem vividos em tempos de pandemia e as significações para os alunos do projeto. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 11 a 13 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser; é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita no/a EMEF XXXX, localizada a rua XXXX, município de XXXXX em São Paulo, onde as crianças irão participar de uma entrevista, com registro em áudio, com duração de 1 hora, em dia e horário marcados. O uso da entrevista é considerado seguro, sem maiores riscos. Caso aconteça algo errado, você poderá nos procurar pelos telefones (XX)XXXX-XXXX /XXXX-XXXX (trabalho) e (XX)XXXX-XXXX (da pesquisadora Cristiane de Moraes Rosa). Mas há coisas boas que podem acontecer ao participar desta pesquisa, como ter a oportunidade de participar de pesquisa de uma universidade e poder ter um momento de escuta sobre a forma de ensinar e de aprender no período de pandemia, na escola que você estuda. A pesquisa será realizada no espaço escolar, não havendo custos adicionais. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas nem daremos a estranhos as informações que você nos fornecer. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar as crianças/adolescentes que participaram. Quando terminarmos a pesquisa, os resultados serão divulgados em meio acadêmico, arquivados e mantidos em sigilo. Se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar a qualquer momento.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa: “O processo de ensino-aprendizagem: as significações dos alunos de um projeto de atendimento psicopedagógico institucional de uma escola municipal de uma cidade

no interior paulista.”

Entendi tudo o que pode acontecer. Compreendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem qualquer problema. A pesquisadora tirou as minhas dúvidas e conversou comigo e com o(s) meu(s) responsável(is).

XXXXX, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Sujeito-colaborador 1: HEITOR

Primeiro momento da entrevista

Entrevistadora: Boa tarde, HEITOR.

HEITOR: Boa tarde.

Entrevistadora: Conforme fizemos nosso termo, nós vamos para o roteiro de entrevistas se sinta à vontade para responder as perguntas. Então vamos lá, primeira pergunta: Como você se vê na escola?

HEITOR: Eu me vejo um aluno bom, mas só que eu tenho que focar mais nos meus estudos, por conta que este ano eu baguncei um pouco e eu estava errado, mas eu dei uma melhorada agora no final.

Entrevistadora: Quer acrescentar alguma coisa?

HEITOR: Não, só isso mesmo.

Entrevistadora: Como que você se vê na sala de aula?

HEITOR: Quando eu estou com meus amigos eu fico um pouco apavorado, eu bagunço um pouquinho, mas é errado, não pode. Mas, quando eu estou sozinho, eu fico bonzinho. Mas agora que eu sei que é errado e tudo, agora eu estou estudando e estou me vendo “bom na sala de aula”, estou fazendo tudo certinho.

Entrevistadora: Algo mais?

HEITOR: Não, obrigado.

Entrevistadora: Como você se vê no modo que os professores te ensinam e depois no modo que você aprende? Primeiro, como que os professores te ensinam, e depois pensar como você aprende.

HEITOR: Eu acho bem bom, porque eles ensinam direitinho e eu aprendo rápido. Se eu falar, eu quero pôr na minha cabeça, eu aprendo. Eu acho bem bom do jeito que eles ensinam; explicam tudo detalhado.

Entrevistadora: De todas as áreas do conhecimento?

HEITOR: Sim.

Entrevistadora: E seu jeito de aprender, você prefere aprender como? De qual forma?

HEITOR: De todo jeito. Qualquer jeito para mim é bom de aprender. “Tipo”, a professora falar comigo assim e passar um vídeo lá na tela e explicar.

Entrevistadora: Quais os aspectos que você acha que facilitam e, depois, que dificultam sua aprendizagem na escola? Primeiro, o que facilita.

HEITOR: É quando a professora chama minha atenção, porque aí eu fico quieto. E o que me dificulta são os colegas, porque dá vontade de brincar, dá vontade de conversar.

Entrevistadora: Entendi. Algo mais?

HEITOR: Não.

Entrevistadora: Por que você foi encaminhado à sala de apoio?

HEITOR: Porque eu não estava me saindo muito bem; eu estava com muita dificuldade. Mas, agora, eu tenho que melhorar mais. Eu melhorei um pouquinho, mas eu tenho que melhorar mais.

Entrevistadora: Tinha alguma disciplina ou área do conhecimento que fosse mais fácil ou mais difícil para você?

HEITOR: Tinha.

Entrevistadora: Qual?

HEITOR: Como assim, área de conhecimento?

Entrevistadora: É o que a gente chama de matéria, disciplina, conteúdo.

HEITOR: Está falando de matéria? Assim como?

Entrevistadora: Da sala de aula, dos cadernos.

HEITOR: Para mim, tudo era bom, tudo facilitava.

Entrevistadora - Em que você tinha maior dificuldade?

HEITOR - Nossa, matemática. Ah, o que facilitava; entendi. O que facilitava, dona Cris, era... para mim... Educação física, (...) artes, (...) língua portuguesa, (...) geografia e história era tranquilo para mim. O que eu tinha mais dificuldade era com matemática; e português, estou agora.

Entrevistadora: Tinha material de apoio? Você se apoiava em algum material?

HEITOR – Não.

Entrevistadora: Na sala de apoio, você consultava algum material de apoio?

HEITOR: Sim, eu uso a tabuada. Às vezes, a gente usa também umas coisas que tem aqui: o computador, a gente também usa o tablet, e me ajuda bastante.

Entrevistadora: A que você atribui as dificuldades ou a dificuldade de aprendizagem?

HEITOR: A dificuldade é que eu demoro um pouco para aprender.

Entrevistadora: Vamos falar um pouco da pandemia. Em relação à escola, como foi o período de pandemia para você?

HEITOR: Foi horroroso, porque “nóis tinha” que usar máscara. “Nóis” não podia sentar perto do amigo. Também tinha que deixar a porta aberta por causa do Covid; tinha que tomar as vacinas... Eu não gostava.

Entrevistadora: Algo mais?

HEITOR: Porque não teve aula num período, eu não gostei também.

Entrevistadora: Qual o principal desafio enfrentado por você durante a pandemia em relação à escola?

HEITOR:

Tudo, “por causa que” eu não estudei muito; então, não consegui. Os professores me ajudavam, mas...

Entrevistadora: Qual o principal desafio hoje?

HEITOR: Aprender matemática e português.

Entrevistadora: Como que você se sentiu durante a pandemia em relação às atividades escolares?

HEITOR: Muito difícil, porque “nóis tinha” que entrar no site, e às vezes não entrava. Era muito complicado, difícil.

Entrevistadora: Como você se sente hoje ao voltar à escola, nesse período em que está um pouco mais tranquilo, mais normalizado?

HEITOR: Eu me sinto bem melhor. Tudo é bem mais legal, melhor, sim.

Entrevistadora: Fora da escola, você se interessa pelo quê?

HEITOR: Fazer boxe e estudar em casa também, às vezes...

Entrevistadora: Você está fazendo alguma atividade fora da escola?

HEITOR: Boxe e futebol.

Entrevistadora: Cite dois aspectos positivos e dois negativos da sua experiência aqui na escola.

HEITOR: Positivo, porque eu gosto muito de você, porque você ensina bastante também. Gosto de todos os professores. E o segundo, bem, é porque eu aprendi bastante. E uma parte ruim, é “por causa que” eu tenho que parar mais a bagunça, e a segunda parte é que eu tenho que melhorar.

Entrevistadora: Quais as influências que a escola exerce em você?

HEITOR: Boa ou ruim?

Entrevistadora: Pensa nas duas. Pode falar uma boa, uma ruim, ou qual você elege.

HEITOR: Tudo.

Entrevistadora: Tudo o quê?

HEITOR: Estudar, fazer as atividades, não faltar na aula, dedicar-me mais. E a ruim, porque elas falam: Não bagunça! Só tem boa. Nunca me falaram nada ruim para mim; só boa.

Entrevistadora: Para que serve a escola?

HEITOR: Pra gente aprender, pra gente ter um futuro melhor, porque tem muita gente que não tem futuro por causa disso, porque não estudou, porque não fez uma faculdade, porque não se dedicou, e eu tenho que me dedicar mais para poder ser alguém na vida, para poder ter um bom emprego.

Entrevistadora: Entendi. Algo mais?

HEITOR: Não.

Entrevistadora: Podemos encerrar?

HEITOR: Sim.

Entrevistadora: Agradeço sua participação, e até a próxima.

HEITOR: Muito obrigado e até a próxima.

Segundo momento da entrevista

ENTREVISTADORA - Olá, HEITOR.

HEITOR - Olá.

ENTREVISTADORA - Como você está?

HEITOR - Estou bem.

ENTREVISTADORA - Nós vamos, então, retomar a nossa entrevista. Em relação à sua entrevista anterior, o que ficou de importante da nossa conversa inicial?

HEITOR - Oi?

ENTREVISTADORA - Em relação à nossa entrevista anterior, o que foi importante para você na nossa conversa inicial? Quando a gente começou a conversa, conversando sobre a escola; depois, sobre como você chegou aqui no apoio. Então, quais as ajudas que você teve aqui no apoio? O que ficou de importante naquela conversa toda? Depois, a gente conversou um pouquinho sobre a pandemia, os desafios enfrentados...

HEITOR - Foi da escola que eu aprendi mais, que eu falei da semana, daquela atividade anterior que eu aprendi mais, que eu fiquei melhor, sabe, nas coisas?

ENTREVISTADORA - Quais coisas?

