

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/ SP

Cécile Diniz Zozzoli

A criança migrante no contexto escolar: uma análise centrada na afetividade

MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

SÃO PAULO
2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC / SP

Cécile Diniz Zozzoli

A criança migrante no contexto escolar: uma análise centrada na afetividade

MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof^a. Dra. Bader Burihan Sawaia.

SÃO PAULO
2009

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

A escolha pelo curso de Mestrado em Psicologia Social, assim como pela produção desta dissertação veio acompanhada de muitas novidades e de muitos aprendizados e desafios. Diante dessa nova fase acadêmica, da distância da família e dos amigos e da necessidade de adaptar-se a todo esse novo contexto, muitas pessoas contribuíram para tornar essa fase mais tranquila e prazerosa.

Desse modo, agradeço, primeiramente, à professora Bader Sawaia por sua receptividade e confiança em meu trabalho e pelas orientações sempre valiosas e precisas;

Aos professores Wanda Aguiar e Leon Crochík pelas contribuições e críticas enriquecedoras durante o exame de qualificação desta dissertação e pela gentileza em participar também da Banca de defesa;

Aos professores do Programa de Estudo Pós-Graduados em Psicologia Social pelo conhecimento compartilhado conosco e por construírem um saber crítico e comprometido com a realidade social;

A todos que fazem parte do NEXIN (Núcleo de Estudos em Exclusão/Inclusão Social) e, em especial, à Margarida Barreto e ao Marlito Lima pelo acolhimento e estímulo em minha trajetória e pela preocupação e pelas conversas sempre carinhosas e atenciosas;

À Adélia Oliveira por despertar meu interesse e gosto pela pesquisa e por sempre me apoiar e me incentivar em meu caminho acadêmico.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior) e ao CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo apoio financeiro cedido para o desenvolvimento deste estudo;

À diretoria da escola pesquisada por, gentilmente, ter me recebido em seu espaço e, assim, permitido a realização desta investigação;

Aos professores da turma observada pelo consentimento de minha presença na sala de aula e pela colaboração, que fizeram com que o percurso da pesquisa de campo ocorresse como o planejado. Em especial, agradeço à professora titular, que me recebeu de forma espontânea e aberta, viabilizando e facilitando meu contato com os demais funcionários da escola e com a família dos alunos. A essa professora, portanto, agradeço pela confiança e pela entrega. Sem sua contribuição, esta pesquisa não teria sido possível;

Às crianças pelo carinho, pela espontaneidade e por despertarem meu interesse e

reflexões na área de interface entre a Psicologia e a Educação;

À minha família, meus pais e irmã, por representarem uma fonte de apoio, amor e segurança;

Aos amigos Tâmara Camões, Sílvia Araújo, Larissa Omena, Carol Mendes e Carlos André de Santana que, apesar de distantes fisicamente, sempre estiveram presentes através do afeto. Agradeço também a Letícia Castro, parceira do curso de Mestrado. Sua amizade foi um presente que ganhei ao chegar em São Paulo.

À Mônica Galindo e à Odila Weigand por me acolherem em minhas diferenças e por confiarem em minhas potencialidades e pela força e apoio neste e em outros projetos de minha vida;

A Vinicius Pinheiro, meu querido companheiro, por tornar meus dias mais leves e felizes. Sua paciência e seu carinho me sustentaram nos momentos mais difíceis.

RESUMO

O distanciamento da realidade social é uma característica que pode ser ainda observada na escola contemporânea, que acredita estar contribuindo para o fim da desigualdade social, por oferecer oportunidade de estudo para todas as crianças, mas acaba não cumprindo o seu papel de inclusão, já que adota uma postura homogeneizante, desconsiderando as diferenças trazidas por seus alunos. À luz da Psicologia Sócio-Histórica, este trabalho tem por objetivo evidenciar o papel da escola no processo de exclusão/inclusão no caso do aluno migrante. Para tanto, buscou-se conhecer a vivência dessa criança no contexto escolar, analisando as relações dessa criança com os outros sujeitos, seu aproveitamento escolar, bem como seus sentidos e afetos relacionados à escola, ao professor, aos colegas e ao processo de migração, dando destaque às formas de preconceito e de discriminação. Para atender a esses objetivos, a coleta de dados foi realizada numa escola pública da cidade de São Paulo, onde foram realizadas 26 observações numa sala de 4ª série, além de encontros individuais com 9 crianças selecionadas. Também foram obtidas informações por meio de conversas com a professora titular da turma e com uma professora substituta. Os sujeitos da pesquisa constituem-se em 7 alunos identificados como migrantes. As professoras e os outros alunos foram incluídos na discussão por estarem envolvidos na situação pesquisada e relacionados a essas crianças. Na análise desse material, identificam-se 4 núcleos de sentido, que sintetizam os sentidos e afetos das mulheres professoras, as situações de preconceito, o processo de ensino e aprendizagem e a identidade regional das crianças identificadas como migrantes. Nessa análise é dado enfoque à afetividade, pois é ela que revela com mais clareza como o indivíduo é afetado pelas condições sociais. As reflexões permitem compreender que as crianças consideradas migrantes são incluídas de forma perversa na escola, já que não encontram espaço para se expressarem e desenvolverem suas identidades, além de vivenciarem relações de preconceito e de discriminação que provocam um sofrimento ético-político e limitam sua possibilidade de autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Essas crianças são responsabilizadas pela dificuldade escolar, sendo impedidas de desenvolver suas potencialidades. A análise da situação estudada permite ainda concluir que a escola não tem considerado a diferença regional como um fator que diz respeito à educação inclusiva.

Palavras-chave: Criança migrante; Processo de ensino e aprendizagem; Afetividade.

ABSTRACT

The detachment from the social reality is a characteristic that can still be observed at the contemporary school, which one believes to contribute to the end of the social inequality by offering education opportunity for all children, but that does not end up with the fulfillment of its inclusion role, since it adopts a homogenizing position, disregarding the differences brought by its students. In the light of social-history psychology, this work aims to highlight the role of the school in the process of exclusion/inclusion regarding migrant students. To do so, we sought to know the experience of that child in the school context, analyzing the relationship of this child with other subjects, their educational achievements, as well as their senses and affections related to school, teacher, colleagues and the migration process, focusing on forms of prejudice and discrimination. To meet these goals, data collection was performed in a public school in the city of São Paulo, where 26 observations were conducted in a 4th graders classroom, in addition to individual meetings with 9 selected children. More information was obtained through conversations with the class teacher and a substitute teacher. The subjects of research are 7 students identified as migrants. The teachers and other students were included in the research analisys as they were related to these children and involved in the situation investigated. In the analysis of this material 4 themes were identified, which synthesize the senses and affections of women teachers, the situations of prejudice, the process of teaching and learning, and the regional identity of the children identified as migrants. The analysis approach is based on affectivity as it reveals more clearly how the individual is affected by social circumstances. These reflections enable us to understand that children considered migrants are included in a perverse manner in school as they do not find space to express themselves and develop their identities, experiencing relationships based on prejudice and discrimination that cause an ethical-political suffering and limit their ability to evolve their autonomy in the process of teaching and learning. These children are blamed for the difficulties that they experience at school, being prevented from developing their potential. The analysis of the observed situation also concluded that the school has not regarded the regional difference as a factor of an inclusive education.

Keywords: Migrant children; Process of teaching and learning; Affectivity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Identificação dos alunos selecionados para os encontros	52
Figura 1 - Desenho da sala de aula	57
Figura 2 - Relações entre os grupos de alunos	74
Figura 3 - A sala de aula por Jacqueline: “Sempre que estiver na sala de aula devo ficar quieto”	106
Figura 4 - A sala de aula por Mônica: “A sala da professora Daniela”	107
Figura 5 - Um momento importante na escola por Camila: “O Proed”	108
Figura 6 - A sala de aula por uma das crianças: “A PROFESSORA DRACULA”	110
Figura 7 - Um momento importante na escola por Mônica: “Um dia importante para mim”	118
Figura 8 - O recreio por Guilherme: “As brincadeiras do Guilherme”	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Frequência dos professores	86
Tabela 2 - Médias das avaliações dos alunos selecionados	100

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A CONTRIBUIÇÃO DA PERSPECTIVA VYGOTSKYANA PARA ESTA PESQUISA	17
	2.1 <i>A construção da perspectiva vygotkyana</i>	17
	2.2 <i>Um passeio através da perspectiva vygotkyana</i>	19
	2.2.1 <i>Funções psicológicas superiores e internalização</i>	19
	2.2.2 <i>A formação dos conceitos</i>	20
	2.2.3 <i>Desenvolvimento e aprendizagem</i>	23
3	AFETIVIDADE : MEDIAÇÃO ESSENCIAL NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE	27
	3.1 <i>Situando as emoções na história ocidental: um breve relato</i>	27
	3.2 <i>As contribuições de Vygotsky para o estudo das emoções</i>	28
	3.3 <i>As emoções na educação</i>	33
4	IDENTIDADE: O SER NA RELAÇÃO COM O OUTRO	36
	4.1 <i>Identidade: algumas considerações teóricas</i>	36
	4.2 <i>Migração e identidade</i>	42
	4.3 <i>O aluno migrante e sua identidade</i>	43
5	REFERENCIAL METODOLÓGICO	46
	5.1 <i>Procedimentos metodológicos adotados</i>	48
6	APRESENTAÇÃO DA REALIDADE OBSERVADA E DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA DE CAMPO	55
	6.1 <i>Caracterização socioeconômica do contexto</i>	55
	6.2 <i>Cotidiano da escola e da turma de 4ª série: um retrato</i>	56
	6.3 <i>Professoras: suas histórias e relações</i>	60
	6.4 <i>Crianças: suas histórias e relações</i>	65
	6.5 <i>Pesquisadora: relações com a personagem visitante</i>	74
	6.6 <i>Informações a respeito do processo de ensino e aprendizagem</i>	77
7	ANÁLISE DOS DADOS: A MIGRAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA	82
	7.1 <i>As mulheres professoras: seus sentidos e afetos</i>	82
	7.2 <i>Preconceito: uma política de afetividade</i>	86
	7.3 <i>Processo de ensino e aprendizagem: as dificuldades centralizadas no aluno</i>	94

7.4 Crianças migrantes: a construção da identidade na inclusão perversa	111
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE A - Identificação dos alunos da 4ª série	136
APÊNDICE B - Roteiro da conversa com as professoras	138
APÊNDICE C - Médias das avaliações da 4ª série	139
APÊNDICE DA - Registro dos encontros com as crianças: quadro das atividades	140
APÊNDICE DB - Registro dos encontros com as crianças: quadro das atividades	142

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a criança migrante em situação escolar. Sabe-se que a migração é um movimento constante ao longo da história da humanidade e, especificamente, do Brasil, marcando fortemente algumas regiões e a composição de sua população. Atualmente, com a globalização, a questão da migração tornou-se um fato social dos mais cruciais. A modernização dos meios de transporte e de comunicação possibilitou que cada vez mais povos das mais diferentes etnias e origens entrassem em contato entre si com grande rapidez e maior facilidade.

Apesar da oferta de diversidade proporcionada pela globalização, pode-se dizer que, em grande parte dos casos, o motivo da decisão por migrar continua sendo a busca por melhores condições de vida. Assim como mostra Wanderley (2006), a globalização e as transformações produtivas são positivas, na medida em que encurtam as distâncias, diminuem as barreiras para a comunicação e para o intercâmbio cultural e trazem avanços tecnológicos. Entretanto, são os efeitos perversos desse processo, decorrentes das novas relações político-econômicas e socioculturais, que, geralmente, mobilizam a decisão por migrar. Para Ianni (2001), a globalização “ao mesmo tempo em que integra e articula, desagrega e tensiona, reproduzindo e acentuando desigualdades” (IANNI, 1997, p. 145).

Desse modo, a migração está relacionada à desigualdade social e é, portanto, regida pela lógica da exclusão do sistema econômico, que se expande presentemente, no âmbito da economia mundial (CAVALCANTI; GUILLEN, 2001). Segundo Huayhua (2004), o indivíduo que decide migrar tem como impulso o preenchimento da necessidade de libertação de algo, cuja solução não encontra em seu lugar de origem. A migração, assim, pode representar o processo de exclusão/inclusão social¹.

De acordo com Mota, Franco e Motta (1999), a migração é um fenômeno complexo que implica mudança, não apenas de endereço, mas de toda uma série de contatos socioculturais do indivíduo, em todas as áreas de sua vida. Essas mudanças ocorrem tanto quando a migração é de nível internacional, quanto intranacionalmente. Segundo Phinney (2004), é em situações de mudança, como as causadas pela migração, que a identidade pode

¹ “A exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão, como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.” (SAWAIA, 2006, p. 9).

se tornar mais saliente, mais destacada.

A migração resulta, assim, na exposição de uma série de valores, culturas¹, religiões e estilos de vidas e pode despertar uma maior consciência e questionamento dessas normas e valores pelo indivíduo. Quando as pessoas são expostas a outras culturas, enfrentam situações que desafiam o sentido de quem são. Enquanto o migrante se esforça para entender essas diferenças, depara-se com perguntas, como as que dizem respeito a quem ele é, a quem gostaria de ser e a que lugar pertence. As questões identitárias que emergem dependem de uma variedade de fatores da relação com o novo ambiente (PHINNEY, 2004).

Desse modo, a migração é um processo de aprendizado de novos significados, o qual pode ser experienciado como um choque cultural, quando acompanhado pela necessidade de ser aceito. Dessa problemática, surge um dilema para o migrante, que consiste na tensão entre o empenho para uma maior adaptação sociocultural e a preservação da identidade com seu lugar de origem. (MOTA; FRANCO; MOTTA, 1999). O fato de ser alvo de discriminação e de preconceito, juntamente com esse embate, geram intenso sofrimento para o migrante.

A criança migrante não está livre desse sofrimento. Ao contrário, além de sofrer pela experiência direta, ela também é afetada, através da mediação da família, pelo sofrimento de seus pais e parentes mais próximos. A família desempenha um papel importante no processo migratório e influencia o modo de enfrentamento da situação pelos seus membros. O lugar que esses ocupam na família, por exemplo, indicará o maior ou menor conhecimento e participação nas decisões de mudança. Assim, é possível que as crianças vivenciem um efeito de estranhamento, como não entender com clareza o motivo da migração (SARRIERA; PIZZINATO; MENESES, 2005).

De acordo com Pizzinato e Sarriera (2003), a adaptação da criança migrante está relacionada, dentre outros aspectos, à qualidade dos fatores ambientais e sociais que ela encontra. A escola é um desses fatores sociais mais importantes no processo de inclusão social da criança migrante, sendo, além da família, responsável oficial pela mediação entre a criança e a nova realidade na qual ela vai se inserir. Além disso, assim como mostra Gusmão (2004) a escola também assume papel importante na construção dos sentidos da criança sobre o lugar para onde migrou, sobre o mundo e sobre ela mesma.

Conforme mostra Vygotsky, a aprendizagem desperta processos de desenvolvimento que só podem acontecer a partir da interação entre os indivíduos. Ao associar

¹ Como cultura/ linguagem não são dissociáveis, na análise deste trabalho são consideradas as questões relativas a esses dois aspectos.

desenvolvimento e aprendizagem, o autor destaca a importância do ensino escolar como meio de estimular o desenvolvimento da criança. Os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias para sua internalização são evocados nos aprendizes pela prática escolar (OLIVEIRA, 1992).

Assim, de acordo com Ramos (2006), a escola representa, para a criança migrante, um espaço de possibilidade de contato, integração e inclusão na sociedade que a acolhe. Os membros de sua família, os quais, em muitos casos, não frequentaram a escola, depositam nesta as esperanças e o êxito social não concretizados no lugar de origem. A escola aparece, assim, como promessa de superação da desigualdade.

Muitas pesquisas mostram que a escola acredita que, ao oferecer oportunidade de estudo para todas as crianças, está contribuindo para o fim da desigualdade social. Entretanto, ela não vem cumprindo seu papel de inclusão, especialmente, porque não enxerga a diferença social que nela se introduz junto com seus alunos, reproduzindo, assim, os valores e os costumes da sociedade a serviço da qual ela atua (BOCK; AGUIAR, 2003).

Nessa mesma atitude, a escola afasta-se da família e da realidade dos alunos. Esse distanciamento pode ser entendido como um processo construído, que se apoiou em algumas concepções naturalizantes de desenvolvimento humano e em determinadas teorias pedagógicas (como as da Escola Tradicional e da Escola Nova) que atribuem à escola o papel de proteger os educandos de si mesmos e das corrupções da sociedade. A desvalorização dos conteúdos da realidade dos alunos é uma das consequências do distanciamento entre a escola e a realidade social (BOCK; AGUIAR, 2003).

Ao tratar o aluno a partir de um modelo idealizado, da classe dominante, a escola não reconhece, nem acolhe a diferença e as desigualdades sociais, reproduzindo, assim, a discriminação ou a inclusão perversa². Como é evidenciado, mais adiante na análise, a inclusão das crianças na sala de aula, muitas vezes, acaba se configurando numa inclusão perversa, já que não há espaço para a satisfação de suas necessidades afetivas e para o desenvolvimento de suas potencialidades. À criança não basta o acesso à escola. Elas também precisam de afeto, de atenção, precisam ser consideradas como únicas e, ao mesmo tempo, iguais aos seus semelhantes (SAWAIA, 2003).

Para alguns teóricos (Bourdieu/Passeron e Althusser, por exemplo), a educação integra

² Sawaia (2006) destaca a qualidade contraditória da exclusão, que não existe sem sua negação. O conceito de inclusão perversa é utilizado por essa autora para denunciar que o excluído, na maioria das vezes, não está à margem da sociedade, mas reproduz a ordem social, sofrendo necessidades éticas e afetivas nesse processo de inclusão social. Desse modo, em lugar da exclusão, o que se tem é a dialética exclusão/inclusão.

a sociedade, sendo dependente de seus determinantes econômicos, políticos e sociais. Portase, desse modo, a serviço dessa sociedade, reproduzindo a divisão de classes e o modo de produção capitalista (LUCKESI, 1994).

Apesar de tais teorias terem contribuído para evidenciar o comprometimento da educação com os interesses dominantes, elas também ajudaram a disseminar um clima de pessimismo e desânimo entre alguns estudiosos, os quais consideravam que a escola não poderia ser diferente do que é. Saviani (1999) propõe uma teoria crítica da educação que considere a escola como uma instituição historicamente situada, pressionada pelas determinações sociais, mas suscetível de ser transformada pela ação humana, superando, assim, a visão de onipotência (que acredita na solução da marginalidade através da escola) e a visão de impotência (decorrente da teoria da reprodutividade). A tarefa dessa teoria seria colocar nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado, no desenvolvimento da criança em direção da autonomia e da liberdade .

É partindo dessa compreensão que a presente pesquisa pretende colaborar com as reflexões acerca do papel da escola no processo de exclusão/inclusão social. Para tanto, escolhemos dar voz à criança migrante para conhecer seus afetos (em especial, seu sofrimento) em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e o quanto os professores e a escola estão sensíveis a eles.

Devido à sua complexidade, o fenômeno da migração exige um estudo interdisciplinar para maior conhecimento e aprofundamento de seu processo. Está ancorado, portanto, em disciplinas como a Antropologia, a Demografia, a Economia, as Ciências Políticas e a Sociologia, as quais investem mais largamente nessa área. Por causa dessa complexidade, as consequências do processo de migração são variadas, sendo estas de ordem econômica, política, social, jurídica, mas, fundamentalmente, afetiva/subjetiva. Assim, a Psicologia é também essencial para o entendimento dos processos decorrentes dessa realidade, juntamente com as outras disciplinas. O estudo da migração sob essa perspectiva permite não só o questionamento de formulações etnocêntricas, como também a compreensão desse fenômeno em suas dimensões singulares e coletivas (DEBIAGGI, 2004).

No caso da migração no contexto escolar, a investigação psicossocial desse fenômeno deve possibilitar uma compreensão da maneira como o processo de exclusão/inclusão social na escola é vivido pela criança migrante na forma de sofrimentos e de resistência, entendendo

esses elementos em seu processo de constituição, sua historicidade e suas contradições e não como se fossem exclusivamente do âmbito psíquico.

De acordo com Sawaia (1999), conhecer o sofrimento possibilita analisar a vivência particular das questões sociais dominantes de cada época histórica. O sofrimento caracteriza-se, assim, como ético-político, por não ser uma entidade absoluta ou lógica do psiquismo, mas um significado originado da vivência cotidiana. Ele “abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas” (SAWAIA, 1999, p. 104).

A Psicologia Social oferece referencial para colaborar com o avanço desse conhecimento. No presente trabalho, é destacada a abordagem Sócio-Histórica, escolhida por oferecer uma compreensão da constituição da subjetividade a partir das mediações sociais e históricas.

No que diz respeito à temática específica da migração, destacam-se as pesquisas de Pizzinato e Sarriera (2003), Mota, Franco e Motta (1999) e Ramos (2006) que contribuem com reflexões a respeito do impacto desse processo de mudança na vida da criança. Já os trabalhos de Huayhua (2004), Phinney (2004), Cury (2007) e Peluso e Tormim (2005), oferecem teorizações sobre a identidade em situações de migração. Além disso, esses mesmos estudos de Cury (2007) e Huayhua (2004), além das produções de Pereira (2003), Gusmão (2004), Casa-Nova (2005), Rovira (2008) e Martins (2001) complementam o embasamento teórico desta dissertação com informações e considerações relacionadas à questão da migração situada no espaço escolar.³

O interesse pelo tema da presente pesquisa surgiu de experiências pessoais de migração vividas na infância da pesquisadora. Filha de pai francês e de mãe brasileira, após ter nascido na França e vivido durante um ano, mudou-se com sua família para o nordeste do Brasil, onde viveu até recentemente. Passou ainda, na idade de nove anos, por experiências de mudança temporária de região, quando sua família viveu em Campinas - São Paulo. As consequências do contato com culturas diferentes fazem parte, portanto, de sua história de vida e contribuem com um olhar de quem vivencia e vivenciou o processo.

Como objetivos gerais, pretende-se, nesta pesquisa, evidenciar o papel da escola no processo de exclusão/inclusão social da criança migrante e compreender a vivência dessa criança no contexto escolar. Para tanto, no plano dos objetivos específicos, pretende-se analisar as relações dessa criança com os outros sujeitos (professores, alunos e funcionários),

³ Essas ideias caminham na mesma direção da análise deste trabalho e são apresentadas no capítulo sobre a identidade.

seu aproveitamento escolar, bem como seus sentidos e afetos relacionados à escola, ao professor, aos colegas e ao processo de migração, dando destaque, especificamente, as formas de preconceito e de discriminação. Assim, nessa análise, é dado enfoque à afetividade, pois é ela que revela com mais clareza como o indivíduo é afetado pelas condições sociais.

Estabelece-se como compromisso que seja realizada, após a conclusão da pesquisa, a comunicação dos principais resultados para a escola e para os sujeitos voluntários, respeitando a privacidade da identidade dos mesmos. Desse modo, espera-se poder contribuir para a reflexão da relação entre a afetividade e a aprendizagem, bem como para a necessidade de se considerar a diferença (no presente caso, a migração) e de se desenvolver mecanismos pedagógicos para lidar com ela.

A seguir, apresenta-se, inicialmente, um breve estudo, nos limites das condições para este trabalho, acerca da abordagem vygotskyana dando especial atenção a suas teorizações sobre a educação, a aprendizagem e a afetividade. Sobre esse último aspecto, recorre-se às contribuições de Sawaia (2000), a respeito da afetividade na obra desse último autor, articulando-o a Espinosa. Encerrando a parte teórica deste trabalho, aborda-se o tema da identidade, a partir dos estudos de Berger e Luckmann (1996), Goffman (1988) e Ciampa (2002, 2005, 2006). Posteriormente, no referencial metodológico, utiliza-se a perspectiva de Vygotsky (1998), apoiada no materialismo histórico-dialético, de acordo com a qual são definidos e aplicados os procedimentos de coleta e de análise dos dados. No capítulo seguinte, para melhor situar a análise a ser desenvolvida, descreve-se, a partir de 6 núcleos temáticos, as características do contexto observado, as relações que nele se desenvolveram e as histórias dos sujeitos envolvidos. A partir daí, procede-se à análise dos dados coletados que é organizada em 4 núcleos de sentido a respeito das professoras, das relações de preconceito, do processo de ensino e aprendizagem e da identidade da criança migrante. Finalmente, apresentam-se as considerações finais que reúnem os principais focos de discussão e as implicações gerais do estudo, que permitem pontos de partida para novas reflexões.

2 A CONTRIBUIÇÃO DA PERSPECTIVA VYGOTSKYANA PARA ESTA PESQUISA

Neste capítulo, é dado um maior enfoque às contribuições de Vygotsky, autor que desenvolve uma abordagem geral que situa a educação como uma atividade humana fundamental, no âmbito de uma teoria do desenvolvimento psicológico.

O texto inicia-se com uma breve descrição do momento em que Vygotsky adentra na Psicologia, passando por suas críticas e explicitando sua concepção de homem. Em seguida, desenvolve-se uma exposição teórica a respeito de algumas das principais conceituações e categorias dessa abordagem, apresentando, em especial, suas teorizações acerca da aprendizagem e da educação. Esse percurso se justifica pelo fato de que noções básicas, como as que acabam de ser citadas, norteiam grande parte deste estudo, tanto no plano da definição de conceitos mais diretamente relacionados ao tema trabalhado, como no quadro das opções metodológicas, ou ainda, na parte dos comentários da análise de dados.

2.1 A construção da perspectiva vygotkyana

Vygotsky começou suas investigações em Psicologia, no início do século XX, quando predominava no mundo a perspectiva experimental, fundada por Wundt, e o pragmatismo americano, representado por James, além da Psicanálise que começava a se firmar⁴.

Para Vygotsky (1998), essa Psicologia de sua época estava enfrentando uma crise, pois nenhuma das escolas existentes possuía bases para a construção de uma teoria unificada sobre os processos psicológicos do ser humano. Ao mesmo tempo que Vygotsky concordava com as críticas ao modelo comportamental feitas pelos gestaltistas, considerava que estes últimos teóricos não eram capazes de explicar os fenômenos complexos a partir de sua descrição.

Ao analisar o corpo teórico da Psicologia desenvolvida no mundo, Vygotsky (2004b) considerava que podia-se falar de somente duas Psicologias: a científico-natural-materialista e a espiritualista. A essência da crise da Psicologia estava, portanto, na divergência teórica e metodológica entre materialismo e idealismo. Para Vygotsky, nenhuma das duas concepções captava o indivíduo em sua complexidade

Desse modo, Vygotsky procurou uma abordagem não reducionista, que possibilitasse a descrição e explicação das funções psicológicas superiores em termos aceitáveis para a

⁴ Vygotsky, após se tornar cientista, foi contemporâneo de teóricos comportamentais, como Pavlov, Bekhterev e Watson, além de Kofka, Lewin e Wertheimer, fundadores do movimento da Gestalt na Psicologia (COLE; SCRIBNER, 1998).

ciência da época. Influenciado pelas concepções que predominavam na União Soviética pós-revolução de 1917, esse autor viu no materialismo histórico-dialético⁵ a solução para os paradoxos científicos da Psicologia de seus contemporâneos (VYGOTSKY, 1998).