HEITOR - Na matemática, eu não era muito bom, eu fiquei bom. Eu não sabia escrever direito, eu aprendi a escrever direito; você me ensinou. Eu não sabia muito fazer, dividir os dois “S”, dividir as palavras certas, mas eu aprendi a dividir agora. Agora eu aprendi a fazer o certo, sabe, as coisinhas certas, tudo.

ENTREVISTADORA - E teve mais apoio aqui na escola, de serviços?

HEITOR - Tive.

ENTREVISTADORA - Quais apoios você teve?

HEITOR - Apoio? Foi de você, dos professores, da diretora, de todos os apoios dentro da escola eu tive, dos meus amiguinhos.

ENTREVISTADORA - Agora, conta um pouquinho mais para mim sobre a nossa escola. A gente já conversou um pouco, mas vamos voltar no assunto, sobre como que você se relacionava: com os professores e os colegas, naquela época, antes da pandemia; na sala de aula; nos intervalos das salas, das trocas de sala. Como você se relacionava com os professores e com os colegas? Como era? Conta mais um pouquinho, por favor.

HEITOR - Era muito ruim, mas depois foi melhorando. Depois que entrei para cá, tudo... você foi conversando comigo. Aí, eu me acalmei e comecei a dar certo, sabe? Eu fazia tudo, eu escrevia na lousa, eu ajudava a professora.

ENTREVISTADORA - Se acalmou por quê? Você se considerava “não calmo”?

HEITOR - Não, eu era muito agitado, mas aí eu comecei a ficar calmo.

ENTREVISTADORA - E que recursos você utilizou para ficar calmo?

HEITOR - Foi respirar fundo e fazer atividades, sentar perto do professor.

ENTREVISTADORA - Isso só na sala de aula ou também na sala de informática, de leitura?

HEITOR - Em todas.

ENTREVISTADORA – E no pátio?

HEITOR - No pátio também. Em todas as aulas eu fazia isso tudo.

ENTREVISTADORA - Na semana de prova?

HEITOR - Também na semana de prova.

ENTREVISTADORA - Isso tudo, no período antes da pandemia?

HEITOR - Sim.

ENTREVISTADORA - Entendi. E as entregas de atividades, como que ficava na época, antes da pandemia?

HEITOR - As atividades, eu entregava tudo. Eu chegava em casa, já fazia com a ajuda da minha mãe. Eu fazia tudo certinho, sabe?

ENTREVISTADORA - E quando ela não podia ajudar, quem ajudava? Você fazia sozinho?

HEITOR - Não, minha irmã sempre ajudou. Todo mundo ajuda, sabe? Na minha casa, minhas irmãs ajudam bastante em tudo.

ENTREVISTADORA - E nos conhecimentos novos, na sala de aula, por exemplo, quando você não compreende, quem você procura para te ajudar?

HEITOR – Procuo ajuda com a professora ou com você.

ENTREVISTADORA - E quando a gente não consegue dar a resposta no momento, como você faz?

HEITOR - Eu chego em casa e pergunto para a minha mãe a dúvida, e ela me ajuda.

ENTREVISTADORA - Entendi. E aqui na escola, você gosta mais de fazer o quê?

HEITOR - Estudar, escrever.

ENTREVISTADORA - Qual assunto?

HEITOR - Assunto? Eu gosto da aula de história da “M.”; ela ensina bem também. Eu aprendi a fazer mapa mental com ela, fazer texto lá na sala de aula também.

ENTREVISTADORA - Em relação aos alimentos que servem aqui, agora a merenda é “terceirizada”. Como que estão os alimentos daqui? Você gosta dos alimentos da escola? Gosta das merendas? Não gosta? Por quê?

HEITOR - Não, depende. Tem dia que estava sem sal, essas coisas. Aí tem dia que eu como. Tipo, a carne moída tem muito óleo, e aí fica muito ruim, e aí ninguém come a carne moída da escola. Mas a comida, como pão com patê, aqui da escola. Quando não é pão com patê, é pão com salsicha, que também é bom. Também é bom a outra refeição, que é almôndegas e ovo. Mas assim, o resto, às vezes, sai ruim.

ENTREVISTADORA - Eu perguntei, porque a gente, que é professor, regente ou professor de apoio - no caso, eu sou de apoio, - a gente não tem autorização de comer o lanche e a refeição. Só a equipe tem que provar. É por isso que eu perguntei: o restante dos funcionários não pode comer. Você já sabia também que os professores não podem.

Conta um pouquinho para mim sobre o pátio, a quadra, sobre como você se relaciona lá, principalmente na quadra, tanto com o professor quanto com os colegas.

HEITOR - No pátio eu como. Eu aproveito e tomo uma água, descanso um pouco a barriguinha, escovo os dentes, porque ninguém tem que suportar o “bafo dos amiguinhos”. Aí, eu vou lá e escovo os dentes. Na quadra, eu espero o professor chegar, sentado. Tomo uma água, depois a gente começa a aula. Depois, quando o professor fala que pode tomar água, ele libera nós para tomar água, volta para a quadra e termina a aula. Mas eu me relaciono muito bem sim.

ENTREVISTADORA - E na sala de leitura?

HEITOR - Na sala de leitura? Nossa! Eu fico quietinho, ouço a professora, que é a professora “M” também, eu ouço. Aí, quando ela fala que pode fazer o empréstimo [de livro da biblioteca], eu pego, chego em casa, leio livro.

ENTREVISTADORA - Ok. Nas entradas do período da turma, o que você percebe nas entradas do período de aula, e depois, na saída?

HEITOR - Na entrada, como assim?

ENTREVISTADORA - Entrada, no período de aula, de manhãzinha?

HEITOR - É bem legal. O povo dá bom dia para mim, a gente conversa um pouco, conversa na aula. Na saída, é bem agitado até.

ENTREVISTADORA - Em relação às ocorrências dos estudantes, como você enxerga as ocorrências dos estudantes?

HEITOR - Minha ou dos estudantes?

ENTREVISTADORA - Dos estudantes. Depois, se quiser falar das suas, pode falar.

HEITOR - Das ocorrências dos meus amigos, eu não paro para prestar muita atenção não.

ENTREVISTADORA - E as suas, você tem ocorrências?

HEITOR - Eu tenho. Mas eu parei de ter agora, melhorei. Aí, agora, não tenho mais ocorrência.

ENTREVISTADORA - E por quais motivos?

HEITOR - Era por conversa e bagunça na sala de aula.

ENTREVISTADORA – O que você acha que te levava a essas conversas?

HEITOR - Porque tinha hora que eu queria conversar, e a matéria estava muito difícil. Eu não conseguia fazer; aí, eu ia e começava a conversar.

ENTREVISTADORA - E algum professor adaptava atividade, alguma coisa assim?

HEITOR - Adaptava? Sim. Não, adaptar não, tipo, era a mesma atividade. Só para a estudante Yasmine, para o estudante Nicolau, da Educação Especial, que era atividade diferente, mas para a gente não era. Na prova Brasil, era as perguntas do livro.

ENTREVISTADORA - E o tipo de letra que estava no livro era boa para você? Você precisava adaptar?

HEITOR - Não, estava bom, dava para enxergar. Fazia tudo certinho; o professor dava visto no caderno.

ENTREVISTADORA - E quando você não entendia, dava tempo de avisar o professor na sala de aula que você não estava entendendo?

HEITOR - Dava tempo sim. Eu falava com ele e ele me ensinava.

ENTREVISTADORA - E com os outros professores, você conseguia se comunicar?

HEITOR - Sim, conseguia sim.

ENTREVISTADORA - Entendi. No período de pandemia, diz uma coisa para mim: no período de pandemia, você teve ajuda de sua casa?

HEITOR - Tive muita ajuda lá na minha casa. Minha mãe me ajudou, meu pai me ajudou, minhas irmãs.

ENTREVISTADORA - E você usava celular, usava tablet, usava notebook... O que você usava?

HEITOR - Usava o celular para entrar no site da escola, para poder fazer as atividades on-line.

ENTREVISTADORA - Nós tivemos umas três fases da pandemia, você se lembra? Período no qual a gente tinha o isolamento, que foi bem distante. Aí, depois, a gente voltou escalonado e, depois, voltou bem parcial. E aí, como foi para você fazer as atividades lá? Você acha que aprendeu ou que não aprendeu?

HEITOR - Eu não aprendi muita coisa não. Aqui na escola é melhor.

ENTREVISTADORA - Você considera o presencial melhor. É isso?

HEITOR - Sim.

ENTREVISTADORA - Entendi. Tinha contato com os seus colegas na época?

HEITOR - Não, por causa da pandemia. Aí, eu ficava mais em casa estudando.

ENTREVISTADORA - Você se lembra, mais ou menos, quando você entrou nesta escola? Você está aqui desde o primeiro ano, não está?

HEITOR - Sim.

ENTREVISTADORA - Verdade, na documentação tem essa informação. E aí, quando você começou nesta escola aqui, o que você tem de lembrança para me contar?

HEITOR - Que brincava lá no parquinho junto com meus amigos. Que a gente só desenhava, só desenhava, desenhava. Quando não desenhava, nós logo fazíamos lá umas continhas: dois mais dois, um mais um, e essas coisas aí.

ENTREVISTADORA - Entendi. E você sabe me falar sobre algumas dificuldades das quais você se lembra daquela época?

HEITOR - Sim, que era para escrever palavras com dois “S”, um “S”, e essas coisas.

ENTREVISTADORA - E você gostava de escrever?

HEITOR - Gostava.

ENTREVISTADORA - E quando tinha dúvida, você falava com quem?

HEITOR - Eu falava com a professora, com o professor.

ENTREVISTADORA - E sempre era atendido?

HEITOR - Sempre.

ENTREVISTADORA - E quando ele estava ocupado, como você fazia?

HEITOR - Eu esperava ele parar a coisa que ele estava fazendo. Depois, ele me ajudava.

Terceiro momento da entrevista

ENTREVISTADORA - Entendi.

HEITOR - Entendeu?

ENTREVISTADORA - Entendi. Em relação ao seu sentimento, vamos falar um pouquinho dos sentimentos agora. Você tem medo?

HEITOR - Não. Medo? Eu não tenho medo.

ENTREVISTADORA - Em nenhuma situação?

HEITOR - Não.

ENTREVISTADORA - E a escola conversa sobre medos, sentimentos?

HEITOR - Conversa.

ENTREVISTADORA - Em que momento a escola conversa ou conversou?

HEITOR - Foi quando era nos negócios da diretoria que eu ia, e essas coisas. Eles conversavam que não precisava ter medo.

ENTREVISTADORA - Mas eles falavam dos medos, e você disse que não tinha medo, aí eu não entendi essa parte. Você pode me ajudar nessa parte?

HEITOR - Lógico. Eu tinha medo sim, de uma coisa, que era: não conseguir aprender. Mas aí eu conversei lá com a direção e falaram para mim que eu não precisava ter medo, que ia dar certo. Era só eu me dedicar e prestar atenção na aula.

ENTREVISTADORA - E esse medo, ele foi mais no começo da sua entrada na escola?

HEITOR - Foi, mas agora eu não tenho mais medo de nada não.

ENTREVISTADORA - Quando você entrou nos anos finais, a partir do sexto ano, houve uma mudança na sua rotina escolar? No acompanhamento de tarefas? Como que foi a rotina escolar?

HEITOR - Minha rotina escolar não mudou muito não. Eu faço sempre as mesmas coisas, não mudou nada; sempre as mesmas coisas de sempre.

ENTREVISTADORA - Entendi. Só volta um pouquinho para mim. Na época da pandemia, você se comunicava com os colegas?

HEITOR - Não.

ENTREVISTADORA - Com os professores nas videochamadas?

HEITOR - Ah, não, isso sim.

ENTREVISTADORA - Porque teve um período da pandemia que eles tinham os contatos de endereços on-line que chamavam, não é? Naquele período, você tinha comentado que não tinha aprendido muito, que preferia o presencial. Daquele período todo para cá, hoje, o que você consideraria importante para a sua vida? A vida pessoal?

HEITOR - Tudo.

ENTREVISTADORA - Tudo o quê?

HEITOR - Ah, das coisas antigas, você tá falando tipo das coisas que eu aprendi, que eu acho importante?

ENTREVISTADORA - É. Tanto em pandemia como...

HEITOR - Ah, que sempre se cuidar, sempre ter atenção, sempre se dedicar. Nas coisas que fazer, fazer de coração.

ENTREVISTADORA - Diz para mim uma coisa: o que você aprendeu que serve para a escola?

HEITOR - Que serve para a escola? Me dedicar, fazer as tarefas, que é obrigatório, e fazer certo. Se tiver dúvida, perguntar para o professor, e tomar cuidado.

ENTREVISTADORA - Por quê?

HEITOR - Tipo, com amizade, não ficar correndo no pátio, nem na quadra.

ENTREVISTADORA - Entendi. Então, você falou um pouquinho da sua entrada na escola, falou um pouquinho do período pandemia, sobre o que pode ser bom para você. E sobre suas férias: conta um pouquinho sobre o que você faz em suas férias.

HEITOR - Nas minhas férias?

ENTREVISTADORA - É.

HEITOR - Ah, eu brinco, eu jogo bola, ando de skate, ando de *bike*, empino pipa, mexo no celular, vou para a casa dos meus primos, ajudo meu tio ou o meu pai na piscina. E é sempre bem legal, ajudar com a casa, e essas coisas.

ENTREVISTADORA - Esse celular é de quem?

HEITOR - É meu.

ENTREVISTADORA - Que tipo de atividade você faz no celular?

HEITOR - Ah, às vezes, eu fico assistindo no Youtube ou, às vezes, eu jogo um jogo, sabe, caça-palavras, essas coisas.

ENTREVISTADORA - Você assiste o quê?

HEITOR - Ah, o que eu costumo assistir é sempre aqueles desenhos, sabe? Tudo que eu posso ficar... Às vezes, eu assisto filme de terror; às vezes, eu assisto filme de suspense. E essas coisas aí.

ENTREVISTADORA - Uma pergunta agora, bem objetiva: você estuda por quê?

HEITOR - Ah, para eu ter futuro, para eu ser alguém na vida, ter um trabalho bom e aprender, para não ser alguém ruim na vida.

ENTREVISTADORA - Hoje, a principal preocupação sua seria em relação a quê?

HEITOR - Preocupação?

ENTREVISTADORA - É. Na escola e depois na vida pessoal.

HEITOR - Ah! A maior preocupação é não passar de ano.

ENTREVISTADORA - E um sonho?

HEITOR - Sonho? Ah, poder virar um grande cara que sabe trabalhar na oficina e essas coisas.

ENTREVISTADORA - Entendi. Um sofrimento?

HEITOR - Sofrimento?

ENTREVISTADORA - É.

HEITOR - Não tenho sofrimento não.

ENTREVISTADORA - O maior desejo?

HEITOR - Desejo?

ENTREVISTADORA - É.

HEITOR - É comprar um carro.

ENTREVISTADORA - Para que comprar um carro?

HEITOR - Para “mim” poder me divertir, sabe, poder cuidar do meu carrinho, poder pintar, colocar as rodinhas que eu quero, pintar por dentro, arrumar o vidro.

ENTREVISTADORA - Trocar o quê? O que você quer dizer com rodinhas?

HEITOR - Não, tipo trocar a roda, sabe, colocar aquelas rodas lá, colocar turbo no meu carro, arrumar, deixar bem bonito, sabe?

ENTREVISTADORA - Em relação às atividades deste ano: agora que nós estamos no sétimo ano, que você já iniciou os atendimentos comigo há um tempo, que já avançou bastante... Você disse anteriormente, não é? As atividades que você não consegue fazer sozinho, quais são? Você teria?

HEITOR - Não teria.

ENTREVISTADORA - E se tivesse, você pediria ajuda a quem, no momento, ou em um momento posterior?

HEITOR - Do professor, de você ou da minha mãe.

ENTREVISTADORA - Ela está trabalhando no momento?

HEITOR - Minha mãe?

ENTREVISTADORA - É, a sua mãe.

HEITOR – Não, eu pedia a quem tivesse mais próximo.

ENTREVISTADORA - Na última informação que eu tive, ela estava trabalhando. É por isso que eu perguntei. Então, como você se via lá no sexto ano, pois nós estamos no sétimo agora, mas como você se via antes e agora?

HEITOR - Ah, eu me via bem ruim, porque eu não sabia fazer as matérias direito, não sabia fazer as coisas. E neste ano, eu aprendi muitas coisas. Portanto, que eu vou sair do apoio, por conta que eu já estou bem melhor. Eu evoluí muito com você. Você me ensinou a colocar dois pontos, travessão; me ensinou a fazer texto. Você me ensinou a comparar as palavras que tem dois “S” ou dois “R”.

ENTREVISTADORA - E os professores também?

HEITOR - Sim, os professores também me ajudaram.

ENTREVISTADORA - Teve outros apoios?

HEITOR - Sim.

ENTREVISTADORA - O que você espera para o próximo ano?

HEITOR - Melhoras, evolução.

ENTREVISTADORA - Você já está evoluindo, você comentou, e está mesmo. Parabéns! Caso tenha outras situações que dificultem a aprendizagem, como você acha que poderá resolver?

HEITOR - Falando com o professor, com você ou com a minha mãe ou com a direção.

ENTREVISTADORA - Muito bem. E por fim, você tem algum assunto novo ou informação que gostaria de acrescentar?

HEITOR - Não.

ENTREVISTADORA - Se surgir algo que você lembre ou queira me contar, é só me procurar ou procurar alguém em quem você confia para a gente retomar esta conversa. Estarei à disposição para tentar atender você quando você precisar. Tudo bem?

HEITOR - Tudo bem.

ENTREVISTADORA - Obrigada, então.

HEITOR - Muito obrigado.

Sujeito colaboradora 2.: YASMINE

Primeiro momento da entrevista

Entrevistadora: Olá! boa tarde, YASMINE. Conforme já conversamos e o termo assinado, vamos fazer uma entrevista. Você aceita?

YASMINE: Aceito.

Entrevistadora: Como você se vê na escola?

YASMINE: Bem, eu me vejo normal, diretamente assim, até porque eu converso um pouco na sala; tem os amigos. Eu também faço atividade.

Entrevistadora: Entendi. Quer falar mais alguma coisa?

YASMINE: Não, é só isso.

Entrevistadora: Como você se vê na sala de aula?

YASMINE: Bem quieta, bem quietinha, assim. Eu não sou muito de fazer bagunça, e eu também faço as atividades. Eu faço mais ou menos para ficar fazendo bagunça; quem mais faz bagunça são os outros.

Entrevistadora: Como você se vê no modo em que os professores te ensinam e depois no modo que você aprende.

YASMINE: O modo que os professores me ensinam é normal, tipo, eles explicam direito. Só que eles não têm tempo quando o aluno chama. Aí, um professor não dá para atender muitos alunos. Aí, um professor dá tempo de a professora estar dando atenção para os outros.