Entretanto, ao formular os fundamentos de uma Psicologia materialista histórica e dialética, Vygotsky apropriou-se do marxismo de forma mediada e não direta. Nunca buscou a Psicologia no marxismo ou na aderência de marxismo e Psicologia, mas apontava a necessidade de produção de categorias próprias da ciência psicológica e de construção de uma metodologia específica (MOLON, 1999).

Assim, para Vygotsky (1998), o desenvolvimento do indivíduo se dá na relação dialética entre o plano subjetivo e o plano objetivo, por meio do plano intersubjetivo. Este autor mostra que não se pode falar de vida social sem subjetividade, nem falar da subjetividade separada da vida social (GONÇALVES; BOCK, 2003). Uma de suas principais proposições, portanto, é a noção de que o ser humano se constitui na relação com o outro social⁶.

Assim como mostra Molon (1999), ao considerar as relações sociais como sendo constitutivas do sujeito, Vygotsky não apontava para um determinismo sociocultural, nem estava aliando-se àqueles que descartavam o psicológico e o consideravam mero reflexo do social. Na realidade, ao se referir ao social, Vygotsky não estava falando de um social genérico e abstrato, indiscriminado e absoluto, mas de um social que é vivido como subjetividade e intersubjetividade, cuja dinâmica se constitui na relação entre sujeitos e seus semelhantes.

De acordo com Bock (1999), tal perspectiva é contrária à noção de natureza humana, concebida com uma essência universal e abstrata e que se fundamenta na ideia de existência de um homem apriorístico. Um conceito mais apropriado e coerente com a teoria de Vygotsky seria, portanto, o de condição humana. Nesse sentido, as condições biológicas hereditárias do

⁵ Os pressupostos do materialismo histórico-dialético são melhor apresentados no capítulo 5 desta dissertação, referente às contribuições metodológicas do autor.

⁶ Pino (2000) esclarece a diferença entre os termos “social” e “cultural” presentes nas obras de Vygotsky, apontando o campo do social como bem mais vasto que o da cultura. Seguindo essa concepção, nem tudo que é social é cultural, mas tudo que é cultural é social. O social é um fenômeno mais antigo que a cultura, pois é uma característica de certas formas de vida, levando, portanto, a pensar numa sociabilidade biológica, natural. Sob a ação do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas. Dessa forma, o social pode ser entendido como condição e resultado do aparecimento da cultura. Condição, porque sem a sociabilidade biológica, a sociabilidade humana seria historicamente impossível e o surgimento da cultura seria impensável. Resultado, porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem e, assim, obras culturais. A totalidade das produções humanas (artísticas, científicas, técnicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais) é vista por Vygotsky como cultura.

homem são entendidas como a sustentação de um desenvolvimento sócio-histórico, que oferece possibilidades, valores, aptidões e tendências historicamente conquistados pela humanidade e condensados nas formas culturais desenvolvidas pelo homem em sociedade (BOCK, 1999).

A compreensão de um fenômeno psicológico, portanto, é alcançada quando se procura investigar as relações sociais que ocorrem entre sujeitos, que são localizados numa corporeidade biológica, semiótica, afetiva e sócio-histórica (MOLON, 1999).

2.2 Um passeio através da perspectiva vygotskyana

2.2.1 Funções psicológicas superiores e internalização

Ao analisar o funcionamento do cérebro humano, Vygotsky (1998) considera que o indivíduo constrói as formas de ação que o diferenciam dos animais. Isso acontece através de sua relação com o mundo que é mediada por instrumentos e signos. Portanto, para esse autor, o cérebro é um sistema aberto, de grande plasticidade e sua estrutura e modo de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do indivíduo.

Entretanto, a ideia de plasticidade cerebral não significa a presença de um caos na organização desse órgão. Como dito anteriormente, Vygotsky (1998) afirma que cada indivíduo traz ao nascer uma estrutura básica dos processos mentais que foi estabelecida ao longo da evolução da espécie. Essa concepção rejeita, porém, a possibilidade de funções mentais fixas e imutáveis, localizadas em pontos específicos do cérebro. Para Vygotsky (2004b), as funções mentais se organizam a partir de novas e mutáveis relações, constituindo o que ele denominou de sistema funcional. Os sistemas funcionais podem utilizar elementos diferentes dependendo da situação, e suas relações se transformam ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Assim, o que muda e se modifica, ao longo do desenvolvimento histórico, não são tanto as funções, mas as conexões entre elas.

Segundo Vygotsky (1998), o homem enquanto sujeito do conhecimento não tem acesso direto aos objetos, mas sim um acesso mediado, proporcionado pela presença de sistemas simbólicos que permitem representar mentalmente o mundo real. De acordo com Oliveira (1992), no processo do conhecimento, o saber não está na materialidade do objeto, mas na relação do signo com o objeto. É essa capacidade de formar representações substitutivas dos objetos e situações do mundo real que possibilita ao ser humano fazer relações mentais na ausência dos elementos concretos, imaginar coisas nunca vivenciadas e

elaborar planos para o futuro.

Assim, essas operações com sistemas simbólicos dão origem à abstração e à generalização, permitindo formas de pensamento que não seriam possíveis de outra maneira e possibilitando as chamadas funções psicológicas superiores, caracterizadas como exclusivamente humanas (VYGOTSKY, 1998).

Vygotsky (1998) discute, portanto, o processo de formação dos conceitos, considerando que os sistemas simbólicos que proporcionam a representação da realidade são fornecidos pela cultura. O indivíduo, durante seu desenvolvimento, internaliza formas de comportamento estabelecidas culturalmente, fazendo com que as atividades externas se tornem internas e que as funções interpessoais se transformem em intrapsicológicas.

Vygotsky (1998) utiliza os estudos sobre o desenvolvimento do apontar no bebê para exemplificar o papel do signo. Assim, mostra que diante de objetos inacessíveis, a criança apresenta movimentos de pegar que são interpretados naturalmente pelos adultos, os quais, por sua vez, possibilitam à criança “alcançar” o objeto. Os movimentos da criança afetam, portanto, a ação do outro (adultos) e não os objetos diretamente. A atribuição de significado dada pelo adulto à criança permite que esta última passe a transformar seu movimento de pegar, orientado para o objeto, em gesto de apontar, dirigido para uma outra pessoa, como meio de estabelecer relações.

Portanto, de acordo com Vygotsky (1998), as funções psicológicas do desenvolvimento, como atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos, aparecem primeiramente entre pessoas (interpsicologicamente) como objetividade e depois, no interior da criança (intrapsicologicamente) como subjetividade. Esse processo de transformação do interpessoal em intrapessoal é decorrente de uma grande quantidade de eventos ocorridos durante o desenvolvimento do indivíduo.

2.2.3. A formação dos conceitos

Assim como as outras funções, a linguagem humana é, para Vygotsky (1998), inicialmente socializada e interpessoal. Na infância, a fala é, primeiramente, provocada e dominada pela atividade e é caracterizada, principalmente, como comunicativa e emocional. Posteriormente, quando a fala se desloca para o início da atividade, surge um novo tipo de relação entre a linguagem e o pensamento. Nesse processo, as crianças adquirem uma relativa independência do ambiente concreto e passam a ser capazes de dirigir, determinar e comandar

a ação. Às funções comunicativas e emocionais da fala é acrescentada a função planejadora.

Assim, através da linguagem, o indivíduo passa a abstrair, simplificando e generalizando as experiências ao ordenar os elementos da realidade em categorias. As palavras, inicialmente utilizadas como uma das propriedades do objeto passam a ser signos mediadores da relação do indivíduo com o mundo. (VYGOTSKY, 2001a).

Entende-se, portanto, que o surgimento do pensamento verbal e da fala intelectual não é um comportamento inato e natural do indivíduo, mas depende dos instrumentos de pensamento e de sua experiência sociocultural. Esse desenvolvimento não se caracteriza pela a continuação direta de outro, por acúmulos quantitativos, mas, sim, pela mudança do próprio tipo de desenvolvimento: do biológico para o sócio-histórico (VYGOTSKY, 2001a).

Em seus estudos e pesquisas sobre a formação dos conceitos, Vygotsky (2001a) define três estágios pertencentes a esse processo. No primeiro estágio, a criança forma conjuntos baseando-se numa percepção global. Agrupa os objetos mais diversos e internamente desconexos, utilizando motivos subjetivos e vagos fundamentados em fatores perceptuais e não relacionados aos atributos relevantes dos objetos.

Já no segundo estágio, denominado por Vygotsky (2001a) de pensamento por complexos, as ligações entre os objetos são concretas e baseadas em fatos empíricos e em vínculos objetivos existentes entre os objetos. A criança, nessa fase, já não confunde as relações entre suas próprias impressões com as relações entre os objetos. Entretanto, os complexos são construídos segundo leis do pensamento distintas das leis do conceito. Carecendo de lógica e abstração, essas ligações podem ser de muitos tipos distintos. Qualquer vínculo concreto entre os objetos pode levar à inclusão de um dado elemento no complexo.

Quando a criança é capaz de abstrair, isolar determinados elementos e ainda consegue examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural, ela se encontra no terceiro e último estágio, caracterizado pela formação dos conceitos. Nessa fase, a criança agrupa objetos, guiando-se por apenas um de seus atributos, pois é capaz de abstrair características isoladas da totalidade experimentada (VYGOTSKY, 2001a).

Esse processo, entretanto, não é visto por Vygotsky como linear, mecânico e acabado. Apesar de esse autor estabelecer três diferentes estágios, considera que o terceiro não aparece necessariamente só depois que o desenvolvimento dos complexos completou seu curso. Na verdade, a criança possui duas linhas de desenvolvimento independentes que posteriormente convergem: a do pensamento por complexos e a de formação de conceitos. A criança, e até

mesmo o adulto, não abandonam as formas de pensamento mais elementares, mesmo após terem aprendido a operar com conceitos (VYGOTSKY, 2001a).

De acordo com Vygotsky (2001a), como todo processo psicológico superior, a formação de conceitos também é mediada. Seu signo mediador é a palavra, que posteriormente torna-se o símbolo do conceito. Entretanto, ao formar o conceito, a criança não atribui significado à palavra de forma livre e espontânea, mas em determinado sentido que é previamente definido pelos conteúdos instituídos na linguagem dos adultos. Assim como mostra Oliveira (1992), a linguagem de um grupo cultural é o que direciona a formação dos conceitos.

Todo esse processo definido por Vygotsky (2001a) refere-se à formação dos conceitos cotidianos ou espontâneos das crianças, ou seja, conceitos construídos através das interações sociais imediatas das crianças, independente de qualquer processo voltado para seu controle. Para Vygotsky, existe um outro tipo de conceito, que foi denominado por ele conceito científico. Esse último é adquirido através de situações de ensino, em que as crianças são submetidas a processos de instrução escolar.

Os conceitos científicos passam por um processo de desenvolvimento que caminha na direção oposta da construção dos conceitos espontâneos. A criança geralmente toma consciência de um conceito espontâneo muito tempo depois de tê-lo adquirido. Diferentemente, a construção de um conceito científico começa pelo trabalho com o próprio conceito, por sua definição verbal, pelas operações que são necessárias à aplicação não espontânea desse conceito. Isso acontece porque, enquanto na formação do conceito espontâneo há um confronto com a situação concreta, no desenvolvimento de um conceito científico, há uma atitude mediada em relação ao objeto (VYGOTSKY, 2001a).

Apesar de se desenvolverem em direções opostas, os dois tipos de conceitos se inter-relacionam. A criança só é capaz de formar um conceito científico se tiver alcançado um certo nível no desenvolvimento do conceito espontâneo relacionado. Por outro lado, os conceitos científicos oferecem estruturas para que conceito espontâneo possa se tornar consciente e usado deliberadamente (VYGOTSKY, 2001a).

Para Oliveira (1992), as concepções de Vygotsky a respeito do processo de formação dos conceitos científicos revelam a importância da instituição escolar nas sociedades letradas, pois os processos de instrução escolar são essenciais para a construção dos processos psicológicos dos indivíduos. A intervenção da escola proporciona avanços que não

aconteceriam espontaneamente. Para Vygotsky, a aprendizagem desperta processos de desenvolvimento que só podem acontecer a partir da interação entre os indivíduos.

Dessa forma, essa teoria atenta para a função do ensino escolar de representar o meio através do qual o desenvolvimento da criança avança. Os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias para sua internalização são evocados nos aprendizes pela prática escolar. Os estudos de Vygotsky (2001a), possibilitam, assim, reconhecer a necessidade do aproveitamento dos conhecimentos espontâneos no ensino de conhecimentos e operações lógicas típicos do ambiente escolar.

2.2.4 Desenvolvimento e aprendizagem

Quanto às teorias do desenvolvimento, segundo Sanchez e Kahhale (2003), Vygotsky fez algumas críticas às teorias psicológicas de sua época. Uma delas se direcionava às teorias que acreditam numa natureza intrínseca ao homem, considerando o desenvolvimento humano como resultado de um processo de maturação. Na concepção de Vygotsky, o homem é construído socialmente e, ao mesmo tempo, produtor de sua existência.

Para Vygotsky, o processo de desenvolvimento de uma criança é caracterizado por uma mudança radical na estrutura do comportamento. A cada estágio, o indivíduo cria instrumentos diferentes para realizar novas tarefas e, assim, reconstrói seus processos psicológicos. Vygotsky entende, portanto, o desenvolvimento como um processo dialético e complexo que não se resume ao acúmulo gradual de mudanças isoladas e nem segue uma linha reta. Para esse autor (1998, p. 96-97),

o desenvolvimento de uma criança é caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

A relação intrínseca entre aprendizagem e desenvolvimento é proposta por Vygotsky (1998), quando considera que os problemas encontrados na análise psicológica do ensino não poderiam ser resolvidos antes de um questionamento a respeito da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Ao elaborar sua visão a respeito desse tema, esse autor discorda de algumas concepções teóricas que predominavam em sua época

Uma dessas posições teóricas se baseia no entendimento de que o desenvolvimento do indivíduo é um processo que ocorre independente de seu aprendizado. Para essa noção, o desenvolvimento é um pré-requisito para o aprendizado, mas o aprendizado não interfere

sobre o desenvolvimento. Vygotsky (1998) se opôs a essa concepção da aprendizagem como um processo puramente externo que não participa ativamente do desenvolvimento.

Um exemplo dessa linha de pensamento são os pressupostos de Piaget que admitem que a criança tem respostas prontas e capacidade de formulá-las dependendo do nível de desenvolvimento mental em que se encontram. Nas pesquisas de Piaget, procurava-se fazer perguntas que estão além do alcance das habilidades intelectuais das crianças para tentar eliminar qualquer conhecimento prévio ou experiência que elas pudessem ter. Essa abordagem acredita que a aprendizagem segue o desenvolvimento que, portanto, é sempre anterior à aprendizagem. Desconsidera, assim, o fato de que o aprendizado pode ter um papel importante no curso do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998).

Um outro grupo de teorias, do qual Vygotsky (1998) discordou, postula que a aprendizagem é desenvolvimento. Uma dessas teorias se baseia no conceito de reflexo, considerando o desenvolvimento como o domínio dos reflexos condicionados. O processo de aprendizagem está completamente misturado com o desenvolvimento. Para esses pesquisadores, aprendizagem e desenvolvimento coincidem em todos os pontos e ocorrem simultaneamente.

Uma das contribuições importantes de Vygotsky (1998) para explicitar melhor as relações existentes entre desenvolvimento e aprendizagem é o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Vygotsky determina apenas dois níveis de desenvolvimento do indivíduo. O primeiro é nomeado por esse autor como *nível de desenvolvimento real* e refere-se ao nível do desenvolvimento das funções psicológicas do indivíduo que amadureceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Em situações em que se procura avaliar a idade mental da criança através de uma bateria de testes, frequentemente, está se tratando de seu nível de desenvolvimento real. Tais pesquisas investigam a capacidade mental da criança a partir do que ela consegue fazer por si mesma.

Vygotsky (1998) chama a atenção para aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros (colegas ou professor), o que indica o segundo nível de desenvolvimento da criança, chamado por este autor de *nível de desenvolvimento potencial*. Ao demonstrar que crianças com níveis de desenvolvimento mental iguais (do ponto de vista dos ciclos de desenvolvimento já completados) poderiam ter capacidades diferentes para aprender sob orientação do professor, Vygotsky prova que aprendizado não é desenvolvimento, mas que o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em

movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

A zona de desenvolvimento proximal é um conceito elaborado por Vygotsky para se referir à distância entre o nível de desenvolvimento real de um indivíduo e seu nível de desenvolvimento potencial. Ela define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Esse conceito prova que o desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados seus dois níveis. A zona de desenvolvimento proximal permite, portanto, que se possa ter acesso não somente ao que já foi atingido, mas ao que está em processo de maturação (VYGOTSKY, 1998).

Vygotsky (1998) conclui, então, que o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento e não aquele que se dirige para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos. A característica essencial do aprendizado é a capacidade de ele criar a zona de desenvolvimento proximal que faz despertar processos internos que só podem operar a partir da interação da criança com outras pessoas.

A hipótese de Vygotsky mostra que, apesar do aprendizado estar relacionado ao desenvolvimento humano, os dois não são realizados em paralelo. Na verdade, existem relações dinâmicas e complexas entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem que não podem ser explicadas por uma formulação imutável.

O referencial vygotkskyano contribui, portanto, para reflexão e para uma crítica das concepções naturalizantes do ser humano. Desse modo, defende que as pesquisas devem fugir de explicações individuais para os conflitos e problemas que surgem no ambiente institucional, tratando estas dificuldades como processos que se constroem a partir de múltiplas determinações, como a forma de ensino, as relações entre aluno e professor, o contexto sócio-histórico desses sujeitos. Além disso, para essa abordagem, a compreensão do indivíduo deve envolver as dimensões do pensar, sentir e agir, respeitando sua constituição sócio-histórica, dialética e singular.

Assim, as pesquisas de Vygotsky (2001a) indicaram que não somente é importante o estudo dos agentes cognitivos do indivíduo, como o pensar e o falar, mas evidenciaram a necessidade de aprofundamento nos estudos sobre as emoções. É por representar uma mediação essencial na constituição da subjetividade que a afetividade é apresentada, enquanto

categoria, em um capítulo específico. Para esta pesquisa, o estudo desse tema é de fundamental importância, já que a aprendizagem e o desenvolvimento estão intimamente relacionados aos afetos. Além disso, como forma de comunicação, as emoções revelam como o sujeito é afetado pelas condições sociais.

3 AFETIVIDADE : MEDIAÇÃO ESSENCIAL NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE

O presente capítulo tem como objetivo apresentar algumas das principais teorizações de Vygotsky (2001a, 2001b, 2003a, 2003b, 2004a), a respeito da emoção. Também são destacados os estudos de Sawaia (2000), que faz uma leitura da afetividade na obra deste autor e contribui com conceitos como os de sofrimento ético político e de política de afetividade.

O texto inicia-se com uma breve contextualização a respeito da maneira como as emoções eram consideradas na história do ocidente. Nesta etapa da discussão, destaca-se a importância de Espinosa (1983) para a compreensão das emoções como positividade epistemológica e para a superação da dicotomia mente/corpo. Em seguida, o trabalho focaliza a Psicologia de Vygotsky, analisando suas concepções a respeito das emoções, para, posteriormente, apresentar algumas reflexões desse autor a respeito do papel das emoções na educação. Finalmente, são considerados alguns aspectos da afetividade da criança migrante na escola, com o propósito de auxiliar mais diretamente as investigações desta pesquisa.

3.1 Situando as emoções na história ocidental: um breve relato

Desde os primórdios da cultura dita ocidental, falar e pensar foram sempre mais valorizados do que a emoção, pois deles dependia o progresso de novas tecnologias, o estabelecimento de regras e normas que garantissem a sobrevivência e a continuidade da sociedade. As emoções, ao contrário, pareciam prejudicar o pensamento e a evolução humanos (LANE, 2003).

De acordo com Lane (2003), tudo indica que essa cisão tenha surgido na Grécia antiga, contexto em que os filósofos se dedicavam à procura de explicações lógicas sobre o universo e o próprio saber. As emoções, por sua vez, eram canalizadas para as criações artísticas.

Durante vinte séculos da história ocidental, essa dicotomia entre sentir emoções e pensar-falar persistiu. Fugindo a essa tradição, encontra-se a filosofia de Espinosa, que deslocou as emoções do campo dos instintos, situando-as no campo do conhecimento, da ética e da política, sem desvinculá-las do âmbito corporal (SAWAIA, 2000).

O modelo de racionalidade da Idade Moderna trouxe para a Psicologia, em especial,

obstáculos importantes, principalmente quando surgiram as primeiras tentativas de torná-la ciência. De acordo com essa orientação, o conhecimento científico se diferenciaria, pela racionalidade, das outras formas de conhecimento potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum, a religião, a arte e as chamadas humanidades. Desse modo, a Psicologia enfrentava uma intensa contradição, pois, ao mesmo tempo em que existiam movimentos para torná-la um conhecimento que seguisse os requisitos científicos de previsão e controle, seus interesses e objetos de estudo a colocavam do outro lado do abismo e representavam uma ameaça às pretensões objetivistas (NEUBERN, 2001).

Nesse contexto, o estudo das emoções, para ser considerado confiável e objetivo, teve de passar por graves fragmentações que as reduziam a um subproduto de reações químicas ou a unidades atomizadas e isoladas. De acordo com Neubern (2001), as emoções continuaram a ser compreendidas, pela Psicologia, de forma pejorativa e desvinculada dos processos superiores, sendo qualificadas como forças primárias anteriores ao pensamento e à ação que conduzem os sujeitos a comportamentos destrutivos e indesejáveis.

Influenciado pela filosofia de Espinosa, Vygotsky destaca-se no cenário da Psicologia por rebelar-se contra a epistemologia dualista, de causalidade mecanicista que caracterizava a Psicologia de sua época. Segundo Sawaia (2000), a emoção é questão epistemológica e ontológica central nas críticas de Vygotsky e na proposta de Psicologia a que ele se dedicou a construir. A seguir, são levantadas as principais reflexões deste autor a respeito das emoções.

3.2 As contribuições de Vygotsky para o estudo das emoções

De acordo com Sawaia (2000), Vygotsky aproximou-se da Psicologia em virtude de seu interesse pela criatividade e imaginação humanas. Este autor esperava encontrar na ciência psicológica uma teoria que analisasse a arte como técnica das emoções e não de forma exclusivamente formalista, histórica ou sociológica. Como visto anteriormente, Vygotsky, em seus estudos, não encontra tal abordagem e atribui essa ausência ao dualismo e ao reducionismo dominantes na Psicologia de sua época. Critica, portanto, a reflexologia e a psicanálise que atribuem apenas uma causa ao fenômeno psicológico.

Vygotsky começou a conceber um trabalho sistemático sobre a teoria das emoções e a desenvolver seu próprio ponto de vista numa obra que conheceu diversas redações, recebeu diferentes títulos e permaneceu inacabada (ROCHEX, 2002). Entretanto, é errôneo acreditar que as reflexões a respeito das emoções são a parte mais pobre de sua obra. Segundo Rochex,

apesar das emoções ocuparem um lugar menos explícito, do ponto de vista do desenvolvimento, nas pesquisas de Vygotsky, esse tema está no centro de suas preocupações e críticas teóricas e epistemológicas aos trabalhos e doutrinas psicológicas de seu tempo.

A preocupação de Vygotsky com as emoções faz parte de sua intenção de provocar uma revolução epistemológica e ontológica na Psicologia que substituísse a causalidade monista pela dialética. Este objetivo explica porque as emoções configuram o subtexto de toda a sua obra, estando presentes nas reflexões sobre os mais importantes temas como, significado, educação, linguagem, pedologia e defectologia (SAWAIA, 2000).

Vygotsky (2001a) chama a atenção para a importância das emoções no processo cognitivo, como na aquisição e organização do conhecimento e no pensamento. Critica a tendência da Psicologia tradicional de separar as dimensões afetiva e cognitiva do funcionamento psicológico, propondo a unidade dos processos intelectuais e afetivos.

Ao analisar as teorias de sua época sobre as emoções, Vygotsky (2003a) se opôs às proposições de Darwin e de James que divergiam a respeito das emoções serem causa ou consequência da reação biológica. Para Darwin e seus discípulos, as emoções provocavam as mudanças orgânicas. Elas eram vestígios da existência animal do ser humano e, portanto, recuavam com o progresso de seu desenvolvimento. O homem futuro seria um homem desprovido de emoções. Já para James e seus seguidores, as emoções inferiores decorreriam da percepção das reações orgânicas e as superiores teriam significação espiritualista.

Em sua crítica, Vygotsky (2003a) esclarece sua visão sobre as emoções, mostrando que estas eram consideradas de forma descolada de um todo único e, portanto, separadas do restante da vida psíquica do homem. Nessas teorias, as emoções ocupavam um lugar fixo nos sistemas psicológicos.

Para Vygotsky, a mudança no desenvolvimento do indivíduo não está tanto nas propriedades e estrutura do intelecto e dos afetos, mas encontra-se nas relações e nexos existentes entre os afetos e o intelecto e no lugar que estes ocupam na consciência. As emoções, para este autor, são consideradas funções psicológicas superiores, já que são mediadas socialmente. É a conexão entre as funções psicológicas superiores que explica a consciência e não o que acontece em cada uma delas separadamente. Assim, para explicar a relação entre intelecto e emoção, Vygotsky propõe a ideia de conexão, dialética e mediação (SAWAIA, 2000).

Nesse sentido, Vygotsky critica Lewin que atribui às emoções toda a causa das

propriedades do intelecto. Para Vygotsky, o papel das emoções na configuração da consciência não está em suas qualidades intrínsecas, mas sim em sua conexão com as outras funções psicológicas. Essas conexões se desenvolvem na experiência particular do indivíduo e na relação com outras pessoas (SAWAIA, 2000).

Ao discutir essa relação dialética entre intelecto e emoção, Vygotsky (2001a) ressalta a ideia de que o pensamento é motivado. Conforme mostra esse autor, por trás do pensamento existe uma tendência afetivo-volitiva, sendo esta a única capaz de dar o último porquê na análise do pensamento.

Evidenciando essa integração entre afetivo e cognitivo, Vygotsky (2001a) diferencia significado de sentido. Entretanto, deixa entender que, apesar de serem diferentes e singulares, essas duas categorias não podem ser compreendidas separadamente, pois uma não é sem a outra.

Para esse autor (2001a, p.465), o sentido de uma palavra é “a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência”. Desse modo, trata-se de uma formação que é dinâmica, fluida, complexa e que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado, por sua vez, é somente uma dessas zonas do sentido que a palavra possui, referente aos conteúdos instituídos e estabilizados.

O sentido de uma palavra é inconstante, fluido, muda conforme as necessidades do sujeito de determinado contexto. Esse dinamismo oferece, assim, um enriquecimento das palavras, que passam a significar mais do que contém o seu significado, quando isoladas, porque as zonas do sentido se ampliam a partir do discurso subjetivo do sujeito na relação com o outro social. Ao mesmo tempo, essas palavras também passam a significar menos, pois o significado abstrato da palavra se limita ao que ela significa em apenas um contexto (VYGOTSKY, 2001a).

De acordo com Aguiar (2006), o sentido é, portanto, mais amplo que o significado, pois refere-se a necessidades que mobilizam o sujeito, constituem seu ser, geram maneiras de conduzi-lo à atividade. A constituição das necessidades ocorre de maneira não intencional e tem nas emoções um componente. Elas são vividas como um estado dinâmico e não dão direção ao comportamento. Quando o sujeito age no mundo a partir de suas necessidades, significando algo na realidade como capaz de satisfazê-las, pode-se dizer que essas necessidades se configuraram em motivos. Esse movimento modifica o sujeito e cria novas necessidades e novas formas de atividades. A apreensão do processo em que os motivos se

configuram ajuda a compreender o processo de construção dos sentidos, síntese do racional e do afetivo (AGUIAR, 2006).

As conexões entre as funções psicológicas não são fixas, mas variam no percurso do desenvolvimento ontogenético, filogenético e histórico. Assim, o que difere nas emoções entre animais e humanos, bem como entre crianças e adultos não são tanto as propriedades e a estrutura do intelecto e das emoções, mas as relações entre eles. As mudanças que ocorrem no intelecto e nos afetos dependem, portanto, de mudanças nas relações entre essas funções. Essas mudanças têm origem no social e no coletivo, são vividas como intersubjetividade, sendo mediadas pelos significados sociais (SAWAIA, 2000).

Ao enfatizar a mediação semiótica na configuração do sistema psicológico, Vygotsky não abandona a radicalidade biológica e a sensibilidade corpórea. Do mesmo modo que as emoções não são entendidas como mero reflexo das forças sociais, racionais ou orgânicas, elas também não podem ser compreendidas de forma desvinculada dessas forças (SAWAIA, 2000). Para Vygotsky (2001b), portanto, a essência da emoção, consiste em ser experimentada, envolvendo uma afecção do corpo, mesmo que depois passe para o campo do inconsciente.

Apesar de inacabada, a obra de Vygotsky sobre as emoções é um estudo desse autor a respeito da filosofia de Espinosa e Descartes, apontando as diferenças entre os dois. Vygotsky admirava Espinosa, porque encontrou nesse filósofo um monista, aquele que superava a cisão mente e corpo (SAWAIA, 2000). Segundo Espinosa (1983), não há um corpo mecanicisticamente determinado, nem uma alma livre e não determinada, mas há uma unidade. Para ele, as afecções resultam da mesma necessidade e da mesma força que as outras coisas singulares. Por isso, possuem propriedades tão dignas de serem conhecidas como as propriedades das outras coisas. A partir das afecções do corpo, a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, assim como as ideias dessas afecções (afecções da alma ou afetos). Dessa forma, para Espinosa, existem as boas afecções, que aumentam a potência de agir, e as más afecções que provocam o contrário.

Além disso, Vygotsky (2004a) também concorda com a ideia de Espinosa de que é incorreto pensar a emoção como uma vivência meramente passiva do organismo que não envolve nenhuma natureza ativa. Segundo ele, a administração primordial das reações surge das emoções. Para Espinosa (1983), quem pensa, sente e conhece é o sujeito, o qual é afetado pelas afecções do corpo e da alma, na relação com o outro. Para este último teórico, um afeto

pode ser ação (quando causado em nós por nossa potência interna) , como também pode ser paixão (quando causado em nós pelo poder de causas externas, pela imagem⁷ das coisas, dos outros e de nós mesmos).

Na filosofia de Espinosa, as ações são, portanto, sempre positivas, pois caminham para a realização da potencialidade do indivíduo. Já as paixões podem resultar em alegria (no casos das paixões alegres) ou em tristeza (no caso das paixões tristes). As paixões alegres resultam em efeitos positivos, aumentando a potência do indivíduo, mas não são tão fortes, pois dependem de causas externas. Já as paixões tristes são sempre fonte de tristeza e de sofrimento, pois diminuem a potência do indivíduo (BRANDÃO, 2008).

Sawaia (2000) analisa o uso, na Psicologia atual, de diferentes termos para fazer referência ao aspecto emocional do indivíduo. Segundo essa autora, alguns teóricos adotam os conceitos de emoção e sentimento como sinônimos. Outros distinguem emoção de sentimento, relacionando a primeira noção ao orgânico e ao instinto e a segunda ao racional e simbólico. Vygotsky, em sua obra, não diferencia explicitamente as duas concepções. Entretanto, pode-se compreender que sua teoria não aceitaria a distinção citada anteriormente. Para esse autor, as emoções são funções psicológicas superiores, mediadas socialmente.

Desse modo, Sawaia (2000) opta por distinguir os dois conceitos, apoiada nas reflexões de Espinosa a respeito da afecção e do afeto. Utilizando o mesmo critério de Espinosa, Sawaia diferencia emoção de sentimento pela temporalidade. A emoção refere-se, portanto, à relação imediata e momentânea, centrada em objetos ou imagens, que provoca modificações corpóreas e comportamentais, interrompendo o fluxo normal da conduta do sujeito. O conteúdo da emoção tem história e depende da memória do indivíduo e dos outros de suas relações. Já o sentimento, diz respeito à emoção sem prazo, com longa duração, que não se refere a coisas específicas. É o tom emocional da forma com que a pessoa age no mundo. Nesse contexto, a afetividade é um conceito que engloba ambos e designa a capacidade humana de mediar a afecção pelos signos sociais, aumentando ou diminuindo a potência de ação.

Dessa maneira, as afecções não são simplesmente sentidas em sua forma pura, pois são mediadas por conexões conceituais. As afecções, na verdade, são percebidas pelos indivíduos sob formas cujos significados já estão cristalizados em palavras. Os afetos

⁷ A imaginação, juntamente com a opinião, fazem parte do primeiro nível de conhecimento do homem na ótica de Espinosa. Elas se constituem das percepções das coisas originadas por experiência vaga. Sendo produto da imaginação, as imagens constataam os efeitos, mas ignoram as causas (BRANDÃO, 2008).

(emoções e sentimentos), são, portanto, ideologizados e históricos. (SAWAIA, 2000).

Segundo Sawaia (2000), na dinâmica das funções psicológicas superiores, nenhuma delas ocupa um lugar privilegiado, assim como o social também não ocupa. Entretanto, pode acontecer de esse sistema se desintegrar, caso as conexões que o constituem sejam rompidas ou bloqueadas, fazendo com que uma das funções psicológicas superiores separe-se e aja à margem, como senhora ou escrava das outras funções.

Ainda de acordo com Sawaia (2000), Vygotsky recupera na Psicologia a visão da emoção como positividade epistemológica, contrapondo-se às teorias que consideram a afetividade perigosa, pois a associam à individualidade, à criatividade e ao incontrollável. Em sua teoria, as emoções passam de perturbadoras a reveladoras do subtexto das palavras e propulsoras ou inibidoras do conhecimento. Para Sawaia, cabe à Psicologia compreender as emoções, ter conhecimento claro e distinto de sua gênese, ao invés de se opor a elas e tentar controlá-las.

Essa mesma autora (2000) chama a atenção para a complexidade das emoções e dos sentimentos e para seu caráter político. Assim, da mesma forma que os afetos podem ser os guardiões da liberdade, podem também ceder à desmesura do poder sobre o outro. Isso acontece porque existe uma determinada forma de pensar e de se emocionar imposta pelo meio. Esta política de afetividade define emoções e sentimentos que pertencem a cada sexo, raça, idade, classe social, momento histórico, podendo se tornar uma estratégia de naturalização das diferenças e de legitimação da exclusão. Considerando que as emoções são a base para a ação transformadora, é preciso trabalhar em favor da autonomia do sujeito, lutando contra essas políticas de afetividade. Para que situações de conflito sejam modificadas, não é suficiente pensar sobre elas, pois isto não altera as emoções. Somente quando se entra em contato com o que há de mais singular da vida social e coletiva (os afetos), promove-se a transformação social. É partindo dessa compreensão, que faz sentido investigar a dimensão do afeto no âmbito da educação.

3.3 As emoções na educação

Para Vygotsky (2004), a aprendizagem e o desenvolvimento estão intimamente relacionados aos afetos. De acordo com este autor, “um fato emocionalmente colorido é lembrado com mais intensidade e solidez do que um fato indiferente” (VYGOTSKY, 2004a, p. 143). Para uma melhor memorização e um melhor trabalho do pensamento, essas atividades

devem ser estimuladas emocionalmente. Assim, sempre que um professor comunica algo ao aluno, deve procurar afetá-lo, atingindo seu sentimento e emoção.

Vygotsky (2004a) critica a tendência da educação tradicional de intelectualizar e logicizar o comportamento que resulta na insensibilização do mundo e na esterilização do sentimento. Para esse autor, as aulas de disciplinas como a Geografia, a História e a Astronomia são fontes inesgotáveis de excitações emocionais, que, quando vão além dos secos esquemas lógicos, tornam-se objetos de trabalho não só do pensamento, mas também dos afetos.

De acordo com Vygotsky (2004a), a emoção não é um agente menor que o pensamento. Por isso, o trabalho do professor e pedagogo deve consistir em fazer não só com que os alunos pensem os conteúdos das disciplinas, mas também os sintam. Para este autor, o ensino com colorido emocional é raro entre os professores e, muitas vezes, deve-se ao fato do professor desconhecer os meios para comunicar seu amor por seu objeto de ensino.

Entretanto, são exatamente as emoções que devem constituir a base para o processo educativo. Antes de comunicar determinado sentido, o professor deve suscitar a respectiva emoção no aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento. A existência do momento emocional é indispensável no processo educativo (VYGOTSKY, 2004a).

Para melhor explicitar essa ideia, partindo da afirmação de que a filosofia nasce da surpresa, para os gregos, Vygotsky (2004a, p. 145) amplia esse pensamento, aplicando-o a qualquer tipo de conhecimento, que, segundo ele, deve ser “antecedido de uma sensação de sede.” Para este autor, qualquer trabalho educativo deve ter como ponto de partida o momento da emoção e de interesse.

O referido autor (2004a) critica a tendência de nossa sociedade de interpretar o talento apenas em relação ao intelecto. Para ele, é possível não só pensar com talento, mas também sentir com talento. Evidencia, portanto, que o aspecto emocional do indivíduo não é menos importante do que os outros aspectos, devendo ser objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções que o são a inteligência e a vontade.

Afetos como a curiosidade, o interesse, a admiração estão em relação direta com a atividade intelectual e a orientam da forma mais evidente. A imaginação, por exemplo, está intimamente relacionada a estas emoções, dentre outras. É, portanto, uma atividade rica em momentos emocionais. Ao observar as formas de imaginação relacionadas com a criatividade,

orientadas para a realidade, Vygotsky (2003b) postula que a fronteira entre o pensamento realista e a imaginação se apaga, considerando a imaginação um momento decisivamente necessário, inseparável do pensamento realista.

Ainda segundo Vygotsky (2004a), a brincadeira é uma excelente forma de organização das emoções. Ela é sempre emocional, pois desperta na criança sentimentos fortes e nítidos, ensinando-a a seguir esses afetos, a combiná-los com as regras do jogo e ao seu objetivo final. A brincadeira é um excelente meio de uma educação integral de todas as diferentes formas psíquicas e de estabelecimento de uma correta coordenação e vínculo entre elas. A criança que está envolvida na brincadeira constrói todo um aprendizado que faz com que ela mesma queira evoluir nesse processo, enxergando um sentido para aprender.

Assim, considerar as necessidades emocionais de seus diferentes alunos, bem como proporcionar apoios e serviços que atendam a essas necessidades, é tarefa fundamental das escolas para garantir que a aprendizagem e o desenvolvimento aconteçam. Assim, como mostram os estudos de Feltrin (2006) baseados em Vygotsky, a escola não pode se esquecer, em seu processo educativo, da educação que aconteceu e acontece na família. A compreensão do aluno deve envolver as dimensões do pensar, sentir e agir, respeitando sua constituição sócio-histórica, dialética e singular.

Desse modo, o ensino deve partir da construção de vínculos, do conhecimento do aluno e de suas necessidades e do reconhecimento de seu potencial. Como visto anteriormente, são as emoções alegres que ajudariam a proporcionar a formação de zonas de desenvolvimento proximais, característica essencial da aprendizagem. São essas emoções que devem constituir a base da educação. Entretanto, não são sempre elas que são exploradas.

4 IDENTIDADE: O SER NA RELAÇÃO COM O OUTRO

Esta sessão tem como objetivo articular à temática da migração as questões sobre identidade. A seguir, é apresentada uma breve exposição teórica, no limite das condições para este trabalho, acerca da categoria identidade. São utilizadas, como principais referências, as produções de Berger e Luckmann (1996), Goffman (1988) e Ciampa (2002, 2005, 2006) a respeito do tema. Posteriormente, são trazidas algumas contribuições de pesquisas que abordam a questão da identidade, no caso específico da migração. Finalmente, são desenvolvidas reflexões a respeito da criança migrante em situação escolar. Nesses dois últimos momentos é dado destaque à questão do preconceito (CROCHÍK, 2006; OLIVEIRA, 2005) e da discriminação.

4.1 Identidade: algumas considerações teóricas

Tradicionalmente, o conceito de identidade adquiriu o significado de uma unidade de semelhanças, fechando-se na permanência. Entretanto, outras perspectivas vêm sendo desenvolvidas na Psicologia Social e em outras áreas das ciências humanas e sociais para atribuir um sentido dialético a essa categoria.

As produções de autores como Berger e Luckmann (1996), por exemplo, foram importantes para compreensão de que a identidade é formada pela relação dialética entre indivíduo e sociedade. Para esses autores, a socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância. O mundo social é interiorizado por meio de outros significativos (pais ou pessoas adultas próximas com as quais a criança se identifica e que são um modelo a ser imitado), caracterizando a mediação entre a criança e a sociedade. A socialização secundária diz respeito a qualquer processo posterior que introduz um indivíduo, já socializado, em setores desconhecidos da sociedade. Quando a realidade da socialização secundária é discordante da realidade da socialização primária, o indivíduo re-interpreta o significado das vivências passadas, passando por um processo de re-socialização. Esse momento apresenta características similares à socialização primária, sendo de alta carga emocional e definindo outros significativos muito fortes (BERGER; LUCKMANN, 1996).

Para Berger e Luckmann (1996), os outros significativos são particularmente importantes para a confirmação da identidade, para a conservação da realidade subjetiva do indivíduo. Os outros menos significativos funcionam como uma espécie de coro e sua relação

com os outros significativos é dialética. O veículo mais importante da conservação da realidade e da confirmação da identidade é a linguagem, a conversa.

Entretanto, ao mesmo tempo que a linguagem mantém a realidade, também a modifica. Como certos pontos são abandonados e outros acrescentados, durante a conversa, enfraquecem-se alguns setores do que é considerado evidente e se fortalecem outros. Dessa forma, a realidade subjetiva depende de estruturas específicas de plausibilidade para a sua conservação. Uma ruptura nesse sentido ameaçaria a confirmação da identidade (BERGER; LUCKMANN, 1996).

Assim, para esses últimos autores, a constituição da identidade está estreitamente relacionada aos processos sociais vividos pelo sujeito, o que significa dizer que o indivíduo se reconhece como tal a partir do olhar dos outros, do grupo social a que pertence e da configuração da sociedade em que vive (FRANÇA, 2006).

Os estudos de Ciampa (2005, 2006) são também bastante importantes para a compreensão do real movimento da identidade, a dialética, que possibilita desvelar seu caráter de metamorfose. Para este autor, a identidade é uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, porém, una. A identidade é a articulação entre igualdade e diferença, entre subjetividade e objetividade.

Sucessivamente os indivíduos se diferenciam e se igualam, conforme os grupos sociais de que fazem parte. O conhecimento de si mesmo se torna possível a partir do que não se é. O nome, representação da identidade, revela como esta relaciona-se à diferença e à semelhança. Ao mesmo tempo em que o prenome diferencia o indivíduo de seus familiares, o sobrenome iguala os parentes. Desse modo, cada nome completo indica um indivíduo particular, como a unidade do singular e do geral (CIAMPA, 2005).

Assim, o conhecimento de si é alcançado através do reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados em determinado grupo social, o qual existe objetivamente, com sua história, suas normas, suas tradições, seus interesses. Entretanto, afirmar que a identidade é formada pelos grupos do qual o indivíduo faz parte não deve levar a entender que as características com as quais nos descrevemos (para nos igualar e nos diferenciar dos outros) expressam uma substância. Na verdade, é através das relações entre os membros do grupo que o indivíduo configura sua identidade. “É pelo agir, pelo fazer que alguém se torna algo” (CIAMPA, 2006, p. 64). Dessa forma, é possível entender que identidade, atividade e consciência são categorias interdependentes.

Ciampa (2006) mostra que a identidade de um indivíduo aparece como a descrição de uma personagem, a qual surge num discurso (na história, na resposta do indivíduo). Como em toda história fictícia, as histórias da vida real têm autoria. De um lado, existe a autoria coletiva da história, construída por todas as personagens constituindo-se reciprocamente. De outro lado, há uma autoria individual, daquele personagem que chamado de “autor”, é um narrador de histórias. O ator (o que age) só existe como personagem, exercendo a atividade. O ator é, portanto, o fazer e o dizer.

Ciampa (2005) deixa claro a impossibilidade de o indivíduo viver sem personagens, pois sempre se apresenta como representante de si mesmo perante as outras pessoas. Do mesmo modo, essa condição impede o indivíduo de apresentar a totalidade de si, pois sempre só estará representando a si mesmo. Essa identidade que surge como representação do estar sendo do indivíduo (com uma parcialidade) se converte num pressuposto de seu ser (como uma totalidade). A identidade pressuposta é re-posta, a cada momento, devido ao risco dos objetivos sociais deixarem de existir objetivamente.

A re-posição dessa identidade pressuposta faz com que ela seja vista como dada e não como um processo. Como consequência, surge uma expectativa generalizada de que o indivíduo deve agir e ser tratado de acordo com suas predicções. O caráter de historicidade é deixado de lado, fazendo com que a re-posição da identidade deixe de ser vista como uma sucessão temporal e passe a ser entendida como uma manifestação de um ser sempre idêntico a si mesmo, permanente e estável. Esse movimento é nomeado por Ciampa (2005) como *mesmice*.

Porém, evitar a transformação, manter-se inalterado é, na verdade, impossível. O possível é manter a aparência de inalterabilidade, por algum tempo, através de muito trabalho, para conservar a *mesmice*. Outras pessoas são levadas a essa situação, involuntariamente, para preservar interesses e conveniências, que quando analisados mais de perto, representam os interesses e conveniências do capitalismo. A quase impossibilidade de o indivíduo atingir a condição de *ser-para-si*, de superar as contradições cria o que Ciampa (2005) intitula de *identidade-mito*, que prescreve as condutas corretas, re-produzindo o social.

A manutenção da *mesmice* e o impedimento da transformação não é, portanto, algo inevitável. A ideia de *ser-para-si* possibilita a alterização da identidade (a existência de um outro provocada pela negação da negação de si), a eliminação de uma identidade pressuposta e o desenvolvimento de uma identidade vista como metamorfose. Isso permite se representar

sempre como diferente de si mesmo, para estar sendo mais plenamente. O movimento de superação da personagem do indivíduo é chamado de mesmidade. A ideia de ser-para-si representa, assim, a busca da autodeterminação, a unidade entre subjetividade e objetividade, entre desejo e finalidade, fazendo do agir uma atividade finalizada, pela prática transformadora de si e do mundo. (CIAMPA, 2005).

Este autor conclui, assim, que identidade é a mesmidade de pensar e ser, de agir e de aprender. Desse modo, identidade é metamorfose, é ser o Um e o Outro, para poder ser Um, numa transformação inacabável (CIAMPA, 2006).

De acordo com Ciampa, “cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais” (CIAMPA, 2005, p.127). Dessa maneira pode-se entender que uma identidade envolve questões de poder e concretiza uma política, corporifica uma ideologia.

Nesse sentido, Ciampa aponta para as questões sobre políticas de identidade e identidades políticas. Para esse autor (2002), os grupos sociais buscam a afirmação, o desenvolvimento de suas identidades coletivas, objetivando controlar as condições de vida de seus membros. Já os indivíduos, agem pela transformação e reconhecimento de suas identidades pessoais, na tentativa de resolver seus conflitos originados das expectativas sociais. Como se vê, a temática das políticas de identidade perpassa a reflexão sobre autonomia. Para os indivíduos, ela se transforma em questionamentos a respeito da autenticidade de identidades políticas (CIAMPA, 2002).

Segundo Ciampa (2002), o primeiro teórico a fazer explicitamente referência à questão da política de identidade foi Goffman, em seu estudo sobre o estigma. Para este último autor (1988), a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e define os atributos considerados comuns para os membros de cada uma dessas categorias. As relações sociais rotineiras possibilitam o contato com outras pessoas previstas, sem atenção ou reflexão especial. Essas preconcepções são transformadas em expectativas normativas, em exigências apresentadas de forma rigorosa.

Quando um indivíduo estranho aparece, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente dos outros que se encontram numa categoria em que ele pudesse pertencer. Como consequência, esse indivíduo deixa de ser considerado pelos outros como um indivíduo comum e total, sendo reduzido a uma pessoa estragada e diminuída. Essa situação

se configura num estigma. O estigma refere-se a um tipo especial de relação entre o atributo e seu estereótipo, embora existam casos de atributos específicos que, em quase toda sociedade, têm levado ao descrédito (GOFFMAN, 1988).

Goffman (1988) menciona três tipos de estigma. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo, as deformidades físicas. Posteriormente, existem as culpas que são atribuídas como de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo inferidas a partir de relatos conhecidos, como os de prisão, distúrbio mental, vício, homossexualismo, desemprego, tentativa de suicídio, dentre outros. Finalmente há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através da descendência entre os membros da família. De acordo com Goffman (1988), há duas situações possíveis para os que não são considerados normais: serem desacreditados (quando a característica distintiva é conhecida) ou desacreditáveis (quando a característica distintiva é desconhecida).

Como decorrência do estigma, surgem diversos tipos de discriminação, além da teorização sobre o estigma e da construção de uma ideologia para explicar a inferioridade. Tais explicações são produzidas, algumas vezes, através da racionalização de uma característica baseada em outras diferenças, como as de classe social (GOFFMAN, 1988).

Em seu estudo sobre o estigma, Goffman (1988) denuncia o caráter político da questão, ao evidenciar os dois tipos de grupo que informam as normas de conduta do indivíduo estigmatizado. Dessa forma, tanto o intragrupo (grupo de iguais, companheiros de sofrimento do indivíduo) como o exogrupo (grupo dos considerados normais e da sociedade mais ampla) apresentam uma identidade pessoal para o indivíduo estigmatizado, o primeiro com uma fraseologia política e o segundo com uma fraseologia psiquiátrica. Uma política de identidade aparece, portanto, na orientação feita ao estigmatizado que diz que se ele adotar uma linha correta, alcançará uma boa relação consigo mesmo e será um homem completo, com dignidade e auto-respeito.

Dando continuidade a conceituação sobre essa questão, Ciampa (2002) mostra que a política de identidade de um grupo refere-se, de fato, a uma personagem coletiva e envolve um conflito entre autonomia e heteronomia. Esse conflito se dá entre a suposta autonomia do discurso intragrupo e a heteronomia do discurso exogrupo, como também, entre a voz do grupo que fala por e através dele e a voz do próprio indivíduo.

Ciampa (2002) explica que, quando as políticas de identidade estimulam a autonomia,

permitem que o indivíduo tenha uma identidade pessoal, uma identidade política. Esta última surge, portanto, quando as articulações das diferentes personagens pode se dar com originalidade e autonomia. Entretanto, quando as políticas de identidade servem apenas para regular a conduta do indivíduo, há uma homogeneização que impede a individualização.

Segundo Lima (2005), Habermas traz contribuições importantes para o estudo da identidade, como quando chama a atenção para a simultaneidade da socialização e da individualização e quando diferencia interiorização e internalização. A concepção de internalização refere-se ao que o indivíduo seleciona criticamente e está relacionada à ideia de um ser humano que é autônomo, criativo, desviante.

O contato com a teoria de Habermas influenciou as produções de Ciampa que ampliou o conceito identidade-metamorfose através do sintagma Identidade-Metamorfose-Emancipação. Assim, identidade é vista como um processo em movimento, que adquire um sentido pela emancipação, processo fundante da espécie humana. Nesse sentido, a história do indivíduo também se faz por progressivos fragmentos de emancipações, já que uma emancipação total do indivíduo não seria possível na atualidade (LIMA, 2005).

Ao tratar da identidade em nível individual, Habermas refere-se a uma fase de superação da realidade de reprodução dos papéis, quando menciona a identidade do Eu (terceiro nível de identidade, o qual é precedido pela identidade de papel e mais anteriormente pela identidade natural, relacionada ao primeiro estágio do desenvolvimento da criança). Assim, a identidade do eu só se concretiza quando o indivíduo adquire uma autonomia no exercício dos papéis desempenhados, sendo possível enxergar-se como diferente da soma do conjunto de papéis desempenhados (HABERMAS, 1983 apud CIAMPA, 2005).

As análises de Habermas possibilitaram caracterizar uma nova identidade coletiva possível em sociedades complexas, como a atual, e que seja compatível com estruturas universalistas. Essa identidade pós-convencional é possível somente sob a forma reflexiva, surgindo da consciência de ter oportunidades gerais e iguais para adentrar nos processos de comunicação, nos quais a identidade é formada, através de processo contínuo de aprendizagem. Além disso, não há mais necessidade de conteúdos fixos para que a identidade seja estável. Ela baseia-se em sistemas de interpretação que são passíveis de revisão (HABERMAS, 1983 apud CIAMPA, 2005).

4.2 Migração e identidade

Assim como mostra Huayhua (2004), o indivíduo que decide migrar tem como impulso o preenchimento da necessidade de libertação de algo, cuja solução não encontra em seu lugar de origem. Como já foi visto no capítulo de Introdução desta dissertação, em muitas das vezes, são as relações excludentes, características do cenário econômico mundial, que mobilizam essa decisão. Em seu movimento está implícita a necessidade de emancipação, de transformação, de metamorfose do indivíduo que migra.