Entrevistadora: E no modo que você aprende, como você se vê?

YASMINE: Eu me vejo, às vezes, um pouquinho difícil; e outras vezes; eu estou indo bem.

Entrevistadora: Quais os aspectos que você acha que facilitam e os que dificultam a sua aprendizagem?

YASMINE: O que facilita é prestar atenção; e o que dificulta é ficar muita barulheira.

Entrevistadora: Tem mais alguma coisa que facilite ou que dificulte que você lembre?

YASMINE: Acho que não.

Entrevistadora: Por que você foi encaminhada à sala de apoio - esta sala aqui?

YASMINE: É por causa que, desde o primeiro ano, eu tinha uma professora. Aí, tinha uma hora lá que ela estava com um papel. Aí, estava lá os nomes que ela

tinha falado de quem que ia ficar na recuperação e quem não ia. Aí, ela me botou na recuperação.

Entrevistadora: E além da recuperação, você também foi para a sala de apoio ou não tinha apoio naquela época?

YASMINE: Eu só fui para um, porque não tinha outra turma.

Entrevistadora: Foi depois que surgiu outra turma, não é?

YASMINE: É.

Entrevistadora: A sala de apoio normalmente é para os terceiros anos, não é?

YASMINE: É.

Entrevistadora: E você estava no primeiro e segundo ano já? Já tinha passado o primeiro e ido para o segundo. (Rever.)

YASMINE: É, eu estava no primeiro. Aí, depois, no segundo; e assim por diante.

Entrevistadora: A que você atribui as suas dificuldades de aprendizagem?

YASMINE: Acho que esta pergunta não entendi.

Entrevistadora: Sem problemas. Vou perguntar de outra forma: por que você acha que tem dificuldade de aprendizagem? Por qual motivo você apresenta dificuldade?

YASMINE: Acho que por causa de conversa. Não sei...

Entrevistadora: Tem mais alguma ideia?

YASMINE: Não, no momento não.

Entrevistadora: Então, você acha que o motivo do encaminhamento da professora foi por causa de conversa em sala de aula?

YASMINE: Na verdade, eu estava com muita dificuldade, porque eu não sabia ler, não sabia escrever; eu era muito atrasada.

Entrevistadora: Você se lembra de algo mais?

YASMINE: Não.

Entrevistadora: Vamos falar um pouquinho da época da pandemia aqui na escola. Como foi a pandemia para você aqui na escola?

YASMINE: Horrível! Usar máscara? Nossa! Não dá nem para respirar; muito ruim...

Entrevistadora: Qual o principal desafio enfrentado por você durante a pandemia em relação à escola?

YASMINE: O desafio foi ter de usar máscara, usar álcool gel em tudo. E ainda ter que usar máscara; e quando encostar em alguma coisa, lavar os produtos com água e sabão.

Entrevistadora: Qual o principal desafio hoje?

YASMINE: Por agora, até que está melhor, porque já tinha liberado a máscara. Então, está melhor. Até me desacostumei a usar máscara.

Entrevistadora: Tem mais algum desafio para esses tempos atuais, para agora?

YASMINE: Não.

Entrevistadora: Na verdade, ainda estamos na pandemia, não é?

YASMINE: Só que é bem bom ficar sem máscara.

Entrevistadora: Como você se sentiu durante a pandemia em relação a atividades escolares?

YASMINE: Uma tristeza usar máscara; uma tristeza...

Entrevistadora: Algo mais?

YASMINE: Nossa! Ficar dentro de casa, não poder sair. Nossa! Aí, teve que passar um pouquinho, mas daí teve que sair com máscara. Ô coisa ruim...

Entrevistadora: Como você se sente hoje ao voltar à escola?

YASMINE: Melhor sem ela para respirar, viu? Muito melhor.

Entrevistadora: Fora da escola, pelo que você se interessa?

YASMINE: Acho que pelas minhas amigas.

Entrevistadora: Algo mais?

YASMINE: Não.

Entrevistadora: Cite dois aspectos positivos e dois negativos da sua experiência aqui na escola.

YASMINE: O primeiro de negativo que é bom, e ao mesmo tempo é ruim, porque tem que acordar cedo. E a outra coisa é que também, tipo, tem bastante coisa, tem bastante atividades, bastante textos. E a coisa ruim é que, tipo, a gente fica naquela soneira na sala de aula.

Entrevistadora: E você se lembra de algum aspecto positivo?

YASMINE: Positivo? Eu gosto, vai, na hora de ir embora.

Entrevistadora: Quais as influências que a escola exerce em você?

YASMINE: Acho que algumas atividades, que alguns são legais, alguns...

Entrevistadora: Algo mais?

YASMINE: Não.

Entrevistadora: Para que serve a escola?

YASMINE: Para estudar, prestar atenção e não ficar xingando o outro, e não ficar batendo nos coleguinhas.

Entrevistadora: Algo mais?

YASMINE: Não.

Entrevistadora: Então, agradeço. Obrigada por participar e até a próxima.

YASMINE: Obrigada!

Segundo momento da entrevista

ENTREVISTADORA - Olá, YASMINE. Tudo bem?

YASMINE - Tudo.

ENTREVISTADORA - Então, nós tivemos o primeiro momento da nossa conversa, fizemos várias perguntas, e eu retomo uma das questões com você. Em relação à nossa conversa inicial, à nossa entrevista anterior, o que foi importante para você?

YASMINE - Bom, foi importante a conversa sobre as matérias, as conversas em geral, e também as atividades que a gente teve. E também teve lá umas, por exemplo, na Páscoa passada, a gente até fez o coelho. Nossa, adorei!

ENTREVISTADORA - Que bom. Algo mais?

YASMINE - Não, é só.

ENTREVISTADORA – Agora, eu gostaria que você contasse um pouquinho mais para mim sobre a escola. Como é a sua relação com os professores e com os colegas aqui nesta escola?

YASMINE - Bom, estão sendo bem legal, porque, tipo, também tem regra na escola que eu não posso desrespeitar. Mas, tipo, eu estou indo muito bem; só, tipo, demora um pouco para os professores falarem as notas.

ENTREVISTADORA - E sua participação na sala de aula?

YASMINE - Tá indo muito bem, que até eu sou uma menina de ouro. E eu também sou bem-comportada.

ENTREVISTADORA - Na sala de leitura, nos outros espaços, como na sala de informática, como você é lá?

YASMINE - Sou bem-comportada, e, às vezes, uma conversinha ou outra, mas, no geral, eu sou bem-comportada.

ENTREVISTADORA - E na aula de artes, por exemplo?

YASMINE - Na aula de artes, parece que os alunos falam mais do que eu - tem mais, sei lá, mais ar para falar.

ENTREVISTADORA - E na quadra, a educação física?

YASMINE – Ah! Uma barulheira que só; nossa! Mas dá uma canseira...

ENTREVISTADORA - Vocês também vão ao laboratório de informática?

YASMINE – Ah! Eu acho que não. Uma vez ou outra vamos no laboratório de informática.

ENTREVISTADORA - Entendi. E como estão as coisas nesta semana de avaliação?

YASMINE - Ah, bem cansativo, uma canseira.

ENTREVISTADORA - E você acha que é bom o seu aproveitamento escolar?

YASMINE - Eu estou com bom comportamento, bem mais.

ENTREVISTADORA - E aproveitamento de nota - o rendimento?

YASMINE - Bom, o resto das notas... Eu só soube a minha nota de história, mas o resto os professores não falaram.

ENTREVISTADORA - Na entrega de atividade, como você está?

YASMINE – Ah! Bem... Como eu posso dizer? Bem adiantada, porque depois que eu faço a atividade, eu entrego.

ENTREVISTADORA - Você faz a atividade sozinha ou você pede ajuda a uma colega ou à sua família?

YASMINE - Meu pai me ajuda.

ENTREVISTADORA – E nos assuntos novos: é fácil ou não aprender assuntos novos? Você pede ajuda?

YASMINE - Às vezes, eu tenho que pedir ajuda, porque, às vezes, tem a moça lá que ajuda a mim e ao colega da Educação Especial...

ENTREVISTADORA – O pessoal de apoio.

YASMINE - É, o pessoal de apoio, que ajuda; e, às vezes, eu tenho minhas dúvidas.

ENTREVISTADORA - Entendi. Aqui na escola, o que você mais gosta de fazer?

YASMINE - Ficar conversando.

ENTREVISTADORA - E como são servidos os alimentos aqui, na hora da merenda?

YASMINE - Ah, às vezes, uma coisa que eu nunca entendo é que, quando tem comida, aí tem comida e sobremesa - no caso, fruta. Aí, só de vez em quando que tem suco, não é todo dia.

ENTREVISTADORA - E você gostaria que tivesse mais vezes?

YASMINE – Um-hum.

ENTREVISTADORA - Você disse que gosta de conversar, mas com quem? Com colegas da sala, com outras turmas, na hora do intervalo... Com quem e em que momento você gosta de conversar?

YASMINE - Eu gosto de conversar mais no intervalo, né?

ENTREVISTADORA - Sim. Me conta um pouquinho do que ocorre na entrada, no período da aula, e na saída, no pátio, no intervalo... Como é?

YASMINE - Essa eu não entendi... (Tosse)

ENTREVISTADORA - Não tem problema. Como é na entrada de aula e como é na saída, para você? Como você enxerga esses momentos?

YASMINE – Ah! A entrada é normal, tipo devagar. Agora, na saída, é um “fuzuê”, alegria do povo.

ENTREVISTADORA – Muita animação e barulho na hora da saída da escola. É isso?

YASMINE - Aham.

ENTREVISTADORA - E você acha que a alegria é por causa de quê?

YASMINE - Ah, eu não entendi muito.

ENTREVISTADORA - Por que você acha que os estudantes ficam alegres na hora de ir embora?

YASMINE - Ah, porque, tipo, sei lá! As caras deles parece que dá graças a Deus: “Meu Deus, eu vou para casa!”

ENTREVISTADORA - Entendi. Porque acorda cedo também, não é? Daí, pode descansar um pouquinho...

YASMINE - É.

ENTREVISTADORA - E lá no pátio, na quadra: você também tem essa mesma impressão deles nesses espaços?

YASMINE - Bom, na quadra não é muito, porque, tipo, é só, às vezes, que vai ter educação física, porque eu não vejo eles. Então...

ENTREVISTADORA - Você não faz educação física com eles?

YASMINE - Não, eu não sou da turma, assim, do nono e oitavo anos.

ENTREVISTADORA - Sim. Mas, em sua turma, você faz educação física na quadra?

YASMINE - É.

ENTREVISTADORA - Entendi. Nas ocorrências dos estudantes: como você percebe as ocorrências dos estudantes?

YASMINE - Ah, terrível, né? Tipo, os estudantes estão fazendo bagunça? Tem que levar ocorrência mesmo.

ENTREVISTADORA - Sim. E quanto ao seu comportamento: você já comentou sobre isso em outra entrevista, em outra conversa nossa, não é?

YASMINE - Um-hum.

ENTREVISTADORA - Mas, em relação ao seu comportamento: você o considera bom?

YASMINE - Melhor.

ENTREVISTADORA - É? E quando ele não era bom? Se ele está melhor agora, quando ele não era bom?

YASMINE - Olha, para falar a verdade, eu nunca desrespeitei, nunca fiz bagunça.

ENTREVISTADORA - Então, me conte um pouquinho mais sobre a sua vida na escola. Quando você entrou na escola, como era? O que você lembra da época em que você entrou na escola?

YASMINE - Olha, quando eu entrei, tipo, eu não tinha amizade nenhuma, assim. E até porque, tipo, eu era sozinha, não tinha muita intimidade em fazer amizade. Minha mãe sempre falava: “Yasmine, faz amizade”. Aí eu dizia: “Não!” E ela falava: “Faz amizade”. E eu repetia: “Não”. E aí, até que, tipo, eu não preciso falar com as pessoas para fazer amizade, é as pessoas que vem falar para mim. Aí, nisso, deu amizade interna.

ENTREVISTADORA - Entendi. Você teve dificuldade na escola, além da questão da amizade?

YASMINE - Olha, em fazer amizade e ter dificuldade, tipo, no começo eu fui tímida; aí, agora, eu me soltei toda.

ENTREVISTADORA - E isso era um problema para você no começo?

YASMINE - Até que não.

ENTREVISTADORA - E quando você tem alguma dúvida? Você comentou que, quando isso ocorre, procura a mulher do apoio, ou até mesmo a professora, não é? Em relação ao medo, você tem algum medo?

YASMINE - De quê?

ENTREVISTADORA - Algum medo. Se tiver, você tem medo de quê?

YASMINE - Ah, tipo de medo de alguma coisa?

ENTREVISTADORA - É.

YASMINE - Ah, eu tenho, sei lá...

ENTREVISTADORA - Na escola, você tem algum medo?

YASMINE - Olha, medo, medo, eu tenho medo é de tirar a pior nota de todas.

ENTREVISTADORA - Em casa, você tem algum medo?

YASMINE - Ah, tenho medo de ficar sozinha no mundo.

ENTREVISTADORA - Entendi. O que você faz quando tem medo? Como você se sente no momento em que tem medo?

YASMINE - Fico em uma “deprê”.

ENTREVISTADORA - E para sair dessa situação, você faz o quê?

YASMINE - Ah, eu tento correr atrás. Só que, às vezes, não adianta muito, porque mesmo assim tiro umas notas meio... né?

ENTREVISTADORA - Você conversa sobre esses medos com alguém?

YASMINE - Não.

ENTREVISTADORA – Mas, se fosse conversar, você conversaria com quem? Com alguém em casa? Com alguém na escola?

YASMINE - Eu converso mais com meus pais, porque, tipo...

ENTREVISTADORA - Tipo o quê?

YASMINE - É só isso.

ENTREVISTADORA - Está bem. E você, quando entrou nos anos finais, o que foi mais marcante para você?

YASMINE - Como assim?

ENTREVISTADORA - Quando você entrou nos anos finais, no sexto ano, no caso.

YASMINE - Ah, o que foi mais marcante?

ENTREVISTADORA – Sim, o que foi mais marcante para você, dos anos iniciais para os anos finais?

YASMINE - Foi mais, olha, no sexto, eu ainda era comportada, mas, tipo, era menos faladeira. Para falar bem a verdade, era bem menos conversa, mas do sétimo em diante, aumentou muito a conversa.

ENTREVISTADORA - Entendi. Volta um pouquinho para aquela conversa nossa, do tempo da pandemia, de isolamento: o que ficou mais difícil para você naquela época?

YASMINE - Ah, o que ficou mais difícil é eu ter que estar fazendo as coisas on-line, e, mesmo não conseguindo, ter que tá pegando atividade. Nossa senhora!

ENTREVISTADORA - Você pedia que alguém lhe ajudasse? Por exemplo, algum colega, sua mãe ou outra pessoa?

YASMINE - Ah, tive que pedir ajuda para as minhas amigas.

ENTREVISTADORA - Entendi. Que recurso você usava: celular, tablet, notebook?

YASMINE - Olha, eu não usava nada, porque, tipo, o certo era para ser no computador, mas o computador da minha mãe estava estragado.

ENTREVISTADORA - Entendi.

YASMINE - O meu pai chegou e está lá no portão esperando, tá bom?

ENTREVISTADORA – Tudo bem. Eu agradeço. Vamos encerrar agora. Depois, teremos outra conversa, se necessário, está bem?

Terceiro Momento da entrevista

ENTREVISTADORA - Olá, YASMINE.

YASMINE - Olá!

ENTREVISTADORA - Podemos voltar um pouquinho para aquele período de pandemia?

YASMINE - Claro.

ENTREVISTADORA - No período de isolamento, você teve apoio nas atividades remotas? Volta um pouquinho sobre esse tema para mim.

YASMINE - Bom, no período de pandemia, eu acho que, enquanto estava em casa, né, era bem ruim; até teria que estar usando computador. Se bem que eu não estava usando computador, porque a minha mãe não tinha como colocar um para aula on-line; não dava.

ENTREVISTADORA – Mas, por quê? Por que ela não tinha endereço ou não tinha um computador fixo ou usava celular...?

YASMINE - Porque o computador dela estava muito ruim; estava, tipo, meio estragadinho.

ENTREVISTADORA - Entendi. Mas daí você procurou ajuda, avisou à escola... o que você fez para lidar com isso?

YASMINE - Eu acho que teria que ter vindo na escola, pegando as atividades.

ENTREVISTADORA - Certo. Porque tinha atividades impressas. Eu me lembro que, em muitas vezes, foi importante ter buscado o material impresso. E ele foi impresso para você, não foi? E como você se sentia nessas aulas remotas?

YASMINE - Olha, às vezes, é ruim, e às vezes, também é ruim. Porque, tipo, o bom é que você fica em casa; e o ruim é que você não pode ver nenhum amigo ou não pode sair, não pode fazer nada.

ENTREVISTADORA – Naquele período, você sentiu saudade de algum professor especial ou só dos colegas e amigos?

YASMINE - Só dos colegas e amigos.

ENTREVISTADORA - Vocês conversavam pelo WhatsApp, pelo Meet ou por algum outro recurso?

YASMINE - Ah, pelo menos dá para conversar pelo “Zap”.

ENTREVISTADORA - Sim. Como foram as aulas remotas? Você achou que aprendeu com elas?

YASMINE - Mais ou menos.

ENTREVISTADORA - E o que você diria sobre o não aprender?

YASMINE - Ah, eu diria que é um saco, por causa desse negócio de ficar em casa, né? Tipo, sei lá.

ENTREVISTADORA - Era ruim ficar em casa, sem contato com os colegas, professores?

YASMINE – Ah! O ruim é ter que estar usando máscara, meu Deus, um sufoco!

ENTREVISTADORA - É, realmente respirar com a máscara não é fácil. Tivemos que nos adaptar, e até hoje é bem complicado, não é mesmo? O que você considera importante para a sua vida? Pode falar um pouco sobre isso para mim?

YASMINE - Ah, prestar atenção nas aulas, e não fazer bagunça.

ENTREVISTADORA - E na sua vida pessoal, o que é importante para você?

YASMINE - Acho que me comportar, prestar atenção nas aulas.

ENTREVISTADORA - E a sua vida em casa, o que é importante para a casa?

YASMINE - Ah, é importante manter o ambiente limpo. E é só isso.

ENTREVISTADORA - Você ajuda a sua mãe em casa, nas atividades da casa?

YASMINE - De vez em quando.

ENTREVISTADORA - Não tem problema... Conte-me um pouquinho sobre suas férias. No período de férias, você sai, viaja, não viaja, fica em casa? Tem alguma atividade que faz em casa? Qual?