Desse modo, quando o indivíduo precisa passar por um processo de migração, se depara com a necessidade de viver em um contexto no qual não foi criado e socializado primariamente. De acordo com a pesquisa desenvolvida por Huyahuya (2004), o migrante, ao entrar em contato com uma cultura distinta e vivenciar o processo de socialização secundária, pode passar por uma experiência que envolve a transformação de seus valores, de suas crenças e de seus costumes. Ao ter sua identidade marcada de forma mais saliente, esse indivíduo pode vivenciar um conflito que surge da necessidade de se adaptar e, ao mesmo tempo, de manter sua identidade relacionada ao lugar de origem. (MOTA; FRANCO; MOTTA, 1999).

No contato com o novo ambiente, os migrantes podem ser alvos de preconceito e de discriminação, o que, juntamente com a experiência conflituosa de adaptação, gera intenso sofrimento para estes indivíduos. Assim como mostra Crochík (2006) o preconceito é construído na socialização do indivíduo preconceituoso e, portanto, está relacionado às suas necessidades individuais e a conteúdos estabelecidos culturalmente. Tanto o desenvolvimento do indivíduo como o da cultura acontecem em função da luta pela sobrevivência. O preconceito, assim, surge a partir desses conflitos.

É por isso que certas características consideradas atributos da identidade podem funcionar como mecanismos de discriminação. No geral, a discriminação é maior para os membros da primeira geração de migrantes, em decorrência de suas diferenças serem mais evidentes, como por exemplo, o sotaque e os costumes. Entretanto, enquanto as diferenças na linguagem e nos costumes diminuem ao longo das gerações, o mesmo não ocorre com relação às diferenças raciais. Membros de grupos étnicos que são identificáveis racialmente têm experienciado uma discriminação contínua através das gerações. Nesses casos, a investigação por parte do indivíduo de sua etnicidade pode se tornar necessária, como parte do processo de formação de sua identidade (PHINNEY, 2004).

Além do preconceito e da discriminação, o indivíduo que migra também pode vivenciar o processo de estigmatização. Certos atributos são associados à figura do migrante, posicionando-o em desvantagem em relação aos outros, tornando-o diferente, menos desejável. Muitas vezes, esses atributos formam uma identidade deteriorada do migrante, chegando próximo do que Ciampa (2005) define como identidade-mito. Desconsidera-se nesse processo o caráter social e político da migração e da pobreza que passam a fazer parte da esfera do comportamento individual. As contradições econômicas e sociais permanecem, assim, ocultas e naturalizadas e os migrantes passam a ser responsáveis por suas carências, pois são vistos como pessoas perigosas e diminuídas (PELUSO; TORMIM, 2005).

Os migrantes estigmatizados frequentemente se reúnem em grupos para cultivar referências, para não apagar acontecimentos do passado e evitar a sensação dolorosa de morte e nascimento, provocada pela ruptura com o passado e a ligação com um futuro incerto. Longe de seu lugar de origem, os migrantes reconhecem-se, no grupo, como semelhantes, e encontram um espaço de resistência e de acolhimento.

4.3. O aluno migrante e sua identidade

A história dos migrantes tem sido retratada na literatura e estudada nas pesquisas científicas. Entretanto, uma de suas facetas tem sido pouco priorizada: a presença das crianças nesse movimento e a investigação das repercussões desse fenômeno para a realidade infantil.

Na vivência do processo de migração, a escola aparece para a criança com um papel importante para a reconstrução da trama social esgarçada pela migração. Sua identidade de estudante se confunde e, irremediavelmente, se entrelaça com a sua identidade social. A escola configura-se, desse modo, como um lugar privilegiado de construção do sentimento de pertença a um grupo, fundamental no processo de construção da identidade e na organização da luta por conquista da cidadania (OLIVEIRA, 2004).

Assim como mostra Cury (2007), o estudo da criança migrante em situação escolar é importante para questionar a atitude, predominante nas escolas, de ignorar as diferenças, em prol da homogeneidade. A escola com espaço hegemônico, em geral, tende a não reconhecer ou desconsiderar as identidades coletivas e elementos do pertencimento grupal da criança. Características próprias da origem familiar das crianças, ou elementos de seu cotidiano são representados muitas vezes como folclore ou como manifestação cristalizada (PEREIRA, 2003).

A diferença (no caso desta pesquisa, a diferença regional), quando é reconhecida, é concebida como um problema a ser resolvido, negligenciando que, para o outro, o problema é a escola. Assim, as crianças migrantes, ao invés de serem tratadas como fontes de enriquecimento para as outras crianças e para o ambiente escolar, são vistas como problemáticas, já que não atendem ao padrão esperado (CASA-NOVA, 2005).

Conforme mostra Rovira (2008), as pessoas costumam ter ideias fixas e estereótipos que determinam se acolhem ou se ignoram, se aceitam ou se rejeitam os outros indivíduos. A escola que não reconhece a legitimidade e a relevância da cultura de origem do migrante fecha-se sobre si mesma. Nesse contexto, as crianças logo se dão conta que para serem aceitas precisam se entrosar e podem entender que os conteúdos de sua cultura e sua linguagem não têm valor.

O discurso escolar brasileiro, por exemplo, é perpassado pela noção de que a língua portuguesa é homogênea, ignorando as suas diferentes variações. Essa noção está relacionada às relações de poder que existem entre as regiões do país. Há por exemplo quem pense que a variante paulista é neutra e quem desvalorize o dialeto nordestino. O ensino da língua portuguesa leva a uma valorização de determinadas variedades do português brasileiro, considerando-as as únicas formas corretas. O diferente acaba sendo marginalizado, pois acredita que sua forma de falar e de escrever não é correta. Na escola nada se diz a respeito da norma culta ser apenas uma das variedades possíveis da língua.

Posturas como essa, podem levar a criança migrante a se sentir inferior, por se perceber deslocada, e a apresentar crises identitárias importantes para o curso de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem. Nesse sentido, pode surgir, por exemplo, a duplicidade de orientações culturais, o que revela a criatividade na adaptação do migrante e a afirmação de sua diferença. Em outros casos, porém, o aluno pode se sentir inibido e discriminado, a tal ponto, que passe a rejeitar ou deixar de lado suas ligações com a cultura e com a linguagem de sua origem (MARTINS, 2001).

Segundo Pereira (2003), o currículo escolar pode ser compreendido como um artefato cultural, ou seja, como uma produção de sentidos e significados, como uma construção social. Os conteúdos que a escola transmite a partir desse currículo não são apenas saberes no sentido estrito, mas conteúdos mítico-simbólicos, valores estéticos, atitudes morais e sociais, referenciais de civilização. Assim, através de experiências agrupadas no currículo, as crianças têm possibilidade de verem a si mesmas e aos outros. O currículo deve ser utilizado, portanto,

para problematizar conteúdos, rituais e formas que sempre reforçaram a discriminação, como também para estimular o interesse das crianças por aprender. Para isso, os saberes da realidade do aluno migrante devem ser considerados e respeitados.

O preconceito, que pode estar presente na escola, é fonte de paixões tristes (como raiva, humilhação, ódio, ruptura) para a criança, que pode vivenciar crises identitárias importantes para o curso de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem. De acordo com Oliveira (2005), o preconceito pode ser entendido como “um conjunto de significados fossilizados que disciplinam as emoções, afetam as funções psicológicas superiores e medeiam a configuração de subjetividades” (OLIVEIRA, 2005, p. 47). Ao envolver afeto e ideia, o preconceito funciona, portanto, como uma política de afetividade, naturalizando as diferenças e impulsionando a discriminação.

Assim como mostra Menezes (2008), o preconceito pode se manifestar, às vezes, disfarçado de humor, como na humilhação de um estudante por seu sotaque regional ou pela forma como se veste. Uma escola que admite posturas como essas, por não reconhecer seu potencial destrutivo, abre caminho para discriminações relacionadas à etnia, à idade, à origem, ao gênero, à classe social ou à outra diferença.

5 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Como visto anteriormente, ao construir sua proposta metodológica, Vygotsky adotou como referência o materialismo histórico-dialético, abordagem que implica três pressupostos⁸. O primeiro deles é a concepção materialista. De acordo com esse pressuposto, a realidade material existe independentemente da ideia, do pensamento e da razão. O segundo pressuposto diz respeito à concepção dialética, segundo a qual, a contradição é a característica fundamental de tudo que existe. A contradição e sua superação constante é a base para a transformação da realidade. Finalmente, o terceiro pressuposto desse método é a concepção histórica, que estabelece que as leis que regem a sociedade e os homens não são naturais, nem alheias aos homens, porque resultam de sua ação sobre a realidade (GONÇALVES; BOCK, 2003).

De acordo com Cole e Scribner (VYGOTSKY, 1998), a concepção de experimentação de Vygotsky era diferente da adotada pelos psicólogos americanos. Vygotsky acreditava que o experimento teria a função de descobrir o desenvolvimento dos processos que estão encobertos pelo comportamento habitual. Ao invés de propor atividades controladas no experimento, Vygotsky oferecia o máximo de oportunidades para que o sujeito se engajasse nas mais diferentes atividades que pudessem ser observadas. Fora da situação de laboratório, os resultados dos experimentos poderiam ser tanto qualitativos, quanto quantitativos (VYGOTSKY, 1998).

Segundo Vygotsky (1998), as funções psicológicas superiores não podem ser compreendidas através de experimentos baseados na estrutura estímulo-resposta. Para esse autor, o máximo que esse método alcança é a determinação das variações quantitativas de estímulos e respostas de diferentes animais e seres humanos em vários estágios de seu desenvolvimento. Trata-se de uma abordagem naturalística da história.

Vygotsky (1998) considera que o comportamento humano se diferencia qualitativamente do comportamento animal. Para esse autor, o desenvolvimento dos homens deve ser entendido como parte do desenvolvimento histórico de sua espécie. O referencial materialista-dialético adotado por Vygotsky admite a influência da natureza sobre o homem, mas acredita que este último, por sua vez, age sobre a natureza, criando condições para sua existência.

⁸ O termo pressuposto presta-se a discussões. Entretanto, preferiu-se mantê-lo por falta de outro mais adequado e pelo fato de ser o escolhido pelas autoras citadas.

Assim, coerente com a sua concepção teórica, Vygotsky (1998) elaborou seu método de pesquisa, o qual foi intitulado de método desenvolvimento-experimental. Em suas análises, Vygotsky procurou observar processos e não objetos fixos, pois acreditava que as funções psicológicas deveriam ser encaradas como processos que sofrem constantemente mudanças.

Rejeitando a proposta da psicologia interacionista e associacionista, Vygotsky (1998) acreditava que a mera descrição de um fenômeno não é capaz de revelar as relações dinâmico-causais do mesmo. Atividades semelhantes externamente poderiam, para este autor, ter essências e origens diferentes. Uma análise científica necessitaria, portanto, de um método que desvendasse as diferenças internas escondidas pelas similaridades externas.

Desse modo, através da análise explicativa, Vygotsky (1998) procurava entender os fenômenos sob o ponto de vista do desenvolvimento. Para explicá-los em sua gênese e relações, Vygotsky não poderia, entretanto, ignorar suas manifestações externas. Procurava, então, explicá-las ao invés de apenas descrevê-las.

Para Vygotsky (1998), muitas formas de comportamento são fossilizadas e automatizadas quando passam por um longo processo histórico de desenvolvimento. Esses processos perdem sua aparência original e as manifestações externas não conseguem revelar sua natureza interna. As funções psicológicas superiores muitas vezes não diferem externamente das funções mais rudimentares, mas do ponto de vista do desenvolvimento são bastante diferentes. Segundo Vygotsky, a única maneira de analisar as primeiras é entender sua origem. Para isso, faz-se necessário investigar o processo de estabelecimento desses fenômenos, ao invés de se concentrar em seu produto.

Vygotsky (1998) explica que, para alcançar esse objetivo, o pesquisador precisa abandonar as formas fossilizadas das funções superiores e retornar à sua origem, através do experimento. Estudar o comportamento historicamente, para este autor, não significa investigar um evento do passado, mas sim pesquisar o processo de mudança e de desenvolvimento de determinado fenômeno.

Vygotsky (1998) defende seu método, acreditando que a abordagem capaz de tornar objetivos os processos psicológicos interiores é muito mais eficiente do que a que pretende estudar apenas as respostas objetivas pré-existentes.

Neste trabalho, tendo como base o que foi exposto anteriormente, pretende-se evidenciar o papel da escola no processo de exclusão/inclusão social da criança migrante e compreender a vivência dessa criança no contexto escolar. Para tanto, buscaram-se

procedimentos que permitissem analisar os processos de mudança e os alunos em seu conjunto na escola e em sua singularidade. Durante esses procedimentos, procurou-se observar a linguagem e a atividade para, através delas, alcançar a base afetivo-volitiva, que, segundo Vygotsky (2001a), pode dar a resposta ao último porquê da análise.

5.1 Procedimentos metodológicos adotados

Neste relato, é adotada uma perspectiva cronológica das etapas realizadas na coleta e análise dos dados. A pesquisa foi realizada numa escola da rede pública de ensino da cidade de São Paulo e envolveu alunos de ambos os sexos, caracterizados como migrantes⁹ de uma turma de 4ª série. A identificação das crianças foi efetuada através de uma etapa inicial de pesquisa nas escolas de Ensino Fundamental de São Paulo. Esse momento teve, portanto, o objetivo de investigar, junto aos funcionários das escolas (diretores e professores), a presença de crianças migrantes em seu contexto, para, posteriormente, realizar a escolha da instituição. A quantidade de crianças migrantes que participou da pesquisa, e a faixa-etária delas, dependeram do que foi encontrado na primeira fase de contato com a escola, mas o planejado era selecionar crianças com idade entre 6 e 10 anos.

Durante o período de seleção da instituição, a pesquisadora entrou em contato com 10 escolas, às quais solicitou a autorização para a realização do processo de coleta de dados. Para isso, os objetivos e procedimentos da pesquisa foram explicados aos diretores das escolas e aos professores responsáveis pelas turmas. Antes de tomar conhecimento da escola escolhida, a pesquisadora se deparou com algumas dificuldades ao tentar viabilizar a pesquisa nas outras 9 instituições. Algumas das escolas não autorizaram a realização da pesquisa. Em outras instituições, a pesquisadora encontrou dificuldades de comunicação e condições que limitavam a liberdade de seu trabalho.

Ao se deparar com esses obstáculos, surpresa com essa situação, a pesquisadora encontrou estudos como os de Telles (2002) e de Zeichner (1998) que refletem sobre a relutância da administração e dos professores das escolas em aceitar a entrada do pesquisador acadêmico em seu contexto. Segundo esses autores, as razões dessa recusa são diversas e vão desde a falta de confiança, na contribuição direta e efetiva dessas pesquisas para as suas realidades, até o receio de se ver expostos de forma pouco ética nos relatos a partir desses

⁹ Durante a etapa de seleção da escola, tinha-se como objetivo encontrar um contexto com alunos migrantes nordestinos, em virtude da origem da pesquisadora. Entretanto, como na sala de aula escolhida também havia crianças migrantes que nasceram em outra região (Sul, mais precisamente), optou-se por definir a criança migrante, que viesse de qualquer região do país, como sujeito da pesquisa.

trabalhos. Particularmente, no caso desta pesquisa, o tema toca em questões delicadas, como preconceito, racismo, discriminação, o que pode ter aumentado essa resistência. A esse respeito não é demais acrescentar que essa investigação procura ocultar, dentro do que é possível, os traços identificadores dos sujeitos e da instituição em questão.

Contrariamente ao quadro de desconfiança descrito, a décima escola visitada foi receptiva, e, além disso, apresentou as características exigidas para a pesquisa. A vice-diretora da instituição auxiliou na seleção da turma que faria parte do trabalho, permitindo, portanto, que a pesquisadora tivesse acesso à relação dos alunos de diferentes turmas da escola.

A partir de uma triagem nos dados dos alunos, uma turma de 4ª série foi escolhida para fazer parte da pesquisa. De acordo com os dados coletados, 33 alunos estavam matriculados nessa turma, dos quais 15 são do sexo feminino e 18 são do sexo masculino. A maioria dos alunos (20 crianças) tinha ou completou 10 anos durante o ano da pesquisa de campo. De início, foram percebidas 5 crianças migrantes que seriam potencialmente os sujeitos da pesquisa. Mais adiante, é justificado que essa situação muda, em função das observações realizadas no decorrer da pesquisa. Por esse motivo, além da identificação, a descrição dos alunos incluídos neste estudo é realizada em um momento posterior deste relato¹⁰.

Para coletar os dados, o procedimento seguiu os princípios da observação participante que, segundo Chizzotti (1995), é realizada através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, tendo como objetivo colher as ações dos atores em seu contexto formal, a partir de sua perspectiva. Assim, como mostra esse autor, a observação direta pode resultar numa descrição “fina” dos elementos de uma situação. Descrevem-se, por exemplo, os sujeitos em seus aspectos pessoais e particulares, o local e suas circunstâncias, o tempo e suas variações, as ações e seus significados, as relações interpessoais e sociais. Durante a observação participante, o pesquisador participa em interação constante em todas as situações, vivenciando e identificando-se com os outros sujeitos.

Foram observados pela pesquisadora momentos do recreio e de sala de aula, de acordo com o consentimento da escola e da professora. Essa etapa teve o objetivo de conhecer como a criança se relaciona dentro e fora da sala de aula e verificar se sua condição de migrante afeta suas relações e, se isso ocorre, de que maneira.

A apresentação da pesquisadora para os alunos da 4ª série aconteceu no primeiro dia das observações, quando ela explicou um pouco sobre sua presença na sala de aula e sobre a

¹⁰ Cf. Identificação dos alunos da 4ª série, no APÊNDICE A, para informações a respeito da idade e origem de todas as crianças da turma.

sua pesquisa. Ao se deparar com as mudanças eventuais de professor/a dessa turma, a pesquisadora achou necessário conversar com os profissionais substitutos para explicar sobre a pesquisa. Assim, informou os objetivos do estudo, procedimentos e horários da coleta de dados e esclareceu sobre sua presença em sala de aula. A pesquisadora frequentou a escola duas vezes por semana, totalizando 26 observações.

Durante as observações, foram feitos diários de campo, nos quais foi registrado e relatado tudo o que acontecia nas relações dos alunos migrantes com as outras crianças e com os funcionários da escola, mesmo que houvesse determinados aspectos que não pareciam estar diretamente ligados ao foco. Com o objetivo de preservação da identidade dos sujeitos, as crianças, os professores e funcionários da escola foram identificados, ao longo dos relatos de observação, através de nomes fictícios, escolhidos pela pesquisadora.

De acordo com Triviños (1987, p. 154), “a exatidão das descrições dos fenômenos sociais é essencial, como primeiro passo para avançar na explicação e compreensão da totalidade do fenômeno, em seu contexto, dinamismo e relações”. Os relatos de observação podem, portanto, representar as primeiras buscas espontâneas de significados, as primeiras hipóteses. Podem ser o produto final da pesquisa ou serem complementados por dados provenientes de outro instrumento.

Assim, para melhor investigar a expressão das emoções dos alunos em questão e melhor conhecer os sentidos dessas crianças em relação à escola, aos colegas, à professora e ao processo de migração, foram realizados encontros da pesquisadora com algumas das crianças observadas, conforme o consentimento dos pais e das próprias crianças. A caracterização desses alunos é desenvolvida mais adiante.

Durante os encontros, a pesquisadora reuniu-se com cada criança, individualmente, na escola e propôs a realização de duas atividades consecutivas. Esperando encontrar uma maior dificuldade de verbalização e abstração nas crianças, escolheram-se o desenho e o brinquedo como instrumentos facilitadores dessas atividades. Além de facilitar a expressão e a comunicação das crianças (VYGOTSKY, 1987), esses instrumentos tornariam possível articular a percepção, a atividade, a linguagem, a memória, a imaginação e a emoção.

Dessa forma, na primeira atividade, foi utilizado o procedimento de desenhos-estórias com tema, introduzido por Aiello-Vaisberg (1997) a partir do que foi desenvolvido por Trinca e intitulado de procedimento de desenhos-estórias¹¹. Esse último procedimento baseia-se num

¹¹ Apesar de ambos os instrumentos terem sido construídos com fundamentação nos pressupostos psicanalíticos, optou-se por fazer uma análise do conteúdo sobre o material coletado sem a utilização desse referencial

convite que se faz ao sujeito para que realize seguidamente uma série de desenhos livres (cromáticos ou acromáticos), sendo cada um deles a partida para que se conte uma estória. Posteriormente à conclusão de cada desenho, o sujeito segue fornecendo esclarecimentos e um título (TRINCA, 1997). O procedimento de desenhos-estórias com tema é realizado seguindo os mesmos moldes do primeiro, mas a partir de um tema determinado que pode ser escolhido em função das necessidades do sujeito e/ou da intervenção (AIELLO-VAISBERG, 1997).

No caso da presente pesquisa, foram sugeridos três temas para que as crianças elaborassem os desenhos: a sala de aula, o recreio e um momento importante na escola. Após a realização de cada desenho, foi solicitado que as crianças contassem sua estória e dessem um título à produção. Além disso, a pesquisadora formulou perguntas para melhor compreender o que foi expresso.

Para a realização da segunda atividade, foi escolhido o brinquedo como instrumento, com o objetivo de proporcionar uma expressão mais dinâmica, com mais movimento e, possivelmente, com mais momentos de expressão espontânea da linguagem verbal que na atividade do desenho.

Durante essa atividade, foram entregues a cada criança miniaturas que correspondiam a objetos e personagens de uma sala de aula. O conjunto era composto pelas seguintes peças: 4 carteiras de 2 lugares; 8 cadeiras; 1 mesa com gaveta; uma cadeira um pouco maior do que as demais; uma lousa; um cartaz que contém o mapa da Europa¹² em um dos lados e desenhos de dinossauros do outro; 8 bonecos representando crianças, sendo 4 meninas e 4 meninos; um boneco maior representando a professora; um lixeiro e um estojo com régua e esquadro. Todos os bonecos que representavam as crianças vinham acompanhados de mochilas e chapéus. O boneco que representava a professora também possuía uma maleta e um chapéu. Nessa etapa, a pesquisadora interagiu com cada criança estimulando-as a reproduzir e encenar uma situação de sala de aula. Em alguns momentos, formulou perguntas para compreender o que era expresso.

Os momentos das duas atividades foram gravados, conforme a autorização dos pais e das próprias crianças, e estão sendo transcritos. Além desse material, o registro dos encontros foi proporcionado pelos próprios desenhos elaborados pelas crianças e por diários de campo,

metodológico, mas utilizando a abordagem sócio-histórica como suporte. Segundo Aiello-Vaisberg (1997), o procedimento de desenhos-estórias com tema, por sua versatilidade, pode ser objeto de variados tipos de intervenção, de acordo com diferentes referenciais teóricos.

¹² O brinquedo é de origem alemã.

que contiveram as impressões da pesquisadora a respeito de cada dia. Essas anotações foram realizadas após o término de cada encontro com as crianças.

Para a realização dessas atividades, foram selecionadas 9 crianças. Os critérios de escolha dos alunos foram definidos a partir das observações e das conversas informais com os professores¹³. Inicialmente, pensou-se em definir apenas as crianças migrantes como sujeitos dessa etapa da pesquisa, como já foi relatado anteriormente. Entretanto, constatou-se que algumas crianças, filhas de nordestinos, eram identificadas pela professora e, em alguns casos, pelos colegas, como migrantes, apesar de terem nascido na cidade de São Paulo. Dessa maneira, foi possível entender que 3 grupos de crianças eram diferenciados na sala de aula: os migrantes, os filhos de nordestinos que são considerados pela professora e alunos como migrantes e os alunos que nasceram em São Paulo. Assim, optou-se por realizar a atividade com as 5 crianças migrantes e com mais 2 crianças de cada um dos outros 2 grupos.

PSEUDÔNIMO	DATA DE NASCIMENTO	ORIGEM	ORIGEM DOS PAIS
Alberto	30-07-1998	Salvador - BA (chegou, com 9 anos de idade, em agosto de 2007)	Não consta nos registros
Carla	10-10-1998	Bandeirantes - PR (chegou com 3 anos de idade, por volta de 2001/2002)	Pai - São Paulo; Mãe - Minas Gerais
Jacqueline	28-05-1998	Vertentes - PE (chegou com 6 anos de idade, por volta de 2004/2005)	Não consta nos registros
Mônica	13-02-1997	Maracás - BA (chegou com 11 anos de idade, em abril de 2008)	Pais - Bahia
Paulo	27-02-1998	Paranavaí - PR (chegou com 5 anos de idade, em 2003)	Pai - Mato Grosso do Sul; Mãe - Paraná
Camila	15-04-1998	São Paulo - SP	Pais - Piauí
Guilherme	25-02-1997	São Paulo - SP (morou desde pequeno em Araras, na Paraíba. Voltou com, aproximadamente, 9 anos de idade, em 2006)	Pais - Paraíba
Cristiane	24-11-1997	São Paulo - SP	São Paulo
Fernando	19-07-1998	São Paulo - SP	Pai - São Paulo; Mãe - Paraná

Quadro 1 - Identificação dos alunos selecionados para os encontros

Das 5 crianças que nasceram fora do Estado de São Paulo, 3 são originárias da região Nordeste (1 de Pernambuco e 2 da Bahia) e 2 da região Sul (ambas do Paraná) do Brasil. Alguns desses alunos migraram recentemente para a cidade de São Paulo, outros vieram há mais tempo. As características de data e origem do nascimento das 9 crianças, bem como da

¹³ Ao iniciar essa etapa, a pesquisadora explicou à turma sobre a impossibilidade de realizar os encontros com todos os alunos. Objetivando evitar constrangimentos e questionamentos de preferência por parte das crianças, a pesquisadora informou que os alunos chamados tinham sido selecionados por sorteio.

origem de suas famílias estão retratadas, mais detalhadamente, no quadro 1.

Dos 9 estudantes que participaram das atividades com a pesquisadora, apenas 7 constituem os sujeitos da pesquisa. Esse recorte foi utilizado, abrangendo as 5 crianças que nasceram fora do Estado de São Paulo e os 2 alunos que representam o grupo de filhos de nordestinos, considerados migrantes. Os dois estudantes locais participaram da etapa dos encontros como indicadores do que acontece a uma criança que não é considerada migrante. Além disso, esperava-se que eles fizessem referência aos colegas migrantes e filhos de migrantes, o que não se verificou de fato. Por isso, os 2 alunos não se figuram como focos da pesquisa, apesar de não terem sido excluídos dos comentários, mais gerais, da análise do contexto.

Ainda para a coleta de dados, foi realizada uma conversa,¹⁴ em momentos diferentes, com a professora titular e com uma professora substituta. A escolha por essa última profissional seguiu o critério de contato com os alunos. De todos os professores substitutos, a professora escolhida foi a que mais ministrou aulas para a turma pesquisada.

As professoras são incluídas na discussão por estarem envolvidas na situação escolar e relacionadas, portanto, com a criança migrante. Desse modo, as conversas tiveram como objetivo levantar análises sobre as principais dificuldades da criança em estudo (aproveitamento escolar e sofrimentos) e sobre os sentidos dessas profissionais em relação ao seu trabalho, à escola, aos estudantes e à condição de migrante característica de alguns de seus alunos. Esses diálogos foram gravados, de acordo com o consentimento das professoras e, posteriormente, foram transcritos.