YASMINE - No sábado, ou eu vou para Minas Gerais ou eu vou para o shopping ou eu vou para alguns lugares.

ENTREVISTADORA - Então, seus passeios são mais frequentemente saídas para shopping e visitas a familiares em Minas Gerais, não é?

YASMINE - Para falar a verdade, não tem tanto lugar para ir, mas, tipo, também tem a praia, essas coisas.

ENTREVISTADORA - Entendi. Nesta escola, de quais projetos de apoio dos você participou?

YASMINE - Eu não entendi.

ENTREVISTADORA - Projetos de apoio, recuperação intensiva, sala de leitura, são alguns projetos que existem na escola. Você se lembra de quais participou e de como foi a sua participação?

YASMINE - Não me lembro muito.

ENTREVISTADORA – Você já participou da recuperação intensiva?

YASMINE - Já.

ENTREVISTADORA - E você se lembra de alguma coisa importante?

YASMINE - De trabalhar as palavras em inglês.

ENTREVISTADORA -E foi na recuperação intensiva ou foi em outro projeto?

YASMINE - Foi na recuperação e... Eu acho que...

ENTREVISTADORA – Porque, na recuperação intensiva, nós tínhamos recuperação de português e matemática. Mesmo assim, a professora de português te ajudava em inglês?

YASMINE - É.

ENTREVISTADORA - Entendi. Você tem pessoas que te apoiam?

YASMINE - Tem, na sala tem.

ENTREVISTADORA - Na sala de aula?

YASMINE - É, na sala de aula, e agora eu saí da recuperação.

ENTREVISTADORA – A recuperação que você mencionou se refere à sala de apoio ou à recuperação intensiva?

YASMINE - Na verdade, era dois, né? Tipo um da... Esqueci o nome da moça. E o...

ENTREVISTADORA – Professora Shaiene, da recuperação intensiva?

YASMINE - É, Shaiene, que é da recuperação intensiva. E o outro, que é do API.

ENTREVISTADORA - API é Sala de Apoio, né?

YASMINE - Um-hum.

ENTREVISTADORA - Entendi. Vou voltar em uma pergunta: Por que você estuda?

YASMINE - Ah, estudo para ficar inteligente, e também para ser uma pessoa na vida.

ENTREVISTADORA - E hoje, sua preocupação, se você tiver alguma preocupação, qual seria?

YASMINE - Ah, sei lá! Eu não tenho tanta não, porque, às vezes, quando eu tenho alguma preocupação, eu disfarço minha cara para ninguém perceber.

ENTREVISTADORA - Sim. E em casa, você fala das suas preocupações?

YASMINE - Olha, só quando... A minha mãe é bem preocupada comigo. Então, tipo, ela sabe. Quando eu estou com uma cara “meio para baixo”, ela sempre pergunta: “O que aconteceu?”. Aí, às vezes, quando eu não quero falar, ela insiste para eu falar.

ENTREVISTADORA - Entendi. Você tem algum sofrimento?

YASMINE - Olha, sofrimento... Sofrimento, tipo, em casa?

ENTREVISTADORA - Em casa.

YASMINE - Sofrimento eu tenho de perder a família, não é? Tipo, perdi meus dois avós, e um deles eu nem conhecia.

ENTREVISTADORA - E na escola, algum sofrimento?

YASMINE - Ah, sofrimento, não, na escola até que não.

ENTREVISTADORA – E qual é o seu maior desejo?

YASMINE - Ir para os Estados Unidos.

ENTREVISTADORA - Por quê?

YASMINE - Ah, para conhecer gente... Para conhecer, tipo, a língua deles. Para poder viajar, conhecer bastante lugares.

ENTREVISTADORA - Então, voltando um pouco ao que já conversamos, você disse que a professora da recuperação intensiva, de português, te ajudou na aula da língua inglesa, certo?

YASMINE - Um-hum.

ENTREVISTADORA - Você aprendeu bem lá?

YASMINE - Um-hum.

ENTREVISTADORA - Isso é bom; você vai continuar estudando para poder dominar uma segunda língua. E qual é o seu maior sonho?

YASMINE - Maior sonho? Ah, não tenho não.

ENTREVISTADORA – Não tem nenhum sonho nesse momento?

YASMINE - Não.

ENTREVISTADORA - Tudo bem. Em relação às atividades da escola, o que você consegue fazer sozinha?

YASMINE - Ah, às vezes, quando tem atividade para eu fazer sozinha, aí eu consigo, mas, às vezes, tem vezes que eu preciso de ajuda.

ENTREVISTADORA - Mas são atividades em relação a quê? Ou relacionados a quê?

YASMINE – É, tipo, o inglês, por exemplo. Como eu não sou fluente, aí eu tenho que estar, tipo, pesquisando até na internet: “O que significa isso?”, “O que significa aquilo?”.

ENTREVISTADORA – Mas, é no horário de aula que você consegue pesquisar?

YASMINE - Não, tipo, quando a professora deixa como tarefa, assim, as coisas, quando ninguém termina, aí eu tenho que estar pesquisando.

ENTREVISTADORA - Entendi. Como você se vê no ano passado?

YASMINE - Como que eu me vi no ano passado?

ENTREVISTADORA – Sim. Você acompanhava, não acompanhava, tinha atividade ajustada, tinha ajuda?

YASMINE - Olha...

ENTREVISTADORA - Como você se via na escola?

YASMINE - No ano passado, você quer dizer, tipo, no quinto?

ENTREVISTADORA - Sim.

YASMINE - Olha, no ano passado, tipo, eu não tinha esse negócio de API. Aí, tipo, a gente teria que tá tirando dúvida com a professora.

ENTREVISTADORA - Entendi. E no próximo ano, como você se vê?

YASMINE - Ah, nem sei.

ENTREVISTADORA - Diz para mim uma coisa: tem alguma coisa que seja importante, sobre a qual você queira falar?

YASMINE - No momento, não.

ENTREVISTADORA – Não tem nada para comentar sobre o que já conversamos ou o que você possa acrescentar ou um novo assunto?

YASMINE - Um-hum.

ENTREVISTADORA - Uma última pergunta: quando você tem dificuldades em casa, como você as resolve?

YASMINE - Olha, quando eu tenho dificuldades, tipo, quando eu faço alguma coisa de errado, aí eu tento resolver. Só que, às vezes, dá certo; e, às vezes, não dá certo.

ENTREVISTADORA - Que tipo de coisa?

YASMINE - Ah, briguinha boba, discussãozinha.

ENTREVISTADORA - E na escola?

YASMINE - Na escola, até que não.

ENTREVISTADORA - Não o quê?

YASMINE - Não tenho problema, tipo, não tenho problema assim de nada de, como se diz, de resolver.

ENTREVISTADORA - Certo. Então, eu agradeço. Se tiver alguma coisa importante que você queira dizer, é só nos procurar aqui ou me procurar também. Combinado? Muito obrigada!

YASMINE – De nada.

APÊNDICE D – PRÉ-INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Núcleos Significação Heitor:

Núcleo 1: Eu aluno: *Eu me vejo um aluno bom*

Pré-indicadores

- Eu me vejo um aluno bom, mas só que eu tenho que focar mais nos meus estudos por conta que este ano eu baguncei um pouco e eu estava errado, mas eu dei uma melhorada agora no final.
- (quer acrescentar?) Não, só isso mesmo
- Quando eu estou com meus amigos eu fico um pouco apavorado, eu bagunço um pouquinho, mas é errado, não pode. Mas quando eu estou sozinho, eu fico bonzinho.
- É quando a professora chama minha atenção, porque aí eu fico quieto. E o que me dificulta são os colegas, porque dá vontade de brincar, dá vontade de conversar
- (O que tinha mais dificuldade) Nossa, matemática
- O que facilitava era... para mim educação física tanto faz, artes, para mim língua portuguesa, para mim geografia e história era tranquilo para mim. O que eu tinha mais dificuldade era matemática e português estou agora.
- eu uso a tabuada, às vezes a gente usa também umas coisas que tem aqui, o computador, a gente também usa o tablet, e me ajuda bastante.
- (na escola, você gosta mais de fazer o quê?) Estudar, escrever.
- Porque tinha hora que eu queria conversar, e a matéria estava muito difícil, eu não conseguia fazer, aí eu ia e começava a conversar.
- Não, estava bom, dava para enxergar, fazia tudo certinho, o professor dava visto no caderno
- Eu tinha medo sim, de uma coisa, que era: não conseguir aprender. Mas aí eu conversei lá com a direção e falaram para mim que eu não precisava ter medo, que ia dar certo, era só eu me dedicar e prestar atenção na aula.

Núcleo 2: Eu, a escola e meus professores: *Eu acho bem bom, que eles ensinam direitinho, e eu aprendo rápido*

Pré-indicadores

- Eu acho bem bom, que eles ensinam direitinho, e eu aprendo rápido. Se eu falar eu quero pôr na minha cabeça, eu aprendo, eu acho bem bom do jeito que eles ensinam, explica tudo detalhado.
- Positivo, porque eu gosto muito, porque você ensina bastante também, gosto de todos os professores.
- Estudar, fazer as atividades, não faltar na aula, dedicar-me mais. E a ruim porque elas falam – Não bagunça. Só tem boa, nunca me falaram nada ruim para mim, só boa.
- Apoio? Foi de você, dos professores, da diretora, de todos os apoios dentro da escola eu tive, dos meus amiguinhos.
- Assunto? Eu gosto da aula de história da M., ela ensina bem também, eu aprendi a fazer mapa mental com ela, fazer texto lá na sala de aula também.
- Não, depende, tem dia que estava sem sal, essas coisas, aí tem dia que eu como. Tipo, a carne moída, tem muito óleo, e aí fica muito ruim, e aí ninguém

come carne moída da escola. Mas a comida como é pão com patê, aqui da escola, quando não é pão com patê é pão com salsicha, que também é bom. Também é bom a outra refeição, que é almôndegas. E ovo. Mas assim, o resto, às vezes, sai ruim.