Segundo Menegon (1999), conversar é uma das maneiras por meio das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam nas relações que estabelecem em seu cotidiano. A conversa é uma situação face-a-face que se caracteriza pela flexibilidade, variabilidade na composição dos participantes e descompromisso disciplinar. Essa informalidade da conversa possibilita que o inesperado seja um padrão possível e é essa a vantagem na utilização da conversa como instrumento de pesquisa.

Para facilitar a organização dos dados coletados, foram identificados alguns núcleos temáticos, a partir dos relatos dos primeiros contatos com a escola e com a professora e dos diários de campo das observações em sala de aula e do recreio. Com o intuito de facilitar a visualização dos temas no material coletado, cada um deles foi representado por uma cor diferente. Assim, os momentos de cada texto foram marcados com cores específicas,

¹⁴ Cf. roteiro da conversa com as professoras no APÊNDICE B.

representando o núcleo temático a que se referem. Os dados foram, portanto, organizados nos seguintes núcleos de identificação:

- a) Cotidiano da escola e da turma de 4ª série (para identificar a rotina da escola);
- b) Relações entre professores e alunos (com os 3 grupos de alunos);
- c) Relações das crianças entre si (inclui situações de sala de aula e de recreio);
- d) Relações com a pesquisadora (inclui relações da pesquisadora com os alunos e com professores);
- e) Situações de ensino-aprendizagem (inclui facilidades e dificuldades dos alunos);
- f) Situações que envolvem o tema da migração (inclui eventos de referência à origem das crianças e eventos de preconceito e de discriminação).

A identificação desses temas nos relatos de observação e no material proveniente dos outros instrumentos ajudaram a caracterizar, de forma mais geral, o contexto observado e suas relações. A partir dessa organização, foi possível desenvolver um capítulo de apresentação das principais características da realidade observada e das relações e histórias dos sujeitos nela envolvidos.

A análise dos dados coletados partiu da busca das ideias que se destacaram, principalmente, no último núcleo temático identificado na organização desse material, sobre a relação da criança migrante no ambiente escolar e sua aprendizagem, bem como suas emoções e sentidos relacionados à temática da migração. A partir daí, essas informações foram cruzadas com as das outras categorias o que resultou na definição dos 4 núcleos de sentidos que analisam os temas a seguir. Em todos esses núcleos, pretendeu-se analisar as dimensões do agir, do pensar e do sentir.

- a) Sentidos e afetos das mulheres professoras;
- b) Preconceito (e a conseqüente discriminação);
- c) Processo de ensino e aprendizagem;
- d) Identidade regional das crianças migrantes.

O material proveniente das atividades com as crianças e das conversas com as professoras contribuiu para a coleta e análise de elementos mais complexos e difíceis de serem descritos compreensivamente por um único pesquisador e que poderiam escapar da observação, além de possibilitar a confirmação de informações obtidas através dos diários de campo.

6 APRESENTAÇÃO DA REALIDADE OBSERVADA E DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA DE CAMPO

Com o objetivo de aproximar o leitor da realidade observada e presenciada nesta pesquisa, bem como dos personagens que dela fizeram parte, foram organizados 6 núcleos temáticos que apresentam a história da pesquisa de campo deste estudo. Desse modo, são apresentadas, a seguir, as principais características do contexto socioeconômico e do cotidiano do ambiente escolar, bem como das relações que predominaram entre os personagens envolvidos, incluindo a relação de ensino e aprendizagem. A respeito dos personagens principais (crianças e professoras) são ainda expostas informações a respeito de suas histórias individuais.

6.1 Caracterização socioeconômica do contexto¹⁵

Através das informações relatadas pelas crianças e pelas professoras, durante as aulas observadas e conversas com a pesquisadora, pôde-se perceber que a grande maioria dos alunos, bem como parte dos profissionais, reside nas proximidades da escola em um distrito situado na região central da cidade de São Paulo. Antes da descrição das características sócio-econômicas desse distrito, segue-se uma breve exposição de sua evolução.

Assim como mostra Marzola (1985), essa região conheceu seu processo de urbanização e crescimento no final do século XIX, com a chegada dos imigrantes italianos de classes desfavorecidas que desistiam da zona rural para trabalhar como artesãos ou pequenos comerciantes. A partir da segunda metade do século passado, enfrentou um crescimento de habitações subnormais e cortiços. Essas habitações coletivas se desenvolveram em virtude da concentração industrial e do crescimento da população, assim como o que aconteceu em alguns outros distritos. Além disso, essa região também foi se configurando com um lugar de vida noturna, com cantinas, teatros e restaurantes.

Já na segunda metade do século XX até os dias atuais, a configuração de sua população se modificou, com a crescente metropolização e a chegada dos migrantes das outras regiões do país. Segundo Marzola (1985), esses migrantes passaram a habitar cortiços por conta dos aluguéis relativamente baixos e da proximidade com o mercado de trabalho localizado na região central do Estado. Além dos cortiços, essa localidade também é

¹⁵ O nome do distrito onde se localiza a escola e onde a maioria dos estudantes reside foi omitido para garantir a preservação da identidade dos sujeitos e da instituição.

caracterizada por suas vilas, que se diferenciam dos primeiros por serem unidades residenciais individuais.

Sposati (2000) utilizou o Mapa da Exclusão/Inclusão Social como metodologia para analisar a realidade da cidade de São Paulo. O Mapa relaciona as condições de vida dos indivíduos ao território onde vivem. Para isso, incorpora como unidade básica de medida o índice exclusão/inclusão e organiza os distritos a partir do afastamento positivo ou negativo do padrão de inclusão. Ao definir o padrão de inclusão, a autora considera 4 utopias: autonomia, qualidade de vida, desenvolvimento humano e equidade e em cada uma delas há variáveis. Dos 96 distritos, somente em 23 predomina a inclusão. A região onde moram os alunos está nesse grupo (SPOSATI, 2001).

Segundo o relato da professora titular, as famílias de muitos alunos moram próximas uma das outras, sendo que algumas, inclusive, moram no mesmo prédio. De acordo com essa profissional, a maioria das famílias têm muitos integrantes e residem em quitinetes. A grande parte delas é formada por migrantes de todas as regiões do país, mas, principalmente do Nordeste. Muitos dos familiares das crianças trabalham nas proximidades da escola, em prédios comerciais, como restaurantes e hotéis ou, ainda, como porteiros de prédios residenciais.

Também segundo o que essa professora observou, geralmente, os pais dos alunos se mudam primeiro e, depois de um certo tempo de experiência na cidade, decidem trazer as crianças. Algumas dessas famílias, entretanto, não ficam por muito tempo na nova cidade, pois encontram dificuldades para se estabilizar. Em alguns casos, quando vão passar as férias de junho na região de origem, decidem ficar por lá e não voltam mais. Já em outras ocasiões, resolvem tentar novamente e migram mais uma vez. Normalmente, quando isso acontece, a escola procura matricular os alunos na mesma turma em que estudavam antes de partir.

6.2 Cotidiano da escola e da turma de 4ª série: um retrato

Durante o tempo em que se permaneceu na instituição para as observações e atividades com as crianças, pôde-se perceber que a rotina diária da comunidade escolar inicia com a entrada dos alunos, acompanhados ou não de seus familiares, ao pátio da escola. Já os professores e funcionários têm acesso à instituição por um portão diferenciado que os conduzia aos corredores do setor administrativo da escola.

No período da manhã, estudantes de 5ª a 8ª série têm acesso livre aos outros ambientes

da escola, podendo se dirigir individualmente às suas salas de aula. Já os alunos de cada turma da 4ª série, aguardam a chegada do/a professor/a dispostos em duas filas, organizadas por sexo e tamanho das crianças. O mesmo acontece com os alunos das turmas de 1ª a 3ª série, que assistem às aulas no período vespertino.

Desse modo, os alunos da turma pesquisada são conduzidos pela professora às suas salas de aula, assim que um sinal sonoro anuncia o início das atividades escolares do dia, o que acontece às 7 horas da manhã. Nos casos de ausência da professora titular, o que aconteceu em vários dias de observação, os alunos permanecem no pátio da instituição, aguardando a chegada de um profissional substituto.

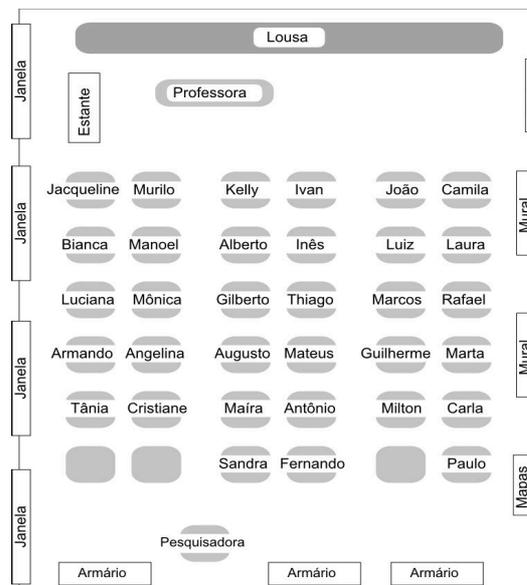


Figura 1- Desenho da sala de aula

A sala de aula da turma pesquisada situa-se no segundo e último andar do prédio, destinado às 5 turmas de 4ª série. Seu ambiente físico é composto por: 1 lousa; 1 relógio, 4 janelas com cortinas, aproximadamente 36 mesas e 36 cadeiras para os alunos (as quais eram posicionadas em 3 filas de 6 duplas); 1 mesa grande para a professora (que é posicionada ora em frente, ora atrás dos alunos); 1 cadeira e 1 mesa para a pesquisadora (que era posicionada atrás dos alunos); 3 armários (onde são guardados os livros das crianças e o material de uso da professora); 1 estante (de uso da professora); 1 mapa do Brasil e 1 mapa do mundo (que são posicionados em uma das paredes da sala de aula); 2 murais vazios (que são posicionados em uma das paredes da sala de aula); 1 vassoura; 1 pá e 1 lixeira. Para melhor visualização do

contexto observado, foi elaborada a figura 1.

A disposição dos alunos na sala de aula, entretanto, não permaneceu organizada sempre como a retratada no desenho. Após o término de sua licença, a professora titular testou novas organizações da disposição dos alunos na classe. Primeiramente, formou dois meio-círculos: o menor, contendo as meninas, estava dentro do maior, que continha os meninos. Ao avaliar essa experiência como negativa, a professora tentou uma nova maneira de organização, que permaneceu até o final das observações. Essa organização da turma também separava os alunos pelo sexo, de modo que as três filas do lado esquerdo da sala foram destinadas às meninas, enquanto as outras três filas foram destinadas aos meninos. No que se refere à distribuição das crianças migrantes, não foi observada uma aproximação entre elas. A localização de cada criança nas três formas de organização foi decidida pela professora.

As atividades escolares da turma pesquisada são distribuídas em 6 aulas de 50 minutos e direcionadas para as seguintes disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Informática, Artes e Educação Física, sendo as 3 últimas ministradas por profissionais distintos, especializados em cada uma delas. De todas as disciplinas, apenas as aulas de Informática e de Educação Física não fizeram parte das observações¹⁶.

Além dessas disciplinas, as crianças também assistiam, uma vez por semana, a uma aula do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd)¹⁷, promovido pela Polícia Militar de São Paulo, do qual a escola pesquisada participa. As aulas eram ministradas por uma policial fardada e acompanhadas pela professora da turma. Ao final do curso, que teve duração de 6 meses, as crianças participaram da solenidade de formatura, recebendo um diploma, além de um livro, uma camiseta e um boné do Programa. As aulas do curso não fizeram parte das observações desta pesquisa.

Também estão disponíveis para as crianças da turma pesquisada e das outras turmas da escola aulas de reforço de Português e de Matemática. Porém, apenas as crianças selecionadas pela professora titular participam das atividades desse dia. Assim, os alunos avaliados com

¹⁶ Devido ao pouco contato com as aulas e com o professor da disciplina de Artes, optou-se por não incluir informações relacionados a eles nesta apresentação e na análise desta pesquisa.

¹⁷ De acordo com Salm, Ribeiro e Menegasso (2007), o Proerd é baseado no Programa Americano chamado D.A.R.E. (Drug Abuse Resistance Education), desenvolvido e aplicado pelo Departamento de Polícia e o Distrito Escolar Unificado da cidade de Los Angeles/EUA. No Brasil, o Programa foi implantado pela Polícia Militar do Rio de Janeiro em 1992 e pela Polícia Militar de São Paulo em 1993. Atualmente, todos os Estados do país, bem como o Distrito Federal desenvolvem atividades relacionadas ao Programa. Conforme mostra os estudos de Moreira, Silveira e Andreoli (2006), o Proerd enquadra-se numa abordagem de intervenção tradicional que segue o “Modelo de treinamento para resistir” Assim, as atividades em sala de aula têm como objetivo ensinar às crianças a resistirem às pressões de envolvimento com drogas, recusando, esquivando-se e evitando ceder diante da oferta.

dificuldades de aprendizagem, pela professora, são encaminhados para as aulas de reforço e obrigados a comparecer. Tais aulas acontecem aos sábados e não são ministradas pela professora titular da turma, mas por outra profissional.

Na rotina diária da escola, o uso do uniforme não é obrigatório. Assim, era comum observar crianças vestidas com roupas diferenciadas, provenientes de seu próprio guarda-roupa. Alguns outros alunos mesclam os dois tipos de vestimenta e outros ainda trajam o uniforme completo.

O período de intervalo para as turmas de 4ª série acontece após as 3 primeiras aulas, e tem duração de 20 minutos. Dessa maneira, durante o recreio, os alunos da turma pesquisada lancham, brincam e conversam com as crianças da sua turma e das outras turmas de 4ª série.

No decorrer do intervalo, as crianças permanecem no pátio e no refeitório da escola. No espaço do pátio, também há uma cantina e banheiros. Já no refeitório, é servida, diariamente, a merenda. A merenda ofertada pela escola nem sempre é a opção de lanche escolhida pelos alunos da turma pesquisada. A maioria traz seu lanche de suas casas ou o compra na cantina.

As brincadeiras mais frequentes escolhidas pelas crianças, para o momento do recreio, são pega-pega, pular corda, jogar futebol (no caso dos meninos) e dançar (no caso das meninas). Ocasionalmente, também ocorrem brigas entre os alunos. Nesses momentos, é comum que todas as crianças do pátio se aglomerem em torno dos colegas em conflito e gritem, repetidas vezes, em coro: “briga!” O tumulto é interrompido quando o inspetor da escola se aproxima e separa os alunos. Esse profissional está sempre presente no intervalo, monitorando a entrada e saída dos estudantes e as possíveis irregularidades cometidas por eles, como jogar futebol em local proibido ou deixar restos da merenda ou do lanche no chão do pátio.

Às 11 horas e 30 minutos, as atividades escolares são encerradas para as turmas da 4ª série. As aulas das outras séries, porém, são finalizadas apenas ao meio dia. No momento de saída, os alunos organizam-se, novamente, em duas filas e são acompanhados pela professora até o pátio da escola. Algumas crianças da turma pesquisada saem da instituição acompanhadas de seus pais ou de um responsável, que os aguardam nesse local. Já outros alunos almoçam no refeitório da escola e vão a pé para suas casas, sozinhos ou ao lado de colegas.

Alguns acontecimentos menos constantes, no cotidiano da escola e da turma

pesquisada, fizeram parte das observações. Durante o tempo da pesquisa de campo, foi possível perceber, por exemplo, que as aulas são suspensas para os alunos nos dias para os quais foram programadas as reuniões de pais e professores e as reuniões entre os funcionários da escola.

Além disso, também se pôde observar alguns eventos promovidos pela comunidade escolar, como eleição para o Grêmio da escola, campeonato de esportes, comemorações de datas festivas, (Dia do Índio, Páscoa e São João) e palestras e peças de teatro oferecidas por profissionais de fora da instituição. Há ainda a oferta de serviços destinados à família dos alunos, como aulas de português para estrangeiros e aulas de francês, inglês e espanhol para adultos.

A eleição para o Grêmio, em especial, foi importante para trazer informações a respeito de algumas das necessidades e desejos dos alunos, já que as 5 chapas candidatas, formadas por alunos de outras séries, anunciaram suas propostas de ação e de mudança e colheram sugestões nas turmas que visitaram. As reivindicações citadas pelas chapas foram: melhoria na limpeza das salas dos banheiros, dos corredores e do pátio (citada por 2 chapas); uso de música/rádio no intervalo (citada por 2 chapas); promoção de passeios culturais, passeios para diversão e passeios para praticar esporte (citada por 2 chapas); realização de festas (citada por 2 chapas); realização de gincanas (citada por 1 chapa); compra de bolas novas para serem utilizadas na Educação Física (citada por 1 chapa); mudança no uniforme (citada por 1 chapa) e melhoria do ensino (citada por 1 chapa). Alguns alunos da turma pesquisada contribuíram com suas opiniões, reforçando a necessidade de limpeza no pátio e nos banheiros da escola e sugerindo a construção de uma piscina e de uma cobertura para o espaço do pátio.

6.3 Professoras: suas histórias e relações

Ao longo do período da coleta de dados, duas profissionais estiveram presentes com maior frequência nas aulas observadas. O primeiro contato da pesquisadora estabeleceu-se com a professora titular da turma, que consentiu a pesquisa. Essa profissional, porém, precisou se afastar de seu trabalho, por motivos de doença, sendo substituída por outra professora durante um mês. Identificadas por um nome fictício, as duas professoras citadas são apresentadas a seguir.

Outros profissionais substitutos também fizeram parte das observações em sala de

aula. Entretanto, não foram selecionados para a pesquisa, por terem tido pouco contato com a turma escolhida.

Professora Daniela: a professora titular – Através da conversa gravada com a professora, realizada ao final da pesquisa de campo, pôde-se conhecer um pouco mais sobre sua história de vida, suas experiências anteriores e sua formação como profissional. Em seu relato, a professora Daniela contou que nasceu no Paraná, descendendo de uma família de professores. Sua infância foi vivida nesse Estado, onde pôde acompanhar sua mãe estudando para se formar nessa área.

Segundo o que a professora contou, sua família se mudou para São Paulo, durante sua adolescência. Ao mesmo tempo em que cursava o Ensino Médio, Daniela tinha um emprego e planejava cursar Jornalismo. A profissional explicou, portanto, que, nesse período, não pensava mais em ser professora, tendo seu interesse voltado para outras coisas. De acordo com ela, a atração por sua profissão voltou no dia em que foi fazer a matrícula no curso de Jornalismo, quando começou a chorar, na porta da faculdade, revelando para sua mãe que queria cursar o Magistério.

A professora revelou que, para sua mãe, a decisão pelo Magistério significava um retrocesso e, por isso, a notícia da troca entre os cursos foi recebida com raiva pela família. Com o passar do tempo, sua família se conformou com a sua decisão. Em sua avaliação, a maior preocupação de seus pais era com relação ao baixo salário. Atualmente, considera sua situação financeira estável, já que trabalha como professora efetiva em uma cidade onde se tem mais facilidades. Para ela, no interior ou em cidades da região Norte e Nordeste, os professores ganham bem menos.

Ao continuar a descrição de sua história profissional, Daniela informou que continuou trabalhando, enquanto estudava para o Magistério, demitindo-se desse trabalho apenas após sua formatura. Após se efetivar, a profissional procurou uma instituição que, preferencialmente, não estivesse numa região tão periférica da cidade. Assim, passou a trabalhar em um distrito da zona sul da cidade, sendo removida, posteriormente, para a escola onde trabalha no momento. Segundo Daniela, sua clientela atual são seus vizinhos.

Além do diploma do Magistério, Daniela informou que possui também as formações nos cursos de Letras, Pedagogia e Magistério Superior, conquistadas paralelamente ao seu trabalho. A professora explicou que a escolha pela área de Letras esteve relacionada a seu interesse pela língua escrita.

Com relação à faixa-etária de seus alunos, Daniela relatou já ter dado aula para adolescentes e crianças em alfabetização. Há alguns anos, passou a trabalhar em um segundo turno numa instituição de Educação Infantil. A professora falou com relativo entusiasmo da experiência de ensinar bebês e avaliou que todo professor que ensina nos dois períodos do dia, deveria se dedicar, em um dos períodos, à Educação Infantil, para contrabalancear.

Ao lembrar-se do início de sua carreira como professora, Daniela disse que gostou de sua profissão, pois fazia parte de seu universo. Entretanto, em um outro momento da conversa, falou que, às vezes, se arrepende de ter trocado o curso de Jornalismo pelo de Magistério e de ter se demitido do trabalho que exercia, pois adora “mexer com gente”. Ela explicou que gosta de dar aula, mas que está muito cansada, que o trabalho “já enjoou”. Além disso, falou que encontra dificuldades para deixar suas aulas mais interessantes, pois ensinar é uma prática de muitos anos, difícil de ser mudada, em sua avaliação.

Daniela revelou, assim, que seu desejo e seus planos para o futuro estão voltados para assumir a direção de uma escola. Segundo ela, na Educação, a gestão é mais a sua cara. Como já teve a experiência de coordenação e de ensino, acredita que tem mais a passar para o profissional do que para o aluno, como ensinar “os macetes, a preparar uma aula, a fazer um projeto, coisas assim.”

Durante a conversa, Daniela também refletiu sobre a situação de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos da turma pesquisada. Em sua avaliação, a 4ª série pesquisada é diferente das outras turmas, pois é menos preparada nas diversas áreas do conhecimento e mais imatura. Na observação da professora, o desenvolvimento das crianças tem se dado de uma maneira brusca, “de uma hora para a outra”, no momento em que entram na adolescência. Em sua análise, Daniela relacionou essa característica do desenvolvimento dos alunos à educação que eles recebem da família.

Daniela também revelou suas expectativas para o futuro de seus alunos, confessando ter dúvidas a respeito do número de crianças da turma que conseguirão entrar em um curso superior. Ao refletir sobre as possibilidades das crianças, disse acreditar que no máximo 10% da turma conseguirá passar no vestibular.

As observações em sala de aula contribuíram para conhecer a respeito das características envolvidas nas relações entre a professora Daniela e seus alunos. Dessa forma, pôde-se perceber que a professora Daniela se interessava pelo cotidiano e pela família dos alunos, conhecendo muitas informações a respeito da vida das crianças e mantendo uma boa

comunicação com seus pais.

Além disso, a professora Daniela parecia à vontade em seu trabalho na sala de aula e na relação com os alunos, apresentando-se de forma espontânea, descontraída e engraçada. Com relação aos conteúdos científicos que fazem parte do programa curricular da turma, a professora demonstrou ter domínio e segurança dos temas abordados.

Essa profissional demonstrou ter controle da turma, mas, para isso, utilizou, em algumas vezes, um tom de ameaça a punições. Assim, foi frequente nas aulas observadas, a solicitação da professora Daniela para que um dos alunos anotasse os nomes dos colegas mal comportados, que seriam punidos com a retirada de um ponto em uma de suas notas.

Ainda como característica da relação da professora Daniela com seus alunos, pôde-se observar alguns comentários agressivos, preconceituosos e discriminatórios dirigidos a diferentes crianças, utilizando, portanto, diferentes argumentos, como origem e características físicas. Com relação à origem, somente as crianças migrantes nordestinas ou filhas de nordestinas foram alvo de observações preconceituosas e depreciativas. Durante os encontros com a pesquisadora, a maioria das crianças selecionadas fizeram referência a esse comportamento agressivo da professora. Dessa maneira, a professora retratada nos desenhos-estórias e nas brincadeiras era frequentemente hostil, agredindo os alunos e fazendo uso de punições.

Professora Marcela: a professora substituta – A conversa gravada com a professora Marcela, realizada após o período de observação, contribuiu com algumas informações a respeito de sua história de vida e de sua história profissional, bem como de sua experiência com a turma pesquisada. No início de seu relato, Marcela comentou sobre sua origem por lembrar do tema desta pesquisa. A professora disse, assim, ter nascido em São Paulo e sempre ter morado nessa cidade. Contou ainda que sua mãe e parte de sua família materna nasceu na região Nordeste.

De acordo com o que foi revelado durante a conversa, Marcela estudou durante a sua infância e parte da sua adolescência na escola pesquisada, residindo próximo à instituição. Quando estava para cursar a 7ª série do Ensino Fundamental, Marcela passou a estudar em uma outra escola, vinculada à anterior. Neste ano, as escolas públicas do Estado de São Paulo haviam sofrido uma reestruturação e, por esse motivo, a escola pesquisada passou, nessa época, a atender, exclusivamente, os alunos de 1ª a 4ª série.

Conforme seu relato, após concluir o Ensino Médio, Marcela se dedicou a um curso

preparatório para a prova de vestibular em Turismo. Ao longo do curso, Marcela percebeu que não se identificava tanto com essa profissão e decidiu se inscrever no exame para Pedagogia. Segundo Marcela, sua decisão foi “no susto”, já que optou pela troca faltando três dias para a inscrição. A professora contou, porém, que gostou bastante do curso escolhido.

Sua primeira experiência como profissional aconteceu na escola observada após a conclusão de sua graduação no ano de 2004. Inicialmente, Marcela foi contratada como professora substituta. Nesse período, segundo o que ela informou, frequentava a escola todos os dias, estando disponível nos dois turnos para os casos de ausência dos professores efetivos da instituição. Quando todos os professores compareciam às aulas, ela era liberada para voltar para a casa. Além de eventuais substituições, a professora Marcela substituiu a professora Daniela durante um mês seguido, quando essa última precisou se afastar por motivos de doença. Após essa fase, Marcela entrou para o quadro de professores efetivos da escola, assumindo uma outra turma de 4ª série.

Com relação à sua profissão, Marcela revelou gostar do que faz. Confessou, entretanto, que às vezes sente medo, porque tem a impressão de que os alunos, às vezes, não entendem o que ela explica. Atualmente, o que tem considerado mais fácil no processo de ensino e aprendizagem é a interação com o aluno. Já o mais difícil, em sua avaliação, tem sido “atingir o aluno que tem muita dificuldade de aprendizado.” Marcela falou sobre sua frustração ao perceber que, mesmo utilizando métodos diferentes, o aluno não consegue aprender. Ela explicou que “tem que se desdobrar em várias pessoas pra poder atingir cada aluno.” Mesmo após a análise das dificuldades de sua profissão, Marcela reafirmou o prazer que sente com o seu trabalho, pois o considera um desafio.

Sobre o contato com os alunos da turma pesquisada, Marcela definiu o grupo como bem agitado e lembrou que seus primeiros dias foram difíceis. Contou, que, inicialmente, sentiu-se testada pelos alunos, o que avaliou como característica comum de uma sala de aula. Segundo ela, com o passar do tempo, as crianças foram se acalmando e ela começou a gostar da experiência e da turma.

As observações em sala de aula contribuíram com informações a respeito das características da relação entre a professora Marcela e os alunos. Logo em seu primeiro dia foi possível perceber que a profissional já conhecia alguns alunos da turma pesquisada por conta de outras experiências como professora substituta em anos anteriores.

A professora Marcela pareceu reservada no seu relacionamento com os alunos, além

de paciente e atenciosa em suas explicações a respeito dos conteúdos das disciplinas. Com relação a esses conhecimentos, a professora demonstrou domínio e segurança.

Essa profissional apresentou domínio da turma e revelou-se bastante dedicada aos alunos que, para ela, apresentavam dificuldades nos momentos de aprendizagem, oferecendo para eles uma atenção e um acompanhamento especiais.

6.4 Crianças: suas histórias e relações

Na turma investigada havia 33 alunos matriculados, dos quais 15 eram do sexo feminino e 18 eram do sexo masculino. A grande maioria nasceu em 1998, enquanto 10 deles nasceram em 1997 e apenas 3 em 1996. Sendo assim, a maior parte dos alunos tinha ou completou 10 anos em 2008.

Assim como foi esclarecido no capítulo sobre o referencial metodológico, 3 grupos de crianças podiam ser diferenciados na sala de aula: os migrantes; os filhos de nordestinos que, apesar de nascidos em São Paulo, eram considerados como migrantes pela professora Daniela, mas não, necessariamente, por si mesmos e pelos colegas; e os alunos que nasceram em São Paulo. Desse modo, para esta pesquisa, foi dedicada atenção especial às 5 crianças migrantes e a 2 crianças provenientes de cada um dos outros 2 grupos.

A seguir, cada uma das crianças selecionadas é brevemente apresentada, a partir das informações colhidas durante as observações e durante os encontros individuais com a pesquisadora.

Alberto – Esse aluno nasceu em Salvador, na Bahia, em 1998. Chegou em São Paulo, com 9 anos de idade em agosto de 2007, aproximadamente, 8 meses antes do início desta pesquisa. Desde essa época, passou a estudar com alguns dos alunos da turma observada, que cursavam a 3ª série do Ensino Fundamental. A primeira vez que Alberto retornou para sua cidade natal aconteceu durante o período da pesquisa de campo, em suas férias escolares do mês de julho.

Alberto demonstrou-se, durante as aulas observadas na sala de aula, participativo e comunicativo com os colegas. Além disso, pôde-se notar que o menino solicitava, com frequência, a atenção das professoras. Com o passar das observações, pôde-se perceber que Alberto já falava algumas gírias características de São Paulo (como “mano”), apesar de ter um sotaque nordestino muito marcante. Em sua relação com a professora Daniela, sempre era lembrado por sua origem. O mesmo ocorria na relação com os colegas que o apelidaram de

“baiano”, alcunha pela qual foi tratado na grande maioria das situações observadas.

No início da pesquisa de campo, foi possível observar que Alberto e as colegas interagiam utilizando a agressividade. Assim, na hora do recreio, ao mesmo tempo em que ele implicava com as meninas, elas se juntavam para bater nele. Nessas situações, não era possível saber quem havia começado, mas Alberto parecia estar se divertindo, enquanto as meninas não. Nesse contexto, as relações entre Alberto e os alunos do mesmo sexo não eram frequentes, nem duravam por muito tempo. Durante as aulas, as crianças reclamavam bastante com ele, por estar inquieto, por falar algo ou quando a professora também o repreendia.

Com o passar das observações, foi possível perceber Alberto mais integrado com os meninos. Entretanto, transitava pelos dois grupos de colegas (os que jogavam sempre futebol e os que faziam outra coisa), além de, em algumas vezes, ficar sozinho. A tendência de se relacionar pela agressividade, característica do contato inicial entre ele e as meninas, não apareceu mais. Porém, a relação entre ele e as colegas se tornou casual.

Apesar de mais integrado, Alberto continuou a ser repreendido pela turma, quando fazia colocações durante as aulas ou quando andava pela sala para observar os cadernos dos colegas. Também foi possível observar comentários agressivos, preconceituosos e discriminatórios, direcionados ao menino, por parte da professora Daniela e dos alunos. Na maioria das vezes, Alberto não respondia. Entretanto, também aconteceu de o menino argumentar para defender sua cidade natal.

Alberto aproximou-se várias vezes da pesquisadora com interesse em suas anotações. Em outras ocasiões, se dirigiu a ela para mostrar suas atividades ou pedir sua ajuda.

Carla – Essa criança nasceu em Bandeirantes, no Paraná, em 1998. Viveu nesse Estado até os 3 anos de idade, quando migrou para a cidade de São Paulo, onde seu pai já trabalhava. Segundo o que Carla explicou, durante o encontro, sua família decidiu se mudar por conta das saudades de seu pai. Parte da família de Carla ainda reside no Paraná. Outros parentes, da família de sua mãe, moram em Minas Gerais. Carla contou que gosta de viajar para os dois Estados, pois tanto sua família por parte de pai, como a por parte de mãe moram em sítios. A menina revelou ainda gostar de morar em São Paulo, porque, ao seu ver, trata-se de uma cidade grande, onde se “tem mais coisas”.

A história escolar de Carla teve início na cidade de São Paulo. Durante o período de pesquisa de campo, foi possível observar que a menina não falava com sotaque característico do Paraná e não era lembrada, pelas professoras e pelas outras crianças da turma, como

migrante, nem destacada por eles como diferente. Carla pareceu bastante vaidosa, durante as aulas observadas, frequentando a escola sempre bem vestida.

Em seu contato com a turma, pareceu ser sempre incluída nas atividades e bem-vinda nas relações de amizade. Demonstrou-se mais próxima de um grupo maior de alunos, do qual faziam parte algumas meninas e, às vezes, um dos meninos. As meninas, na maior parte das vezes, estavam sempre bem vestidas e pareciam ser mais populares na turma. Essas crianças sempre ficavam juntas no recreio, brincando de pega-pega.

Durante as observações, Carla também aproximou-se, algumas vezes, da pesquisadora para tirar dúvidas sobre atividades escolares ou pedir ajuda nas tarefas.

Jacqueline – A história da origem e do processo de migração de Jacqueline foi contada, espontaneamente, pela menina, durante uma das atividades do encontro com a pesquisadora. A aluna, que nasceu em Vertentes, no Estado de Pernambuco, em 1998, explicou que morou nessa cidade até, aproximadamente, seus 4 anos de idade, quando teve que migrar para São Paulo. Nesse período em que Jacqueline viveu em Pernambuco, sua mãe faleceu. Após algum tempo, seu pai decidiu se mudar para São Paulo, com os filhos, a namorada e a tia de Jacqueline. A menina revelou que o planejado era passar 2 meses na nova cidade, mas que nunca mais voltaram. De acordo com seu relato, ao chegar em São Paulo, Jacqueline foi morar com sua tia. Porém, mudou-se para a casa do pai e da madrasta, quando sua tia passou a morar com o namorado. A menina revelou gostar mais ou menos de São Paulo, pois sua família está toda em Pernambuco, onde gostaria de voltar a morar.

Durante as observações, Jacqueline pareceu não ter sotaque nordestino. Além disso, não era identificada pelas professoras e pelos colegas como migrante ou com referências sobre sua origem. Nas aulas observadas, a menina comportou-se de maneira reservada e quieta e pareceu ser uma aluna estudiosa e comprometida. Sentava-se sempre na primeira carteira de uma das fileiras, parecendo atenta às explicações dos professores.

Seu comportamento um pouco tímido, não impedia Jacqueline de interagir com os demais na sala de aula. Em sua relação com os profissionais, Jacqueline apresentou-se, frequentemente, solícita para ajudá-los, além de ter sido várias vezes escolhida por eles para assisti-los. Dessa maneira, Jacqueline foi, algumas vezes, requisitada, pela professora Daniela, a anotar o nome dos alunos mal comportados.

Na relação com os colegas, Jacqueline era mais próxima de um pequeno grupo de meninas. Na maioria das vezes, conversavam durante o recreio e, com menor frequência,

brincavam de pega-pega. Quando estava com esse grupo, parecia à vontade e bem recebida pelas amigas.

Mônica – Essa menina ingressou na escola e na turma pesquisada, aproximadamente, 1 mês e meio após o ano letivo ter começado. Mônica morava em Maracás, na Bahia, desde que nasceu, em 1997. No seu primeiro dia de aula na turma pesquisada, foi recebida por uma professora substituta que a apresentou para os colegas.

Inicialmente, foi possível perceber Mônica próxima de uma ou duas meninas filhas de nordestinos, nos momentos de sala de aula e de recreio, sendo que era a aluna em questão que, frequentemente, procurava as colegas. Com o passar do tempo, pôde-se observar Mônica próxima de mais meninas e mais enturmada. Entretanto, ainda era ela que tomava a iniciativa para que a aproximação com as outras alunas acontecesse. Ainda sobre a relação entre Mônica e os colegas, foi possível observar algumas situações de conflitos entre ela e as meninas. Uma dessas brigas, por exemplo, aconteceu por causa da disputa pela localização dos assentos da sala de aula.

Mônica também foi alvo de comentários agressivos, preconceituosos e discriminatórios dos colegas (de ambos os sexos) e da professora Daniela, que utilizaram, principalmente, sua origem para agredi-la. Em outras ocasiões, a aluna foi discriminada pelos colegas por conta de seus traços físicos e agredida por seu aproveitamento escolar. Nas situações em que os comentários eram feitos pelos colegas, Mônica respondia com raiva e pedia para os alunos pararem de falar. Em alguns casos, também reagia com comentários agressivos de sua parte. Quando os comentários eram por parte da professora Daniela, Mônica não respondia e demonstrava um certo constrangimento.

Além disso, no decorrer das observações, foi possível notar que os alunos passaram a identificar e a chamar a menina como “baiana”. Durante o encontro com a pesquisadora, Mônica relatou ficar triste quando as meninas da escola e de sua sala ficam “zoando” dela ou quando a chamam de metida. Contou também que mesmo as alunas mais próximas dizem coisas “chatas” para ela, como, por exemplo, que não querem mais ser suas amigas. Apesar disso, Mônica revelou que as meninas sempre pedem desculpas pelas agressões e que ela sempre se dispõe a perdoá-las.

A aluna frequentava a escola sempre bem vestida. Andava sempre desfilando e cantarolando pela sala. Fazia isso, por exemplo, enquanto se encaminhava para mostrar o caderno à professora. Em algumas observações, na hora do recreio, também apareceu

dançando com gestos sensuais. Nesses momentos, atraía a atenção de algumas das colegas, que se animavam para dançar junto com ela.

Mônica aproximou-se algumas vezes da pesquisadora para mostrar suas atividades ou para pedir ajuda nas tarefas.

Paulo – Esse aluno nasceu em Paranavaí, no Paraná, em 1998. Durante o encontro com a pesquisadora, o menino contou que migrou para São Paulo aos 5 anos de idade, após ter passado um ano em Curitiba, experiência, que, segundo ele, não deu certo. Ao falar de Paranavaí, Paulo lembrou que onde morava era “muito ruim”, pois sempre chovia, enchendo toda parte da cidade de lama, inclusive sua casa. O aluno, portanto, concluiu que São Paulo “é mais legal que lá”. Mesmo assim, Paulo disse que acha legal visitar sua cidade natal, onde mora sua avó.

Durante as observações, foi possível perceber que Paulo não falava com sotaque da região onde nasceu. Além disso, não era identificado pela professora e pelos alunos através de referências à sua origem. Paulo, entretanto, reconhece-se como paranaense, quando lhe é perguntado sobre sua naturalidade.

O aluno pareceu integrado na relação com os colegas, aproximando-se com mais frequência dos meninos. Durante o recreio, participava com certa frequência dos jogos de futebol, conversava com outras crianças ou andava sozinho pelo pátio. Nas aulas observadas, foi possível presenciar algumas situações de conflito de Paulo com alguns alunos, o que acarretou, em algumas vezes, expulsões da sala de aula ordenadas pelas professoras e advertências por parte da escola.

Nas observações, pôde-se perceber Paulo bastante comunicativo com os colegas e com as professoras. Demonstrou-se um pouco inquieto, durante as aulas, passando, às vezes, parte do tempo sem fazer as tarefas, que acabavam incompletas. A professora Marcela dedicou atenção especial ao aluno, durante as atividades, solicitando que ele sentasse ao seu lado para acompanhá-lo melhor.

Em algumas observações, a professora Daniela demonstrou certa impaciência e irritabilidade nas situações em Paulo se comportava agitado e disperso. Além disso, fez uso de comentários agressivos, preconceituosos e discriminatórios em relação a características físicas do aluno, que se encontrava acima do peso, e ao seu aproveitamento escolar. Nessas situações, a reação de Paulo diferiu. Em algumas ocasiões argumentou com a professora, mas, em outros casos, permaneceu calado. Paulo também foi alvo de comentários pejorativos, a respeito de

sua forma física, por parte dos colegas, reagindo com comentários agressivos de volta. Quando perto da pesquisadora, conversava bastante com ela sobre sua família e sua vida.

Camila – Descendente de pais nordestinos, nascidos no Estado do Piauí, Camila nasceu em São Paulo, em 1998. Em sua conversa com a pesquisadora, durante as atividades do encontro, a menina informou que já morou por um período de 6 meses na cidade de seus pais. Segundo seu relato, quando ela tinha 3 anos, sua mãe engravidou e decidiu ter o bebê junto de sua família que estava no Piauí. Após o irmão de Camila ter nascido, sua mãe decidiu ficar por lá e não voltar mais pra São Paulo. De acordo com a história contada por Camila, sua mãe voltou atrás na decisão por causa de um pedido da menina, que não gostava de lá. Sobre São Paulo, a aluna revelou gostar da cidade

Através das observações, foi possível notar que Camila falava com sotaque da região de sua família. Além disso, era identificada pela professora Daniela como nordestina, mas não parecia ser tratada como diferente pelos colegas, nem lembrada com referência à origem de seus pais.

Camila sempre frequentava a escola com roupas da moda. Durante as observações pareceu bastante comunicativa e integrada com as colegas, apesar de transitar pelos diferentes grupos de meninas. Assim, na maioria das vezes, permanecia próxima a Jacqueline, Mônica e de outras meninas para conversar ou dançar. Entretanto, também se aproximou das alunas consideradas mais populares e brincava de pega-pega com elas no recreio.

Na relação entre Camila e a professora Daniela, pôde-se perceber uma certa impaciência da professora com a aluna, nos momentos em que Camila apresentava dificuldade nas atividades. Além disso, ela foi alvo de comentários preconceituosos da professora Daniela na conversa com a pesquisadora.

Camila aproximou-se da pesquisadora com interesse em seu trabalho e suas anotações. Em alguns momentos, conversou sobre sua vida e sobre seu cotidiano.

Guilherme – Filho de paraibanos, Guilherme nasceu em São Paulo em 1997. De acordo com o que contou no encontro com a pesquisadora, o aluno migrou, ainda bem pequeno, para a cidade de Arara, na Paraíba, e morou durante muitos anos por lá. Nesse período, Guilherme viveu com sua mãe e sua irmã, enquanto seu pai continuou trabalhando na cidade de São Paulo. Quando o aluno tinha aproximadamente 9 anos de idade, voltou para sua cidade natal com sua família e ingressou na escola observada. Guilherme confessou para a pesquisadora que preferiria voltar a morar em Araras, mas que seus pais não querem, pois não

conseguem emprego por lá. Na cidade da Paraíba, segundo o menino, tem mais espaço pra brincar, jogar futebol, como os sítios. Em São Paulo, entretanto, Guilherme conta que não pode sair na rua, pois mora em apartamento e tem muitos carros nas ruas.

Guilherme retratou, espontaneamente, sua escola da Paraíba nos 3 desenhos solicitados e na brincadeira com a pesquisadora. Já, durante as aulas, o menino fez vários comentários sobre a época em que viveu fora de São Paulo e respondeu a algumas atividades se referindo a essa vivência.

A partir das observações, foi possível perceber que Guilherme falava com sotaque nordestino. Além disso, era identificado pela professora Daniela e pelos colegas como paraibano. Em alguns momentos, foi alvo de comentários agressivos, preconceituosos e discriminatórios por parte da professora Daniela e dos alunos. Em algumas vezes, Guilherme respondeu a esses comentários dos colegas, explicando que não era paraibano, mas de São Paulo. Em outros momentos, questionou a crítica recebida dizendo: sou paraibano, com muito orgulho. E daí?” Com relação aos comentários da professora Daniela, Guilherme não respondeu e pareceu constrangido. Em uma das observações o menino abaixou a cabeça na sua mesa e chorou. Foi possível perceber, portanto, duas formas diferentes de reagir a depender de quem partia o preconceito e a discriminação.

O aluno parecia integrado com a turma, principalmente com os meninos. Na hora do recreio, sempre jogava futebol com os alunos de sua turma e de outras salas. Parecia comandar o time, bem como a decisão das posições dos jogadores. Demonstrou gostar muito do recreio e se aborrecia quando tinha que descer atrasado para esse intervalo. Na conversa com a pesquisadora, revelou que foi com a mudança para São Paulo que passou a jogar futebol. Enquanto morava em Arara, o menino brincava de “pega-pega, de queimada, de chute e de faz de conta.”

Durante as aulas, o menino era bastante comunicativo e participativo. Além disso, entusiasmava-se quando conseguia responder as tarefas, quando tirava notas boas ou quando ajudava os colegas. Já quando apresentava dificuldades nas atividades, parecia irritado por não compreender como deveria proceder. Em suas conversas, demonstrou interesse por assuntos relacionados à paquera e ao namoro.

Guilherme aproximou-se da pesquisadora com interesse em suas anotações e em seu trabalho, como também para agradá-la com presentes. Em outras ocasiões dirigiu-se a ela para contar de sua vida e mostrar suas atividades.

Cristiane - Essa menina nasceu em 1997, em São Paulo, onde também nasceram seus pais. Neta de chinês, Cristiane possui traços físicos orientais, como os olhos amendoados. Em sua conversa com a pesquisadora, a menina relatou ter morado grande parte de sua vida na cidade de São Paulo, com exceção de um pequeno período que viveu no Rio de Janeiro. Segundo o que Cristiane contou, ela e sua família moraram apenas alguns meses em outro Estado.

A aluna frequenta a escola sempre bem vestida, com roupas da moda e de desenhos orientais. Durante as aulas, revelou-se uma aluna estudiosa e terminava as atividades sempre com rapidez. Além disso, Cristiane, demonstrou-se reservada e observadora, não apreciando as atividades em que tinha que se expôr à turma.

Apesar de seu comportamento tímido, Cristiane pareceu bem integrada com as colegas, como Carla, e respeitada por elas. Durante o recreio, apreciava as brincadeiras de pega-pega com as amigas e um dos meninos. Ainda sobre sua relação com as outras crianças, Cristiane comportou-se, em algumas vezes, de maneira agressiva e já foi identificada pelos professores como “brava”. Também foi identificada, por parte dos alunos a partir de sua ascendência chinesa. Não foram observados, entretanto, comentários e atitudes discriminatórios e preconceituosos dos alunos e professores para com a menina.

A aluna aproximou-se menos da pesquisadora, se comparada as outras crianças apresentadas anteriormente. Na relação com as professoras, a aluna era elogiada por seu aproveitamento nas atividades escolares.

Fernando – Fernando nasceu em São Paulo, em 1998. Segundo o que contou no encontro com a pesquisadora, logo que nasceu, mudou-se com sua família para Jacarezinho, no Paraná, onde morou por, aproximadamente, 2 anos. Após ter voltado para São Paulo, o menino voltou ao Paraná para visitar seus parentes, que são todos de lá. O aluno revelou que gosta de Jacarezinho, principalmente, na época de inverno.

Durante as observações das aulas, Fernando demonstrou-se esperto e observador. Além disso pareceu comunicativo com os integrantes da sala e participativo nas atividades escolares. Em algumas atividades, comportou-se de maneira inquieta e dispersa, passando, às vezes, parte do tempo sem fazer as tarefas, que acabavam incompletas. Nessas situações, recebia reclamações da professora Marcela, como também da professora titular. A professora Daniela também dirigiu alguns comentários agressivos em relação a Fernando, repreendendo-o pelo seu comportamento em sala de aula ou por seu aproveitamento escolar.

No contato com os outros alunos, Fernando pareceu integrado com os colegas, principalmente, com os meninos. Durante o recreio, transitava pelos dois grupos masculinos. Assim, em algumas vezes, jogava futebol, enquanto em outros momentos, conversava com outros estudantes. Fernando foi visto também, durante o intervalo, andando pelo pátio sozinho. Ainda sobre a sua relação com a turma, foi possível presenciar algumas situações de conflito entre Fernando e outro aluno. Em algumas dessas situações, foi expulso da classe, recebendo advertência por parte da escola.

Quando próximo à pesquisadora, Fernando conversava com ela sobre sua vida ou fazia comentários sobre os colegas. Pareceu satisfeito quando a pesquisadora reafirmou seu papel na sala de aula para os outros alunos, dizendo que não era a professora.

Assim como já foi mostrado na apresentação dos 9 alunos, a pesquisa de campo permitiu observar que a grande parte das relações de amizade aconteciam entre crianças do mesmo sexo e não entre migrantes. Os momentos de recreio ilustram bem essas relações, já que na sala de aula, os estudantes, frequentemente, sentavam-se em lugares escolhidos pela professora Daniela. Durante o intervalo, os alunos se aproximavam em pequenos grupos e desempenhavam a mesma atividade. Com as observações desse período, foi possível perceber, de forma simplificada, que 4 grupos distintos eram formados para o lazer das crianças. Obviamente, alguns alunos transitavam por mais de um grupo, relacionavam-se com crianças de outras salas ou permaneciam sozinhos. Entretanto, a maioria das crianças relacionava-se com os mesmos colegas de sua turma. Tais grupos podiam ser caracterizados, brevemente, da seguinte forma:

Grupo A - Grupo feminino, do qual fazia parte Jacqueline, Mônica e, em muitas vezes, Camila. Na maioria dos momentos de recreio observados, as alunas passaram o intervalo conversando, enquanto lanchavam. Também brincaram de pega-pega, algumas vezes, ou de dançar. Em algumas observações sentaram-se próximas à pesquisadora para conversar.

Grupo B - Grupo feminino, do qual faziam parte Carla, Cristiane e, eventualmente, Camila. Composto por meninas que aparentavam ser populares na turma, sendo aceitas e apreciadas em suas relações com os colegas. Na maioria dos momentos de recreio observados, as alunas brincaram de pega-pega, contando, às vezes, com a presença de um dos meninos.

Grupo C – Grupo masculino, do qual Guilherme sempre fazia parte. Contava com a presença, em algumas vezes, de Paulo, Alberto e Fernando. Em todas as observações, esse

grupo se reunia para jogar futebol. Dele, também faziam parte alguns alunos de outras turmas de 4ª série.

Grupo D – Grupo masculino, do qual Paulo, Aberto e Fernando, às vezes, faziam parte. Em algumas das observações, os meninos se reuniam para conversar e brincar com algum material (como figurinhas, ou avião de papel). Os alunos deste grupo não se relacionavam com a mesma frequência que os presentes nos outros grupos, permanecendo, em algumas vezes, sozinhos ou com estudantes de outras turmas.

Durante alguns momentos de recreio observados, alguns grupos se relacionaram entre si em torno de atividades comuns. Essa aproximação acontecia, principalmente, entre grupos do mesmo sexo. O desenho a seguir ilustra os 4 grupos e suas relações.

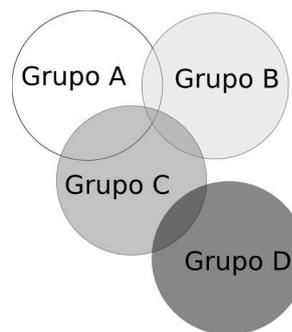


Figura 2- Relações entre os grupos de alunos

Além das relações de amizade, foi possível observar relações de competição e de rivalidade entre os alunos na sala de aula. Dessa forma, foi comum, nas observações, situações em que os alunos delatavam os colegas para a professora, por olharem suas tarefas ou andarem pela sala durante a atividade, por exemplo. Além disso, o preconceito e a discriminação também fizeram parte das relações entre os estudantes, estando relacionados a diferentes características dos colegas, como à origem, aos atributos físicos ou às deficiências físicas.

6.5 Pesquisadora: relações com a personagem visitante

A pesquisadora foi apresentada à turma pela professora Daniela no início da primeira observação, que aconteceu no 13º dia de aula do ano letivo de 2008. Sentou-se ao final da classe e explicou às crianças sobre seu estudo, informando que estaria presente na sala de aula

duas vezes por semana, fazendo algumas anotações durante a manhã. Em seguida, a professora Daniela escreveu o nome da pesquisadora na lousa e as crianças o repetiram em voz alta.

A pesquisadora optou por não informar para a turma seu interesse especial na situação das crianças migrantes. Essa postura foi escolhida com o objetivo de evitar uma maior interferência na conduta dos alunos e de criar qualquer tipo de constrangimento pela exposição dos estudantes migrantes em relação às outras crianças. Desse modo, preferiu informar que estava realizando um trabalho sobre como as crianças aprendem.

A pesquisadora foi muito bem recebida pelas crianças, que procuravam agradá-la com elogios e presentes e demonstravam seu afeto através de abraços e beijos. As professoras também foram bastante receptivas contribuindo com informações sobre os alunos e colaborando com a pesquisa. Por ter sido a profissional que mais teve contato com a pesquisadora, a professora Daniela, em especial, foi bastante importante para que esta pesquisa fosse realizada como o planejado, oferecendo parte de suas aulas para a realização dos encontros da pesquisadora com as crianças e intermediando a relação da pesquisadora com a escola.

Na relação com a pesquisadora, as professoras demonstraram-se à vontade para seguir a rotina de seus trabalhos e não pareceram constrangidas por estarem sendo observadas. No caso da professora Daniela, essa espontaneidade ficou mais explícita, já que a profissional chegou a fazer comentários pejorativos, com a pesquisadora, sobre as crianças migrantes e não- migrantes, além de ter se referido a dificuldades na relação com os alunos.

No caso das crianças, algumas se dirigiram à pesquisadora, demonstrando curiosidade a respeito de seu trabalho e de suas anotações. A pesquisadora procurou sempre explicar aos alunos sobre sua função na sala de aula. Em algumas vezes, leu trechos do que havia escrito em seu caderno para que eles pudessem entender melhor sobre as anotações. Esse direcionamento da turma em relação à pesquisadora e ao instrumento diminuiu com o passar das observações.

Algumas crianças, porém, não deixaram de recorrer à pesquisadora para pedir ajuda em suas tarefas ou para mostrar seu desempenho nas avaliações. Guilherme, Alberto, Paulo e Mônica foram algumas das crianças que mais se dirigiram até a pesquisadora com esse objetivo. Em outras situações, alguns dos alunos, como Guilherme, Paulo e Camila, se aproximaram da pesquisadora para conversar e contar um pouco sobre eles. Nesses casos,

pôde-se perceber que os alunos estabeleceram uma relação de confiança com a pesquisadora, já que faziam confidências e contavam sobre situações de suas vidas.