- No pátio eu como, eu aproveito, tomo uma água, descanso um pouco a barriguinha, escovo os dentes, porque ninguém tem que suportar o bafo dos amiguinhos. Aí eu vou lá e escovo os dentes.
- Na quadra eu espero o professor chegar, sentado, tomo uma água, depois a gente começa a aula, depois quando o professor fala que pode tomar água, ele libera nós tomar água, volta para a quadra e termina. Mas eu me relaciono muito bem sim.
- Na sala de leitura, nossa, eu fico quietinho, ouço a professora, que é a professora M. também, eu ouço. Aí quando ela fala que pode fazer o empréstimo, eu pego, chego em casa, leio livro.
- Das ocorrências dos meus amigos, eu não paro para prestar muita atenção não.
- (a escola falava sobre medo) Sim. Foi quando era nos negócios da diretoria que eu ia, e essas coisas. Eles conversavam que não precisava ter medo.
- (no 6º.ano) Minha rotina escolar não mudou muito não, eu faço sempre as mesmas coisas, não mudou nada, sempre as mesmas coisas de sempre
- Ah, que sempre se cuidar, sempre ter atenção, sempre se dedicar, nas coisas que fazer, fazer de coração.
- Me dedicar, fazer as tarefas, que é obrigatório, e fazer certo, se tiver dúvida, perguntar para o professor, e tomar cuidado.
- Tipo, com amizade, não ficar correndo no pátio, nem na quadra
- Sim, os professores também me ajudaram
- Falando com o professor, com você ou com a minha mãe, ou com a direção

Núcleo 3: Eu fora da escola: *Não tenho sofrimento não.*

Pré-indicadores

- Fazer boxer, e estudar em casa também às vezes. Boxer e futebol.
- Não. Medo? Eu não tenho medo.
- (nas férias) Ah, eu brinco, eu jogo bola, ando de skate, ando de bike, empino pipa, mecho no celular, vou para a casa dos meus primos, ajudo meu tio, ou o meu pai na piscina. E é sempre bem legal, ajuda com a casa, e essas coisas.
- Ah, às vezes, eu fico assistindo no Youtube ou, às vezes, eu jogo um jogo, sabe, caças-palavras, essas coisas. Ah, o que eu costumo assistir é sempre aqueles desenhos, sabe. Tudo que eu posso ficar... Às vezes, eu assisto filme de terror, às vezes, eu assisto filme de suspense. E essas coisas aí.
- Não tenho sofrimento não.

Núcleo 4: Todo mundo ajuda: *Tive muita ajuda*

Pré-Indicadores

- As atividades eu entregava tudo, eu chegava em casa, já fazia com a ajuda da minha mãe. Eu fazia tudo certinho, sabe
- Não, minha irmã sempre ajudou, todo mundo ajuda, sabe, na minha casa, minhas irmãs ajudam bastante com tudo.
- (procura ajuda?) Com a professora ou com você.

- Eu chego em casa e pergunto para a minha mãe a dúvida, e ela me ajuda
- (quando não entendia a tarefa) Dava tempo sim, eu falava com ele e ele me ensinava.
- Tive muita ajuda lá na minha casa, minha mãe me ajudou, meu pai me ajudou, minhas irmãs
- Eu falava com a professora, com o professor (quando tinha dificuldades)

Núcleo 5- Eu comecei a dar certo: *estou fazendo tudo certinho... mas eu tenho que melhorar mais.*

Pré-Indicadores

- Mas agora que eu sei que é errado e tudo, agora eu estou estudando e estou me vendo bom na sala de aula agora, estou fazendo tudo certinho.
- De todo jeito, qualquer jeito para mim é bom de aprender. Tipo a professora falar comigo assim e passar um vídeo na lá tela e explicar.
- Por conta que não eu estava saindo muito bem, eu estava com muita dificuldade. Mas agora eu tenho que melhorar mais, eu melhorei um pouquinho, mas eu tenho que melhorar mais.
- A dificuldade, que eu demoro um pouco para aprender.
- (desafio hoje) Aprender matemática e português
- E o segundo bom é porque eu aprendi bastante. E uma parte ruim, é “por causa que” eu tenho que parar mais a bagunça, e a segunda parte é que eu tenho que melhorar
- Na matemática, eu não era muito bom, eu fiquei bem. Eu não sabia escrever direito, eu aprendi a escrever direito, que você me ensinou. Eu não sabia muito fazer, dividir os dois SSs, dividir as palavras certas, eu aprendi a dividir agora. Agora eu aprendi a fazer o certo, sabe, as coisinhas certas, tudo.
- Era muito ruim, mas depois foi melhorando, depois que entrei para cá, tudo, você foi conversando comigo, aí eu me acalmei e comecei a dar certo, sabe, eu fazia tudo, eu escrevia na lousa, eu ajudava a professora.
- Não, eu era muito agitado, mas aí eu comecei a ficar calmo.
- Foi respirar fundo e fazer atividades, sentar lá na frente do professor.
- Eu tenho (ocorrências). Mas eu parei de ter agora, melhorei, aí agora não tenho mais ocorrência. Era por conversa e bagunça na sala de aula
- Foi, mas agora eu não tenho mais medo de nada não.
- Ah, que sempre se cuidar, sempre ter atenção, sempre se dedicar, nas coisas que fazer, fazer de coração.
- Me dedicar, fazer as tarefas, que é obrigatório, e fazer certo, se tiver dúvida, perguntar para o professor, e tomar cuidado.
- Melhoras, evolução

Núcleo 6: Escola e a pandemia : *Eu não aprendi muita coisa n, aqui na escola é melhor.*

Pré-Indicadores

- Foi horroroso, porque “nóis tinha” que usar máscara, “nóis” não podia sentar perto do amigo, também tinha que deixar a porta aberta por causa do Covid, tinha que tomar as vacinas, eu não gostava.
- Porque não teve aula num período, eu não gostei também.

- Tudo, “por causa que” eu não estudei muito, então não consigo. Os professores me ajudam, mas...
- Muito difícil, porque “nóis tinha” que entrar no site, e às vezes não entrava, era muito complicado, difícil.
- (voltar a escola) Eu sinto bem melhor, tudo bem mais legal, melhor sim.
- Usava o celular para entrar no site da escola, para poder fazer as atividades *online*
- Eu aprendi muita coisa não, aqui na escola é melhor.
- Não, por causa da pandemia, aí eu ficava mais em casa estudando.
- Que brincava lá no parquinho junto com meus amigos. Que a gente só desenhava, só desenhava, desenhava. Quando não desenhava, nós logo fazíamos lá umas continhas: dois mais dois, um mais um, e essas coisas aí.
- (Dificuldades da época) Sim, que era para escrever palavras com dois SS, um S, e essas coisas. Gostava de escrever

Núcleo 7: Escola e futuro: *tem muita gente que não tem futuro por causa disso, porque não estudou*

Pré-Indicadores

- Pra gente aprender, pra gente ter um futuro melhor, porque tem muita gente que não tem futuro por causa disso, porque não estudou, porque não fez uma faculdade, porque não se dedicou, e eu tenho que me dedicar mais para poder ser alguém na vida, para poder ter um emprego bom.
- Ah, para eu ter futuro, para eu ser alguém na vida, ter um trabalho bom e aprender, para não ser alguém ruim na vida.
- Ah, a maior previdência é não passar
- Sonho? Ah, poder virar um grande cara que sabe trabalhar na oficina e essas coisas.
- Desejo? É comprar um carro.
- Para mim poder me divertir, sabe, poder cuidar do meu carrinho, poder pintar, colocar as rodinhas que eu quero, pintar por dentro, arrumar o vidro.
- Não, tipo trocar a roda, sabe, colocar aquelas rodas lá, colocar turbo no meu carro, arrumar, deixar bem bonito, sabe.
- Ah, eu me via bem ruim, porque eu não sabia fazer as meterias direito, não sabia fazer as coisas. E esse ano eu aprendi muitas coisas, portanto, que eu vou sair do apoio, por conta que eu já estou bem melhor, eu evoluí muito com você, você me ensinou a colocar dois pontos, travessão, me ensinou a fazer texto, você me ensinou a comparar as palavras que tem dois SS ou dois RR.