Em momentos específicos das observações, a pesquisadora sentiu necessidade de se aproximar dos alunos, além de somente observar. Essa conduta foi adotada em situações de tumulto e conflito entre os alunos quando o/a professor/a se ausentava da sala de aula. Nessas ocasiões, a pesquisadora interveio, assumindo o controle da turma, com objetivo de evitar que as crianças se machucassem.

A intervenção por parte da pesquisadora também foi solicitada pelas crianças, quando a professora titular não comparecia à escola e não havia professor/a para substituí-la de imediato. Fora da sala de aula e sem atividades, os alunos pediam à pesquisadora que ministrasse as aulas naqueles dias, o que também foi a expectativa inicial de funcionários da escola. A pesquisadora, entretanto, explicou sobre a impossibilidade de atender esse pedido, reafirmando seu papel na escola e sua formação profissional.

Nessas conversas e aproximações, alguns alunos se interessaram pela origem da pesquisadora, provavelmente, por notarem seu sotaque. Guilherme, por exemplo, perguntou se a pesquisadora teria nascido na Bahia e, em outro momento, se ela teria vindo da Paraíba. Paulo, por sua vez, quis saber se a pesquisadora tinha vindo do Paraná. Após a pesquisadora informar que morava em Alagoas, as crianças revelaram não saber a localização do Estado. A pesquisadora, assim, utilizou o mapa presente na sala de aula para mostrar às crianças.

Após as observações, com base em seus diários de campo, a pesquisadora selecionou 9 crianças para participarem dos encontros. Antes de realizar essa etapa, ela explicou à turma sobre a impossibilidade de se reunir com todos os alunos individualmente e informou que os estudantes tinham sido selecionados a partir de um sorteio. Esse posicionamento foi adotado com o objetivo de evitar constrangimentos e questionamentos de preferência por parte das crianças. Mesmo assim, alguns alunos ainda insistiram para participar ou demonstraram-se insatisfeitos por não terem sido chamados. Nesses casos, a pesquisadora manteve a explicação anterior, procurando reafirmar a relação de confiança entre ela e as crianças.

Das crianças escolhidas, apenas uma não quis participar. A aluna pertencia ao subgrupo observado referente aos filhos de migrantes nordestinos e pareceu bastante isolada, durante as observações, na relação com os colegas e com os professores. A pesquisadora procurou explicar melhor as atividades que fariam parte dos encontros, mas, mesmo assim, a menina manteve seu desejo em não participar. Desse modo, respeitando a decisão da aluna,

outra menina foi escolhida para fazer parte desse momento da pesquisa.

As 9 crianças selecionadas pareceram satisfeitas com os encontros. A maioria delas revelou ter gostado, principalmente, da etapa da brincadeira. A participação de Jacqueline nessa etapa, pode ser destacada por dois motivos. Primeiramente, antes de ser chamada para o encontro com a pesquisadora e já sabendo ter sido selecionada, a menina demonstrou ansiedade em participar da etapa com a pesquisadora. Além disso, Jacqueline mudou seu comportamento em relação à pesquisadora, após a experiência do encontro. A aluna, que se demonstrava reservada, reagiu com expressões de afeto à presença da pesquisadora. Assim, sempre que a menina a via, corria para abraçá-la.

Nos últimos dias da coleta de dados, a pesquisadora procurou avisar às crianças que seu trabalho na escola estava finalizando. Sua última visita à escola aconteceu com o objetivo de realizar as conversas com as professoras. A pesquisadora aproveitou esse dia para se despedir dos alunos e explicar sobre sua saída.

6.6 Informações a respeito do processo de ensino e aprendizagem

Assim como foi dito anteriormente, as atividades de aprendizagem, observadas durante o período de coleta de dados, estavam direcionadas para os conteúdos de 6 disciplinas. Na maioria das aulas, os assuntos eram passados através de textos e exercícios, escritos na lousa pela professora, que deveriam ser copiados pelos alunos em seus cadernos. Também foram utilizadas a leitura de textos avulsos e de textos dos livros didáticos das disciplinas, além da proposta de redação. Para uma melhor contextualização das aulas, os principais temas observados das disciplinas são descritos, brevemente, a seguir.

Ciências - Durante os períodos em que a pesquisadora esteve presente na classe, não ocorreram aulas que explorassem conteúdos dessa disciplina.

Geografia – Das poucas aulas observadas que estiveram concentradas em conteúdos dessa disciplina, algumas estiveram voltadas para o ensino de informações a respeito do Sistema Solar. Sobre esse assunto, os alunos puderam conhecer alguns de seus diferentes componentes (planetas, satélites e cometas), as teorias a respeito do formato da Terra e de sua localização no universo e os movimentos característicos do nosso planeta. Também foram propostos a leitura de um texto sobre o Estado de São Paulo, exercícios sobre os nomes de algumas das cidades desse Estado e de alguns bairros e ruas de sua capital, além de um trabalho de pesquisa a respeito da China e da leitura de um texto sobre a festa junina.

História – Nas aulas observadas dessa disciplina, foram utilizados textos informativos a respeito de diferentes temas da história do Brasil e do mundo. Desse modo, foram discutidas a história do surgimento da escrita, da abolição da escravatura no Brasil, da vida de Tiradentes, da Constituição brasileira e do Estado de São Paulo. Além disso, também foi proposto um trabalho de pesquisa sobre os 100 anos da imigração japonesa.

Matemática - Nessa disciplina, a maioria das atividades observadas estiveram direcionadas para a aprendizagem das 4 operações matemáticas. Assim, as tarefas mais comuns, propostas às crianças, eram a de armar e efetuar contas e a de resolver problemas. Também foram temas das aulas as noções de ordem e de classe (do sistema de numeração indo-arábico) e de fração. Além disso, as crianças também exercitaram a escrita dos numerais em sua forma algarítmica e por extenso.

Português - As aulas observadas dessa disciplina foram direcionadas para trabalhar as noções de substantivo próprio e comum, de sinônimo, de plural, dos tipos de orações (afirmativas, negativas e interrogativas) e da diferença entre letra e fonema. Além disso, houve atividades voltadas para a leitura, interpretação e produção de textos, bem como para a aprendizagem dos diferentes tipos de texto. Os exercícios com textos também objetivavam o enriquecimento do vocabulário das crianças.

Durante as aulas observadas das diversas disciplinas, pôde-se perceber poucos momentos de uso do conhecimento extra-escolar pelos professores. De todos os conteúdos citados anteriormente, apenas alguns foram relacionados ao cotidiano dos alunos. Isso aconteceu em alguns momentos como nas aulas de Geografia, que tinham como tema o Estado de São Paulo e os nomes de algumas das cidades desse Estado e de alguns bairros e ruas de sua capital.

No caso da realidade das crianças migrantes, a interação entre os dois tipos de conhecimento na sala de aula se deu de forma ainda menos frequente. Isso aconteceu em alguns momentos como nas aulas de Português que, para trabalhar as noções de substantivos próprios, tiveram referências a Estados do Brasil, e na aula de Geografia a respeito do São João, festividade bastante comemorada na região Nordeste. Outra aula, que se destacou por considerar elementos da realidade das crianças migrantes, teve como tema a diferença entre letra e fonema. Nessa ocasião, a professora Daniela explicou sobre as particularidades regionais, informando que as pronúncias abertas e fechadas das vogais “o” e “e”¹⁸ são

¹⁸ Para a Linguística, trata-se de 4 fonemas: /ɔ, o, e, ε/.

corretas.

Nas situações em que os conhecimentos extra-escolares eram trazidos, espontaneamente, pelos alunos, frequentemente não eram aproveitados e relacionados ao conteúdo científico que estava programado para ser introduzido. Além disso, eram algumas vezes desvalorizados ao serem rejeitados ou depreciados.

O não aproveitamento ou a desconsideração dos conteúdos extra-escolares trazidos pelas crianças foi presente na relação dos professores com as crianças de todas origens. Nesse sentido, puderam ser observadas situações em que as crianças contavam experiências, sem que as professoras respondessem ou dessem atenção. Já o tratamento de desvalorização direcionado aos conhecimentos cotidianos das crianças foi característico da relação da professora Daniela e de alguns professores substitutos com seus alunos, e, em especial, com os migrantes nordestinos e filhos de nordestinos. Para ilustrar essa característica do processo de ensino e aprendizagem, pode-se citar a aula sobre a abolição da escravatura, quando a professora Daniela não permitiu que Alberto fizesse comentários enquanto ela explicava sobre a mistura da cultura e da língua brasileira. Revelou, assim, que não queria que o aluno falasse, pois já sabia que ele diria “uma besteira”. Em outro momento, referiu-se a um comentário do aluno como sendo “burrice”.

As crianças, por sua vez, demonstraram-se mais animadas e interessadas nas atividades que envolviam conhecimentos extra-escolares e nas quais podiam participar. Foi o que aconteceu, por exemplo, nas aulas sobre São Paulo, que também trazia informações sobre outros Estados do país, e nas aulas em que se tornou possível escrever sobre elementos de suas realidades. Já nas situações em que seus conhecimentos extra-escolares eram desvalorizados, sendo rejeitados ou depreciados, algumas crianças diferiam em suas reações. Algumas requisitaram a pesquisadora para contar suas histórias e mostrar suas atividades. Outras manifestaram reações de inibição, interrompendo a narrativa e perdendo a espontaneidade.

Além de diferirem no tratamento direcionado aos conhecimentos extra-escolares dos alunos, as duas professoras apresentadas também se diferenciaram em outros aspectos do processo de ensino e aprendizagem. Em algumas situações, pôde ser observado, um tratamento de descrédito, no caso da professora Daniela, relacionando-se ao desempenho das crianças, migrantes ou não migrantes, nas atividades. Nessas situações, a professora duvidava da autoria das tarefas e da capacidade das crianças em realizá-las. Essa característica, porém,

não foi observada na conduta da professora Marcela. Além disso, a professora titular não permitia quando seus alunos solicitavam ajudar os colegas, punindo-os quando isso acontecia sem sua autorização. A cooperação entre os alunos, entretanto, era consentida pela professora substituta e deixava as crianças entusiasmadas.

As duas profissionais também tinham opiniões distintas quanto ao nível de aprendizagem dos estudantes observados. A professora Daniela verbalizou, em algumas vezes, para seus alunos e para a pesquisadora, que a turma pesquisada estava “atrás das outras” turmas de 4ª série. Já para a professora Marcela, a turma pesquisada estava no mesmo nível do que as outras.

As duas professoras concordaram quanto às dificuldades de aprendizagem observadas nos alunos da turma pesquisada. Citaram, portanto, dificuldades na escrita, como a troca de letras, e na matemática, como a dificuldade de abstração. A partir de suas observações, a professora titular encaminhou grande parte dos alunos para um acompanhamento fonoaudiológico e para aulas particulares com uma professora de matemática. Durante as observações, também se pôde observar que grande parte das crianças tinha dificuldade em interpretar os problemas matemáticos e em resolver contas de multiplicação e de divisão sem ajuda da tabuada por escrito. É importante acrescentar que era hábito das atividades da escola e da turma observada o uso desse material.

Em relação às crianças migrantes, as professoras novamente discordaram. Para a professora Daniela, as dificuldades das crianças estão relacionadas a suas origens. Desse modo, na avaliação dessa profissional, os alunos migrantes nordestinos e filhos de migrantes nordestinos apresentam muita dificuldade na escrita e melhor aproveitamento com a matemática básica. Sobre os estudantes que migraram do Sul, a professora analisou que eles trocam letras na escrita, mas têm um melhor vocabulário. A dificuldade de troca de letras, contudo, é, para ela, característica de todos os alunos, migrantes ou não. Já para a professora Marcela, não há diferença entre as dificuldades de aprendizagem das crianças migrantes e não migrantes. Em sua observação, as diferenças estão no sotaque e nas relações de preconceito que os alunos migrantes enfrentam. Nesse último caso, a professora fez referência a exemplos de alunos migrantes nordestinos.

A avaliação da aprendizagem dos alunos, nas 5 disciplinas apresentadas, era realizada através de provas, de atividades desenvolvidas em sala de aula e corrigidas pelas professoras e da frequência dos alunos.

A partir da apresentação realizada até então, torna-se possível a reflexão sobre os elementos que estiveram presentes na relação da criança migrante no ambiente escolar ou que caracterizaram seu processo de aprendizagem. Além disso, as informações apresentadas também contribuem para a análise dos sentidos e das emoções relacionados à temática da migração. A discussão sobre esses temas é apresentada no capítulo a seguir.

7 ANÁLISE DOS DADOS : A MIGRAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA

As situações observadas e transcritas que envolveram diretamente o tema da migração são analisadas, a partir do cruzamento com os dados apresentados no capítulo anterior. Para melhor organização das reflexões, foram definidos 4 núcleos de sentido, que são apresentados a seguir.

Desde já, é importante ressaltar a compreensão da imersão dos sujeitos envolvidos na situação estudada em uma realidade que desfavorece a educação como um bem a ser apropriado pelos sujeitos. Desse modo, não se tem o objetivo de culpabilizar a escola e os sujeitos envolvidos na pesquisa (professoras, funcionários e alunos) pelas dificuldades encontradas. Entende-se que tais acontecimentos fazem parte de condições sócio-históricas mais amplas que caracterizam as limitações de um contexto desprivilegiado. Assim como mostra Smolka (1988), a realidade cotidiana escolar e as inúmeras situações de sala de aula, como a pesquisada, devem-se a um complexo conjunto de condições e circunstâncias em que pesam fatores sócio-econômicos, políticos e ideológicos, que se singularizam nas realidades da sala de aula, objeto desta pesquisa.

Dessa mesma maneira, não se é possível estudar as crianças migrantes isoladas do que acontece na escola e na sala de aula e das relações que nela se estabelecem. Há, portanto, a necessidade de se considerar as histórias e condutas dos outros sujeitos envolvidos na situação estudada, mesmo que em função dos alunos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, justifica-se a análise de conteúdos relacionados às duas professoras apresentadas no capítulo anterior.

7.1 As mulheres professoras: seus sentidos e afetos

As conversas com as duas profissionais indicam que, para elas, ser professora é uma tarefa que envolve prazer e desgaste/sofrimento. Essa vivência fica mais clara no relato da professora Daniela que expõe seus afetos e sentidos de maneira aberta e espontânea. A professora Marcela, mais reservada em sua relação com a pesquisadora, falou menos, mas também deixou transparecer os dois aspectos do exercício de sua profissão.

Começando pelo processo de escolha da profissão, é possível constatar uma característica comum nos relatos das professoras Daniela e Marcela. Segundo o que contaram, a decisão pela docência aconteceu de maneira abrupta e impulsiva, sendo adiada para o último instante possível daquele momento de suas vidas. Além disso, para elas, essa escolha implicou

a desistência de suas opções iniciais: Jornalismo, no caso da professora Daniela, e Turismo, no caso da professora Marcela.

A reviravolta nos caminhos profissionais das duas professoras talvez indique a insegurança compreensível dessa fase de definição, e, também por isso, pode evidenciar a carência de um planejamento e de uma reflexão mais profunda que possibilitasse a consciência dos componentes culturais, sociais e intersubjetivos, que fizeram parte de seus processos de escolha. Desse modo, assim como a própria professora Daniela refletiu, sua decisão pelo Magistério, provavelmente, estivesse relacionada à realidade da qual ela fazia parte: “Porque é, é meu universo, sempre foi meu universo, né? Livro, professor, aquele mundo de professor, de esperar aula, procurar aula, de ir pra uma outra cidade dar aula.”

Entretanto, não só o contato direto com a profissão ou as possíveis influências familiares podem fazer parte do processo de escolha de uma carreira de trabalho. Assim como mostra Bock (2002), as pessoas, ao pensar nas profissões, fazem uso de imagens que foram construídas ao longo de toda a sua vida, não só na relação com o outro, mas também com a mídia, com leituras e outros meios de informação. A identificação com determinada imagem de uma profissão responde às necessidades subjetivas, que, por sua vez, também se constituíram na relação com a história e o ambiente social. Desse modo, o processo de escolha profissional sempre está vinculado à cultura de uma classe social ou de uma sociedade.

Dessa forma, quando a professora passa a exercer a profissão, alguns sentimentos ambivalentes podem coexistir na sua relação com o aluno e com o seu trabalho, já que parte da idealização da profissão permanece mas, ao mesmo tempo, os obstáculos são muito grandes. Assim como mostra Patto (2002), a baixa remuneração das educadoras acaba, frequentemente, obrigando-as a manter uma tripla jornada de trabalho: duas profissionais e uma doméstica. Além da sobrecarga, as professoras enfrentam também uma desvalorização de seu trabalho.

As duas professoras citam outras dificuldades: a frustração por não conseguir alcançar os objetivos de ensino e o cansaço. O conflito de afetos em relação ao trabalho ficou claro, durante as aulas observadas e ao longo da conversa das professoras com a pesquisadora, pois ao mesmo tempo em que afirmavam gostar de seu trabalho e sentir prazer no que fazem, as profissionais se queixaram do desgaste físico e emocional e do cansaço de suas rotinas. Em uma das observações, por exemplo, a professora Marcela chegou a confessar que não via a hora de chegar o feriado, pois a dupla jornada de trabalho na escola estava “acabando” com

ela, deixando-a “esgotada”. Sobre essa mesma dificuldade, a professora Daniela concluiu: “Acho que todo professor que dobra período e que trabalha em dois, duas instituições devia ser assim: uma com aluno grande e outra com aluno pequeno. [...] Porque aí, dá um contraponto. Senão fica louco. [...] Eu sempre escolho o, o berçário, né?”

A fala da professora Daniela citada anteriormente também pode revelar a dualidade de afetos da profissional em relação aos alunos, bem como parte do rompimento com a possível idealização de sua profissão. Nesse contexto, a seleção de turmas, possivelmente, mais calmas e mais controláveis, bem como a recusa por assumir turmas consideradas mais trabalhosas torna-se uma estratégia, de sobrevivência, comum entre as profissionais.

Para Diniz (2001), a representação que a professora pode ter do aluno como calado e disciplinado, muitas vezes é frustrada. Ao mesmo tempo em que isso acontece, a tarefa dessa profissional requer cuidado e proteção a essas crianças, como se fossem seus próprios filhos. A posição da escola em nossa cultura como continuidade de casa e, portanto, dos funcionários da escola como extensão da família, atribui à professora o papel de substituta da mãe sem que, muitas vezes, ela esteja preparada para assumir e aceitar essa posição, o que poderia trazer como consequência dificuldades para o relacionamento entre a professora e o aluno (DINIZ, 2001).

No contato com as crianças, a professora, além de desfazer a possível imagem do aluno comportado, pode também se frustrar ao se deparar com as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem. Diante de más condições físicas, de falta de material didático e do aluno “que não aprende”, essa profissional perde a motivação e chega a desacreditar de seu trabalho. Esse sentimento de impotência foi descrito pelas duas educadoras deste estudo. A professora Marcela, por exemplo, expressa sua angústia sobre o que ela considera a maior dificuldade de seu ofício:

Acho que o mais difícil é você atingir aquele aluno que tem muita dificuldade de aprendizado. Eu, eu vejo pela 4ª PIC¹⁹, que eu tô com alunos de 4ª série que não sabe escrever o próprio nome. E você procura vários métodos pra tentar ensinar e ele não consegue. Isso eu acho difícil. Tem que se desdobrar em várias pessoas pra poder atingir cada aluno.

Já a professora Daniela confessa sua frustração e seu sentimento de impotência em relação à sua profissão:

Eu gosto disso. E, e... Eu gosto de dar aula, mas eu tô muito, assim, cansada. Já enjoou. [...] Né? Então, agora eu quero partir prum... pra dirigir escola. Já passei pela coordenação, mas não, não gosto muito. De coorde... Na educação, é... eu acho

¹⁹ Nesse trecho, a professora Marcela se refere à turma de 4ª série que assumiu, após o período em que substituiu a professora Daniela.

assim: a gestão é mais a minha cara [...] Do que coordenar professor, do que coordenar aluno, ou do que ensinar... Eu acho que eu tenho mais pra passar, do que já... passar pro adulto, pro profissional, do que pro aluno, já. Muita coisa que a gente aprende, os macetes, a preparar uma aula, a fazer um projeto, coisas assim mais...

As reclamações e críticas da professora Daniela em relação às atividades dos alunos, bem como seus comentários agressivos, preconceituosos e suas atitudes discriminatórias, observados durante as aulas, podem revelar seu desgaste, além de sua irritação e frustração ao perceber que seu trabalho e esforço não produzem o resultado esperado. Segundo Smolka (1988), a impaciência e irritação, às vezes característica do comportamento da professora, relaciona-se também ao não saber o que fazer, gerando sentimentos de incapacidade e fracasso, os quais ela transfere para os alunos.

Esses comentários, às vezes eram ditos em tom sério, e, em outras vezes, em tom jocoso. “Quase morri de desgosto”, “você deveria saber”, “pelo amor de Deus, você não consegue escrever nada direito”, “isso é burrice”, “você é o pior dos piores”, “palhaço”, “eu não mereço ler palavras erradas”, “vai viver a vida inteira na cola dos outros?”, “você vai insistir no erro?”, “já expliquei, se viral!”, “ele não sabe nem quanto é 2 mais 2”, “olha onde o 2 mais 2 tá indo”, “classe de retardado”, “abelha gosta de coisa doce e não gorda” são exemplos das expressões ouvidas pelas crianças da turma pesquisada.

Por estarem diretamente relacionadas às principais questões deste trabalho, é dada especial atenção às situações que envolveram atitudes discriminatórias e comentários preconceituosos dirigidos às crianças migrantes e aos filhos de migrantes, dedicando a elas um núcleo de análise específico. Antes de mais nada, é importante destacar que não se pretende justificar o preconceito e a discriminação, característicos da relação entre a professora Daniela e seus alunos, nem compreendê-los como originados pelo desgaste e frustração da professora. Acredita-se, contudo, que seus sentidos e afetos em relação a sua profissão e aos alunos favorecem a revelação de preconceitos (preconceitos esses que já existiam em sua maneira de ver o mundo e os outros, pois foram construídos ao longo de sua vida) e de sua expressão em comentários e atitudes discriminatórios. Segundo Crochík (2006), o preconceito tem como base a relação indivíduo-sociedade. Sua manifestação, portanto, envolve ideias produzidas culturalmente (os estereótipos), mas também atende a necessidades do indivíduo que surgiram em seu processo de socialização. Nesse sentido, é possível compreender que duas professoras com histórias de vida diferentes, idades diferentes e tempo de magistério diferentes, possam condutas distintas na relação com seus alunos, em se tratando da ausência ou presença de ações preconceituosas. Além disso, também fica claro

que a escolha do objeto alvo de preconceito também está relacionada à história de vida da professora, bem como ao contexto em que ela vive e às ideias fossilizadas que nele predominam.

Antes de partir para o próximo núcleo de análise, uma questão sobre as professoras ainda pode ser destacada e merece uma reflexão. Diante de todo esse quadro de sentidos e de afetos que, apesar de desafio e satisfação, traz também desgaste, desvalorização, frustração e sofrimento, alguns “recursos” são utilizados pela professora para enfrentar as dificuldades de sua profissão. Assim, além da escolha por salas menos trabalhosas, como citado anteriormente, as faltas e as licenças por adoecimento também são frequentes na rotina dessas profissionais (PATTO, 2002). A insatisfação da professora, muitas vezes, chega ao limite do suportável e ocasiona ausências que são justificadas por atestados médicos.

No caso desta pesquisa, as constantes substituições de professores é mais um indicador do sofrimento e do desgaste das profissionais pesquisadas. A tabela a seguir demonstra em termos quantitativos o alto número de ausências da professora Daniela, mesmo após seu período de licença, e também as faltas da professora Marcela, que apesar de substituta, precisou ser substituída. Esses dados dizem respeito às 26 aulas observadas para a pesquisa, das quais 8 correspondem ao período de licença da professora Daniela e de, conseqüente, substituição pela professora Marcela. Após voltar do afastamento, a professora titular ausentou-se em mais 8 aulas e foi substituída por outros profissionais.

Tabela 1 - Frequência dos professores

	Número de aulas em que esteve presente	Número de aulas em que faltou	Número de aulas programadas para ministrar
Professora Daniela	10	16	26
Professora Marcela	6	2	8
Outros 5 professores substitutos	10	-	-

7.2 Preconceito: uma política de afetividade

Assim como foi descrito no capítulo anterior, situações envolvendo preconceitos foram bastante comuns nas relações entre a professora Daniela e seus alunos, bem como nas relações dos colegas da turma pesquisada entre si. Nesse contexto, as características preponderantes das vítimas de preconceito eram distintas, estando relacionadas à origem das crianças, aos seus atributos físicos ou, mais especificamente, a alguma dificuldade física ou de

aprendizagem.

Para ilustrar, pode-se trazer o exemplo de Paulo, que era alvo de preconceito por se apresentar acima do peso. Na situação observada, o menino era agredido pela professora Daniela e pelos alunos, com comentários que o definiam como incapaz de atrair o interesse e a apreciação de alguém por causa de sua forma física. Um exemplo desses comentários foi a expressão utilizada pela professora: “abelha gosta de doce e não de coisa gorda”, quando Paulo falava sobre uma abelha que voava pela sala de aula.

Para esta análise, entretanto, são destacadas apenas as situações que envolveram preconceitos relacionados à origem das crianças. Sobre esses momentos, desde já, torna-se importante destacar que os comentários preconceituosos que faziam menção à origem dos estudantes estavam relacionados apenas aos migrantes nordestinos (com exceção de Jacqueline, que não era identificada pela professora e pelos alunos como migrante) ou aos filhos de nordestinos considerados migrantes. Os dois alunos que nasceram na região Sul não foram, portanto, discriminados por sua origem, nem ao menos identificados como migrantes pela professora Daniela e pela turma.

A partir das observações em sala de aula e da conversa com a professora Daniela, foi possível perceber o estereótipo que servia ao preconceito da profissional em relação às crianças com origem nordestina. Os nordestinos ou descendentes de nordestinos eram, portanto, percebidos pela professora Daniela como crianças pobres, “engraçadas”, “salientes”, “assanhadas”, “amorosas”, “alegres”, “fofoqueiras”, que “falam errado”, que têm dificuldades de aprendizagem, que se vestem como adultos, e que têm pais sem formação escolar. Esses últimos eram vistos como pessoas “estouradas”, que “brigam mais” e que têm dificuldade de entender o que se fala na relação com a escola. O Nordeste, por sua vez, era identificado, por essa profissional, a partir de uma generalização construída em cima de uma realidade de pobreza, que realmente existe, mas que, como se sabe, não é de toda a população dessa região. Dessa forma, os comentários da professora sempre faziam referência a um lugar espaçoso, com escolas pequenas, cujos professores, muitas vezes, são “leigos” ou sem formação superior.