Núcleos significação - Yasmine

- **Núcleo 1:** Eu, aluna: *Eu me vejo às vezes um pouquinho difícil, e outras vezes eu estou indo bem.*

Pré-Indicadores

- Bem quieta, bem quietinha assim, eu não sou muito de fazer bagunça. E eu também faço as atividades também, eu faço mais de menos para ficar fazendo bagunça, quem mais faz bagunça são os outros.
- Eu me vejo às vezes um pouquinho difícil, e outras vezes eu estou indo bem.
- O que facilita é prestar atenção; e o que dificulta é ficar muita barulheira
- (por que vc foi encaminhada à recuperação) É por causa que desde o primeiro ano eu tinha uma professora, aí tinha uma hora lá que ela estava com um papel, aí estava lá os nomes que ela tinha falado de quem que ia ficar na recuperação e quem não ia, aí ela me botou na recuperação.
- (por que vc acha que tem dificuldade de aprender?) Acho que por causa de conversa? Não sei.
- Na verdade, eu estava com muita dificuldade, que eu não sabia ler, não sabe escrever, eu era muito atrasada.
- Bom, estão sendo bem legal, porque tipo também tem regra na escola também, que eu não posso desrespeitar. Mas tipo eu estou indo muito bem, só tipo demora um pouco para os professores falarem as notas.
- Tá indo muito bem, que até eu sou uma menina de ouro. E eu também sou bem comportada.
- Sou bem comportada, e, às vezes, uma conversinha ou outra, mas, no geral, eu sou bem comportada
- Na aula de artes parece que os alunos falam mais do que eu, tem mais, sei lá, mais ar para falar
- Bom, o resto das notas eu só soube a minha nota na nota de história, mas o resto os professores não falaram.
- Ah, bem... Como eu posso dizer, bem adiantada, porque depois que eu faço a atividade, eu entrego.
- (na recuperação intensiva lembro) De trabalhar as palavras em inglês.
- É, na sala de aula e agora que eu saí da recuperação.
- Na verdade, era dois, né, tipo um da... Esqueci o nome da moça. E o..
- É, S., que é recuperação intensiva. E o outro que é do API.
- Olha, no ano passado tipo eu não tinha esse negócio de API, aí tipo, a gente teria que tá tirando dúvida com a professora.
- O modo que os professores me ensinam é normal, tipo, eles explicam direito, só que eles não têm tempo quando o aluno chama, aí um professor não dá para muitos alunos, aí um professor dá tempo de a professora estar dando atenção para os outros.

Núcleo 2: Eu na escola : *eu me vejo normal, porque eu converso um pouco na sala e eu também faço atividade.*

Pré-Indicadores

- Bem, eu me vejo normal, diretamente assim até porque eu converso um pouco na sala, têm os amigos. Eu também faço atividade.
- O primeiro de negativo que é bom, e ao mesmo tempo é ruim porque tem que acordar cedo. E a outra coisa é que também tipo tem bastante coisa, tem bastante atividades, bastante textos. E a coisa ruim é que tipo a gente fica naquela soneira na sala de aula.
- Positivo eu gosto vai na hora de ir embora.
- Acho que algumas atividades, que alguns são legais, alguns.
- (para que serve a escola) Para estudar, prestar atenção e não ficar xingando o outro, e não fica batendo nos coleguinhas
- E também teve lá umas, por exemplo, na Páscoa passada a gente até fez o coelho, nossa, adorei
- (na quadra, na aula de Educação Física) Ah, uma barulheira que só, nossa, mas dá uma canseira!
- Eu estou com bom comportamento, bem mais.
- (o que eu mais gosto de fazer na escola) - Ficar conversando.
- (como vc considera seu comportamento na escola) Melhor
- Olha, para falar a verdade, eu nunca desrespeitei, nunca fiz bagunça
- Olha, quando eu entrei, tipo eu não tinha amizade nenhuma, assim. E até porque, tipo eu era sozinha, não tinha muita intimidade em fazer amizade. Minha mãe sempre falava: “YASMINE, faz amizade”. Aí eu: “Não!”. “Faz amizade”. “Não”. E aí até que, tipo, eu não preciso falar com as pessoas para fazer amizade, é as pessoas que vem falar para mim, aí nisso deu amizade interna.
- Olha, em fazer amizade e dificuldade, tipo no começo eu fui tímida, aí agora eu me soltei toda.
- Foi mais, olha, no sexto eu ainda era comportada, mas tipo, era menos faladeira, para falar bem a verdade, era bem menos conversa, até que do sétimo aumentou muito a conversa.

Núcleo 3: *As colegas: o que eu gosto de fazer na escola é ficar conversando*

Pré-Indicadores

- (fora da escola, pelo que se interessa) Acho que pelas minhas amigas.
- (algo mais de interesse). Não
- (o que eu mais gosto de fazer na escola) Ficar conversando.
- Eu gosto de conversar mais no intervalo, né.
- Ah, a entrada é normal, tipo devagar. Agora, na saída é um fuzuê, alegria do povo.
- Ah, porque tipo, sei lá, as caras deles parece que dá graças a Deus: “Meu Deus, eu vou para casa!”.
- Ah, terrível, né, tipo os alunos tá fazendo bagunça, tem que levar ocorrência mesmo.
- (na pandemia) Só (senti saudades) dos colegas e amigos
- Olha, quando eu tenho dificuldades, tipo quando eu faço alguma coisa de errado, aí eu tento resolver, só que, às vezes, dá certo e, às vezes, não dá certo.
- Ah, briguinha boba, discussãozinha.

- Não tenho problema, tipo não tenho problema assim de nada de, como se diz, de resolver.

Núcleo 4: *Ajudas: Às vezes, eu tenho que pedir ajuda*

Pré-Indicadores

- Meu pai me ajuda.
- Às vezes, eu tenho que pedir ajuda, porque, às vezes, tem a moça lá que ajuda...
- (na pandemia) Ah, tive que pedir ajuda para as minhas amigas
- Olha, só quando... A minha mãe é bem preocupada comigo, então, tipo ela sabe que quando eu estou com uma cara meio para baixo, ela sempre pergunta: “O que aconteceu?”. Aí, às vezes, quando eu não quero falar, ela insiste para eu falar.
- Ah, às vezes, quando tem atividade para eu fazer sozinha, aí eu consigo, mas, às vezes, tem as vezes que eu preciso de ajuda.
- É tipo o inglês, por exemplo, que como eu não sou fluente, aí eu tenho que tá tipo pesquisando até na internet: “O que significa isso? O que significa aquilo?”.

Núcleo 5: *Medos e valores: medo, medo, eu tenho medo é de tirar a pior nota de todas.*

Pré-Indicadores

- Ah, tipo de medo de alguma coisa? Ah, eu tenho, sei lá...
- Olha, medo, medo, eu tenho medo é de tirar a pior nota de todas.
- Ah, medo de ficar sozinha no mundo.
- Fico em uma deprê
- Ah, eu tento correr atrás, só que, às vezes, não adianta muito, porque mesmo assim tiro umas notas meio... Né?
- Eu converso mais com meus pais, porque tipo...
- Sofrimento eu tenho de perder a família, né? Tipo, perdi meus dois avós, e um deles eu nem conhecia.
- Ah, o sofrimento, não, na escola até que não.

Núcleo 6: *A pandemia: o ruim é ter que tá usando máscara, meu Deus, um sufoco!*

Pré-Indicadores

- Horrível, usar máscara. Nossa, não dá nem para respirar, muito ruim.
- O desafio é que vai ter de usar máscara, usar álcool em gel em tudo. E ainda vai ter que usar máscara, e quando for encostar em alguma coisa, lavar os produtos com água e sabão.
- Por agora até que está melhor, porque já tinha liberado a máscara. Então está melhor, até desacostumei a usar máscara.
- Uma tristeza com máscara, uma tristeza.
- Nossa, mas ficar dentro de casa, não poder sair. Nossa! Aí teve que passar um pouquinho, mas daí teve que sair com máscara, oh coisa ruim.
- (hoje) Melhor para respirar, viu? Muito melhor.
- Ah, o que ficou mais difícil é eu ter que estar fazendo as coisas *online*, e mesmo não conseguindo, ter que tá pegando atividade, nossa senhora!

- Olha, eu não usava nada, porque tipo o certo era para ser no computador, mas o computador da minha mãe tava estragado
- Bom, no período de pandemia, eu acho que enquanto tava em casa, né, era bem ruim, até, teria que tá usando computador. Se bem que eu não tava usando computador, porque a minha mãe não tinha como colocar para ser aula *online*, não dava
- Porque o computador dela tava muito ruim, estava tipo meio estragadinho.
- Eu acho que teria que ter vindo na escola tá pegando as atividades
- Olha, às vezes, é ruim, e às vezes, também é ruim. Porque tipo o bom é que você fica em casa, e o ruim é que você não pode ver nenhum amigo ou não pode sair, não pode fazer nada.
- (na pandemia) Só (senti saudades) dos colegas e amigos
- Ah, pelo menos, dá para conversar pelo Zap.
- Ah, eu diria que é um saco, por causa desse negócio de ficar em casa, né, tipo sei lá.
- Ah, o ruim é ter que tá usando máscara, meu Deus, um sufoco!

Núcleo 7: Futuro : *Maior sonho? Ah, não tenho não*

Pré-Indicadores

- (O que quer para sua vida) Ah, prestar atenção nas aulas, e não fazer bagunça.
- Acho que me comportar, prestar atenção nas aulas.
- (E em casa, o que acha importante) Ah, é importante manter o ambiente limpo, E é só isso
- (o que vc gostaria de fazer) No sábado ou eu vou para Minas, ou eu vou para o shopping, ou eu vou para alguns lugares.
- Para falar a verdade, não tem tanto lugar para ir, mas tipo também tem a praia, essas coisas.
- (pra que vc estuda) Ah, estudo para ficar inteligente e também para ser uma pessoa na vida.
- (algo te preocupa) Ah, sei lá, eu não tenho tanta não, porque, às vezes, quando eu tenho alguma preocupação, eu disfarço minha cara para ninguém perceber.
- (seu maior desejo) Ir para os Estados Unidos. Ah, para conhecer gente... Para conhecer tipo a língua deles, para poder viajar, conhecer bastante lugares.
- (maior sonho) Maior sonho? Ah, não tenho não.
- (no momento, tem algo que vc queira) No momento não.