Com relação ao estereótipo de nordestino, é importante destacar que tais atributos citados anteriormente eram relacionados à criança nordestina e filha de nordestina, de forma geral. Porém, na percepção da professora, a criança baiana ou filha de baiana se diferenciava das demais, principalmente, por um atributo: o de ser “chata”. Durante a pesquisa de campo, a

professora Daniela reconheceu que essa diferenciação tinha relação com sua história de vida. Em uma das observações, por exemplo, a profissional confessou para a pesquisadora a “implicância” com as “crianças baianas” como sendo uma coisa “séria” e disse não saber o que fazer. Já durante a conversa gravada com a pesquisadora, ela relatou:

Não sei... Acho que meu, minha maior, maior resistência é o baiano. Mas isso já é uma coisa mais pessoal mesmo, assim, de, de... Sei lá porque que eu sou invocada com o baiano. Acho que porque o meu, meu pai uma vez... meu irmão... Mas isso é coisa de quando eu era criança. Mas eu gosto, gosto do jeito que eles falam, um pouco mais calmo. Mas você sabe? Na realidade, são poucos, viu? Que eu dei aula.

Em outro momento da conversa gravada, a professora refletiu sobre o estereótipo de baiano que faz parte do contexto do Estado de São Paulo. Com esse comentário, torna-se possível confirmar que seu preconceito com o nordestino, e, em especial, com o baiano tem componentes de sua história de vida e das ideias produzidas culturalmente na sociedade em que vive.

Porque aqui, você sabe que aqui em São Paulo é tudo baiano, né? [...] É tudo baiano. No Rio, é tudo paraibano e aqui é tudo baiano. Então, "ah, deixa de ser baiano." (Risos) Né? Então quer dizer, umas coisas assim que... E eu me pego fazendo isso. Aqui eu evito ao máximo, porque tem o Alberto, tem a Mônica. Mas em casa eu falo: "ai, Fernando, que baianada que você fez aqui!" Ele fala: "ê, mãe, você não gosta de baiano." Eu falo: não tenho nada contra, agora você fez uma baianada..." (Risos)

Assim como mostra Crochík (2006), os conteúdos dos estereótipos são mecanismos de uma sociedade que gira em torno do poder. Dessa forma, a dominação é a busca por um espaço nessa sociedade e pela manutenção desse poder. Na história do Brasil, na medida em que o sudeste foi recebendo levas de migrantes, as barreiras simbólicas foram ativadas para delimitar as fronteiras entre os dois universos: o dos descendentes de europeus e o dos “cabeça-chatas”. No contexto de São Paulo, o termo “baiano”, portanto, passou a ser utilizado como sinônimo de nortista, indivíduo fanfarrão, dado a contar vantagem e caipira, dentre outros. Já o termo “baianada” adquiriu, dentre outras acepções, a de fanfarrice, ação incorreta ou desleal, sujeira, patifaria (ZANLORENZI, 1998).

Além de perceber a criança baiana ou filha de baiana destacada das demais nordestinas, também foi possível constatar que a professora Daniela considerava a pesquisadora como não pertencente ao grupo de alunos com origem nessa região. Assim, em vários momentos da conversa gravada, nos quais analisava os migrantes e filhos de migrantes, a profissional usava a expressão “eles” ou “esse pessoal” para se referir às pessoas com origem nordestina, não incluindo a pesquisadora nesse grupo, apesar de ela ter informado,

claramente, sobre sua origem. Além disso, a espontaneidade com a qual a professora se expressava na sala de aula e expunha os seus preconceitos a respeito dos nordestinos também pode evidenciar essa distinção. Talvez a percepção com relação à pesquisadora seja diferente, pelo fato do estereótipo de nordestino conter alguns atributos (como os de classe social e de raça²⁰) que, aos olhos da professora, podem não ser relacionados à pesquisadora. Alguns trechos da conversa gravada podem exemplificar essa diferenciação:

Porque se você fizer uma, uma comparação entre a a maneira de tratar, de, de se portar diante a vida, eles são muito mais alegres... não é? Eu acho engraçado que tudo eles fazem festa, junta aquele monte de gente, do nordestino com menor poder aquisitivo. É... junta aquele monte de gente e faz festa, mesmo que seja numa pensão, não importa! Eles tão sempre procurando se reunir, se juntar e faz um forró e faz um não sei o quê...

A respeito do preconceito existente entre os colegas, também é possível compreender que, além de envolver necessidades individuais da história dos alunos que o manifestam, envolve os conteúdos estereotipados da sociedade em que eles vivem e que são reforçados pela professora Daniela. Nesse contexto, as crianças identificadas como migrantes nordestinas ou as filhas de nordestinos que moraram nessa região por muito tempo eram discriminadas pelos colegas em virtude de sua origem.

Durante as aulas observadas foi possível perceber alguns dos atributos que estavam relacionados, pelos alunos que manifestavam preconceito, ao estereótipo de nordestino. Assim, os alunos identificados como migrantes dessa região ou filhos de migrantes eram considerados crianças feias, “metidas”, que falam errado, que têm dificuldades de aprendizagem e que não são confiáveis. Já o Nordeste era referido pelos alunos a partir da generalização de pobreza e de subdesenvolvimento e como um lugar de não-trabalho, onde só existe praia e descanso.

De acordo com Crochík (2006), os conteúdos dos estereótipos que servem ao preconceito afirmam uma realidade deturpada, pois provêm de uma forma de pensar que exclui a possibilidade de reflexão e não se vale da experiência, tornando-se repetitiva. Dessa maneira, o preconceito é um fenômeno envolve cognição e afeto. Ele se configura através de uma racionalidade perversa, alienada, que se apoia e se manifesta através do afeto.

Essa característica do preconceito torna-se fácil de ser reconhecida tanto na ação de alguns alunos, que, mesmo sendo filhos de migrantes nordestinos, manifestam preconceito e discriminam os colegas por essa origem, como também na atitude da professora, que apesar

²⁰ A discussão sobre as categorias dos atributos que compõem o estereótipo do migrante é apresentada no núcleo a respeito da identidade regional da criança migrante.

de reconhecer a importância de o professor respeitar a origem do estudante, como no trecho abaixo, refere-se a eles através de comentários preconceituosos.

Eu acho que isso é, é importante, o professor ter essa sensibilidade, né? De ou levar na brincadeira, ou evitar ao máximo que eles tenham vergonha de falar. [...] Eu acho assim, que a gente, que ele tem, que a gente tem que... Eu não sei o que eu devo ter. Eu tenho que mudar algumas coisas pra ver se, se consegue aflorar mais, assim, esse sentimento de orgulho de ser nordestino.

A partir das observações em sala de aula e dos momentos do recreio, torna-se possível analisar que também as reações de quem é alvo do preconceito dependem não só de sua história de vida, mas das condições do contexto no qual indivíduo é agredido, principalmente, do grau de poder que a pessoa que exterioriza o preconceito exerce sobre ele.

No caso da situação pesquisada, portanto, essas reações eram diferentes a depender se o preconceito era manifestado pela professora ou pelos colegas. Da mesma maneira, os afetos que eram expressos também variavam conforme o autor do comentário ou da atitude preconceituosa. Desse modo, em todas as aulas observadas que envolveram o preconceito da professora Daniela em relação à criança com origem nordestina, não houve contestação, nem outra resposta verbal por parte de todos os alunos atingidos, o que pode ser interpretado como relacionado ao fato de a professora representar o poder da autoridade, o poder da instituição e o poder do saber ou do conhecimento. Nessas situações, tornou-se difícil de avaliar os afetos dos estudantes, já que eles se fechavam e não expressavam em palavras seus sentimentos e emoções na relação com a professora. As informações mais sutis, como o próprio fato de se calar e expressões corporais que indicavam uma certa paralisia, tornam possível inferir prováveis afetos das crianças alvos de preconceito. Antes de partir para a discussão dos afetos, são exemplificadas algumas dessas situações.

Alguns comentários preconceituosos manifestados pela professora Daniela eram relacionados a situações em que a criança apresentava alguma dificuldade para desempenhar a atividade proposta, como na aula em que se dirigiu a Mônica, dizendo “no dia em que vier alguém bom da Bahia pra mim” ou na aula em que se referiu a um aluno filho de nordestinos: “Ele não sabe fazer nem a tabuada de 2. Não é porque foi para Pernambuco que vai imitar o Lula”.

Outros comentários eram expressos quando algum comportamento da criança a incomodava. Foi o que aconteceu em uma das aulas a respeito de um conflito entre Mônica e as colegas. Nessa situação a professora verbalizou: “Só podia ser a estrela. Vou mandar transferência direta para o lugar de onde ela veio.”

Algumas das observações preconceituosas, disfarçadas de humor, eram feitas a respeito da linguagem do aluno. Uma delas, por exemplo, se referiu a maneira de falar de Alberto com um funcionário da escola que estava na sala de aula e que não tinha entendido quando o menino perguntou sobre que horas eram. Nesse caso, a professora verbalizou em tom irônico e agressivo: “Você não aprendeu a falar baianês?”

Nesses momentos em que a professora Daniela manifestou seus preconceitos, as crianças alvos pareceram intimidadas, constrangidas, envergonhadas, espantadas e confusas com as observações. Além de serem expostas aos outros alunos, é possível supor que essas crianças tenham se sentido rejeitadas, humilhadas e injustiçadas, como também tenham entendido que a origem desses afetos e reações dirigidas a elas está nelas mesmas. Podem se sentir, portanto, menos capazes do que os colegas de desempenhar atividades ou de ser amadas e queridas.

No que diz respeito à relação com os colegas, é importante lembrar que nem todos os alunos com origem nordestina foram alvo de preconceitos e de atitudes discriminatórias em relação a sua origem, mas apenas as crianças que apresentavam diferenças mais visíveis para a turma. Era o caso dos migrantes nordestinos que tinham se mudado mais recentemente (Alberto e Mônica) e de Guilherme, que apesar de não ter nascido nessa região, morou por vários anos nela. As diferenças mais destacadas, no convívio entre os alunos, estavam relacionadas a elementos da linguagem e da cultura e não tanto aos atributos físicos, já que, nesse quesito, as crianças se assemelhavam.

Assim, como já dito anteriormente, os comentários preconceituosos e as atitudes discriminatórias aconteceram, em algumas vezes, durante situações de conflitos que já haviam se instaurado entre os alunos. Nesses casos, a origem de Alberto, Mônica e Guilherme foi utilizada pelos outros colegas como um argumento para agredir. Nesse contexto, expressões como “baiano”, “baiana” e “seu paraibano” foram utilizadas como agressões por si só ou aliadas a outros comentários agressivos, que se referiam à beleza ou à capacidade de aprendizagem do aluno (como “burro”, “cão chupando manga”, “cabeça chata” e “nariz de barro”).

Mônica e Guilherme demonstraram sentimentos de raiva e indignação, gritando com os colegas e os questionando sobre o sentido das agressões. Dessa maneira, reafirmaram suas origens com respostas como: “Sou da Bahia sim, e daí?” ou “Sou paraibano com muito orgulho!” Em outras ocasiões, responderam com comentários agressivos, que faziam

referência a outros tipos de preconceito e de discriminação. Já Alberto, na grande maioria das situações observadas, não revidou as provocações, nem manifestou verbalmente seus sentimentos e pensamentos a respeito das situações de preconceito e de discriminação. Aparentemente, o menino se intimidava no momento das reclamações, interrompendo a atitude que incomodava o colega. Entretanto, após algum tempo, retomava o que fazia e voltava a ser alvo de críticas e de comentários agressivos.

Os comentários preconceituosos e as atitudes discriminatórias não aconteceram, entretanto, somente no decorrer de situações de conflito entre as crianças. Em algumas observações foi possível presenciar esses fenômenos durante as conversas corriqueiras entre os alunos nos momentos de lazer ou nas situações de ensino e aprendizagem. Em alguns momentos, Mônica, Alberto e Guilherme foram alvo de chacotas e imitações por parte dos colegas em virtude de seus sotaques e regionalismos. Em outras ocasiões, os alunos eram lembrados por sua origem, de forma preconceituosa e discriminatória, sem que a questão da naturalidade da criança estivesse sendo o assunto da conversa. Assim, foi comum ouvir frases do tipo: “Ele é baiano, professora. Só fala, não faz.”, “A conversa não chegou na Paraíba.”, “O baiano é tão safado que é capaz de catar o nosso dinheiro e gastar.”, “Baiano é humano, né? Ele vende acarajé. Vai vender acarajé, baianinho!” e “Também... ela vem lá do Norte.”

Um acontecimento, em especial, representa bem essas relações de preconceito e discriminação que faziam parte do cotidiano das crianças da turma pesquisada. Em uma das aulas observadas, foi proposta, pela professora, a leitura de um texto sobre o Estado de São Paulo. A atividade que informava a respeito de dados estatísticos, comparando São Paulo com outros Estados do Brasil, gerou vários comentários por parte dos estudantes em uma conversa significativa, como pode ser visto neste extrato dos diários de campo:

Alberto mostrou aos colegas, de maneira feliz, que a Bahia é maior que São Paulo. Antônio respondeu que São Paulo é melhor, buscando a confirmação da pesquisadora: “Não é?” Antes que a pesquisadora pudesse comentar, Alberto interveio e manifestou a sua opinião, afirmando que a Bahia é melhor, pois “tem praia perto, tem piscina...” Antônio reagiu com aparente desdém e respondeu: “Sim, e...?” Nesse momento, Augusto entrou na conversa e contou que já foi à Paraíba, onde não há prédio. Antônio concordou com o colega e completou: “É! Lá não tem um prediozinho para tapar o sol. Parecendo confuso, Alberto questionou os meninos: “Você tá falando da Paraíba ou da Bahia?” Augusto explicou que se referia à Bahia e Alberto, então, retrucou: “Tem prédio sim! Tem lugares que não tem, mas tem lugares que tem. Você vai lá na Barra e é cheio de prédio.” Após Antônio rir de uma das palavras mencionadas por Alberto (“Barra”), Marcos se juntou ao grupo de colegas e comentou: “Só tem prédio escola.” Alberto discordou da informação e, em seguida, foi questionado por Augusto se na Bahia há escolas. Alberto, então, respondeu de maneira irônica que lá não há escolas provocando comentários entre os meninos, que não consideraram a ironia. Alberto, assim, explicou: “Ele parece que é doido! Qual o lugar que não tem escola?” Nesse momento, a professora chamou a

atenção de Alberto por conta da conversa realizada no momento da tarefa.

Além de exemplificar, mais uma vez, os conteúdos do estereótipo de nordestino que circulam no contexto da pesquisa, a situação retratada acima pode contribuir para a compreensão dos possíveis afetos da criança vítima de preconceito. Ao lidar com seus pares, Alberto pareceu um pouco mais à vontade para questionar, e discordar das opiniões dos colegas a respeito de seu Estado natal, fazendo uso de argumentos. Pôde também, portanto, expressar sua indignação para com os meninos. Porém, como já foi analisado, anteriormente, diante do poder da professora, as crianças pareceram intimidadas e com medo de verbalizar seus pensamentos e afetos. Foi o que aconteceu com Alberto na sequência dessa observação:

Ao ser advertido pela professora Daniela, Alberto explicou o motivo da conversa: “O Augusto parece que é besta, professora! Perguntou se na Bahia tem escola... Se na Bahia não tem escola, como eu estudei e cheguei até aqui na 4ª série?” A professora, então, respondeu ironicamente: “É? Como?” Posteriormente, explicou que isso aconteceu porque o menino “fala tanta besteira” que as pessoas se perguntam se na Bahia tem escola. A profissional concluiu, assim, que Alberto deve se esforçar mais para mostrar que na Bahia tem ótimas escolas e que, na verdade, ele é que não estuda o suficiente. Alberto, aparentemente surpreso, permaneceu olhando, parado e voltou a copiar.

Possivelmente por não compreender a razão do preconceito, a criança vitimada pode sentir um ódio de forma não elaborada e exteriorizá-lo, portanto, com quem se sente menos ameaçada, como na relação com os colegas. Entende-se que esse pode ser o motivo de, em algumas situações, a criança identificada como migrante reagir de forma desproporcional à referência que não vem acompanhada de preconceito a seu Estado natal. Foi o que aconteceu, por exemplo, com Mônica que expressou muita raiva, gritando com os colegas que mostraram a Bahia no globo terrestre. Compreende-se que a resposta da criança pode significar uma reação de quem espera por preconceito, devido a experiências anteriores, mas também pode ser analisada como uma resposta que vai além, uma maneira de expressar a raiva e indignação reprimida pelo poder da professora e, em maior escala, de outras pessoas que ela encontra na sociedade.

O comportamento agressivo de Alberto, observado no início da pesquisa de campo, em relação às colegas (conforme foi visto no capítulo anterior) talvez possa também ser interpretado como uma expressão da raiva sentida, e, conseqüentemente, não expressada, nos momentos em que o menino foi vítima de preconceito e discriminação. Também nessas relações, observa-se que a possível resposta às agressões sofridas foi direcionada a quem, provavelmente, representava menor ameaça para Alberto: as crianças do sexo oposto. Além de representarem menor força física, as meninas parecem não ser tão visadas para a construção

de amizades, como pôde ser visto no capítulo anterior, que descreveu as relações durante o recreio, demonstrando um favoritismo das crianças pelo próprio gênero.

O preconceito não somente envolve o afeto e a ideia de quem o manifesta, como também mobiliza e disciplinariza as emoções, os sentimentos e as ideias de quem o sofre (OLIVEIRA, 2005), caracterizando-se, assim, como uma política de afetividade. Vergonha, culpa, medo, raiva, são sentimentos que dizem respeito não ao eu individual de cada criança vítima do preconceito, mas ao sofrimento que surge na situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor para a sociedade. Esse é um sofrimento ético-político, pois retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes, revelando a desigualdade social e a lógica excludente (SAWAIA, 2006a).

Assim como mostra Itani (1998), a violência do preconceito não está em considerar o outro como diferente. No processo educativo, o reconhecimento da diferença é uma prática essencial para as relações interpessoais e de ensino e aprendizagem. A violência do preconceito está na forma como se age com base nessa noção de diferença, está na atitude de recusa de aceitar o outro como ele é e humilhá-lo a partir de uma concepção pejorativa da diferença.

7.3 Processo de ensino e aprendizagem: as dificuldades centralizadas no aluno

Em diversos momentos das conversas gravadas e durante as aulas observadas, as professoras Daniela e Marcela puderam expressar como compreendem e avaliam o processo de ensino e aprendizagem da turma pesquisada. Conforme pôde ser visto no capítulo anterior, as duas profissionais manifestaram opiniões semelhantes em relação ao aproveitamento escolar da turma pesquisada, mas discordaram ao compará-la com outras turmas, como também ao comparar os alunos entre si.

Para a professora Marcela, a maioria dos alunos é “fraquinha” e tem bastante dificuldades tanto na disciplina de Português quanto na de Matemática. Entretanto, segundo ela, a turma em questão, encontra-se “nivelada” às outras turmas da mesma série o que revela que as dificuldades nas duas matérias não são uma exclusividade dos alunos observados. Já, para a professora Daniela, a 4ª série pesquisada não somente é diferente das outras turmas da escola, mas apresenta um aproveitamento inferior, como pode ser exemplificado nos extratos abaixo retirados, respectivamente, da transcrição da conversa gravada e das observações em sala de aula:

Essa minha 4ª série [...] é triste. É diferente das outras. Eu acho que eles são... não é fracos... menos preparados em diversas áreas. É, foi tudo feito, assim, muito automatizados com eles, Não é automatizado. Anti... não, é, sistematizado! É, por exemplo, a matemática: eu acho que eles não pensam muito, é, é tudo mecânico.

Professora deu início à aula sobre subtração. Aborreceu-se com crianças que faziam barulho e avisou que está quase desistindo de dar aula para aquela turma. Em seguida, disse para os alunos que todo mundo reclama da 4ª série. [...] Após o término da aula de Artes, a professora retornou à classe. Informou que a tarefa que passou na aula anterior é adequada para alunos de 3ª série e explicou que a escolheu para este dia, pois a turma está atrás de todas as outras.

Além de diferenciar sua turma das outras da mesma série, essa profissional também estabelece uma comparação entre o aproveitamento dos próprios alunos desse grupo. Em sua avaliação, a professora identifica uma relação existente entre o aproveitamento escolar do aluno e sua origem.²¹

Assim como aponta Rego (1998), a visão do educador sobre as diferenças de cada criança interfere em sua prática profissional e influencia a sua maneira de compreender e explicar as relações existentes entre o ensino e a aprendizagem. Quando teoriza a respeito da ligação entre a dificuldade de aprendizagem e a origem do aluno, a professora Daniela, portanto, não deixa de envolver seus sentidos, afetos e, mais especificamente, seu preconceito (já caracterizados no núcleo anterior) em relação ao Nordeste e ao nordestino, como pode ser visto a seguir.

Segundo a análise da professora Daniela, a grande maioria das crianças migrantes nordestinas e filhas de nordestinos tem “problema de aprendizagem”, principalmente, no que se refere à aprendizagem da língua portuguesa. Para ela, isso acontece, pois essas crianças “falam muito errado e, aí, escrevem do jeito que falam”. Essa noção também é explicitada nos seguintes trechos da conversa gravada, nos quais a professora se refere a seus alunos com origem nordestina e sulista, respectivamente:

Esse negócio é bem porque eles falam errado, então por isso que eles têm dificuldade de escrever. A Camila, é, ela é assim: desembaraçada para falar, né? Eu falo que ela é uma adulta pequenininha. Mas ela escreve tudo errado, tudo! Do jeito que ela escuta, que ela escutou a vida inteira. A maior dificuldade mesmo, é assim, na língua. E não é só dessa classe. De todas as outras, com todos os outros alunos nordestinos que eu tive. Ou seja, não têm uma família que tem uma, uma... que estudou alguma coisa. [...] Eu acho assim, que a maior dificuldade deles é na língua, por conta de tudo isso, né? De... Eles trazem coisas de lá e às vezes de envergonham de falar.

O, o vocabulário é melhor. O vocabulário. Mas as dificuldades, assim, de, de troca

²¹ De acordo com o que foi mostrado no capítulo anterior, para a professora Marcela, essa relação não existe. Segundo ela, as maiores dificuldades das crianças migrantes, no geral, estão relacionadas a enfrentar o preconceito nas relações.

de letras é igual. A Carla é do Sul. Ela fala bem porque a mãe dela é bem articulada, fala direito. O nosso vocabulário lá é outro, né?

A fala da professora Daniela deixa claro, mais uma vez, os estereótipos relacionados ao Nordeste que fazem parte de seu preconceito e que denunciam as relações de poder entre as regiões do país. Primeiramente, percebe-se que a professora associa a cultura nordestina, e, mais especificamente, a sua variedade linguística ao que é deficiente e, até mesmo, errado. Demonstra, portanto, uma crença de que determinadas variedades do português brasileiro são as únicas formas corretas, marginalizando o dialeto nordestino e assumindo as variedades do Sul e do Sudeste como padrão.

Mesmo tendo reconhecido como corretas, em uma das aulas observadas, as diferentes pronúncias das vogais “o” e “e” que existem conforme a região do país, pôde-se observar, com muito maior frequência, concepções preconceituosas (como as citadas nos trechos em destaque) a respeito das diferenças das crianças migrantes nordestinas e filhas de nordestinos.

A crença no “certo” e “errado” da língua portuguesa foi defendida pela professora Daniela não somente no que diz respeito à escrita, mas também, em alguns momentos, em relação à fala. Em determinada situação da conversa gravada, por exemplo, quando explicava sobre sua escolha pela graduação em Letras, a professora revelou: “eu gosto muito da língua escrita, né? Falada. Eu sempre fico preocupada com esse negócio de falar certo, de, é... Me incomoda, eu sou chata mesmo, me incomoda ouvir falar errado. Escrita errada, então, eu quero morrer.”

Ao desvalorizar algumas variedades linguísticas e também a língua oral cotidiana, a professora direciona, portanto, o ensino da língua portuguesa para o padrão que a classe dominante estabeleceu como ideal e correto, assim como também parte de uma concepção da língua como produto acabado, do qual o aluno se apropria para se comunicar. Com essa reflexão, entretanto, não se pretende, aqui, ignorar o ensino da gramática normativa na escola, nem negar sua importância. Conforme mostra Possenti, “o papel da escola não é o de ensinar uma variante no lugar de outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade” (POSSENTI, 2002, p. 83). Defende-se, assim, que a variedade da norma culta seja utilizada na escola como uma das formas possíveis, ao mesmo tempo em que se considera as outras variedades linguísticas e a língua oral. Desse modo, através do aprendizado dos mais variados tipos de construção linguística, o aluno será capaz de se comunicar nas mais diversas situações possíveis, de acordo com as exigências e convenções de cada circunstância (POSSENTI, 2002).

Antes de partir para uma última nuance do preconceito linguístico revelado pela professora Daniela na relação de ensino e aprendizagem com as crianças migrantes de origem nordestina, é importante ressaltar que a variedade da norma culta também foi utilizada como padrão único correto nas aulas da professora Marcela e dos outros professores substitutos. A diferença entre esses profissionais é que a professora Daniela, além de não considerar e não utilizar as outras variedades da língua em suas aulas, desvalorizou o dialeto nordestino e o considerou determinante nas dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

Ao qualificar o vocabulário das crianças do Sul e compará-lo com o vocabulário das crianças do Nordeste, a professora Daniela parece revelar que, por trás da ligação entre a dificuldade de aprendizagem e a origem da criança, outras concepções mais amplas, como a relação entre a dificuldade de aprendizagem e a pobreza, fazem parte de sua análise. Como visto no núcleo de sentido sobre preconceito, o estereótipo de Nordeste e, conseqüentemente, de nordestino revelado pela profissional está relacionado a uma determinada classe social. Sob o viés da pobreza, o Nordeste é o palco de escolas com “professores leigos” (muitas vezes citados pela professora Daniela) e de famílias não-escolarizadas que transmitem conhecimentos deficientes para os seus filhos.

Essa concepção da professora Daniela relaciona-se a um grupo de teorias científicas que associa a pobreza material à pobreza ou carência cultural e defendem que essa pobreza tem efeito negativo sobre o desenvolvimento cognitivo e os processos de aprendizagem na escola (CAGLIARI, 2002). De acordo com Patto (2002), essa compreensão pejorativa dos pobres foi gerada pela classe dominante e de acordo com seus interesses, sendo utilizada para justificar as condições desiguais entre as diferentes classes sociais. É uma visão naturalista, a-histórica, que não leva em conta as relações de produção e as questões do poder e da ideologia. As relações de ensino e aprendizagem não são consideradas como um processo e a família e os alunos são culpabilizados pelas dificuldades escolares, dispensando a escola de sua responsabilidade.

As crianças nascidas em São Paulo, mas filhas de nordestinos, são analisadas pela professora Daniela a partir dessa mesma concepção de dificuldade escolar. A convivência com a família e com sua cultura nordestina são responsáveis, segundo a ótica da professora, pela carência ou pela transmissão de conteúdos deficientes. Desse modo, em seu raciocínio, essas condições causariam as mesmas dificuldades de aprendizagem de uma criança nativa da região Nordeste. O extrato de uma das observações em sala de aula exemplifica a visão da

professora Daniela a respeito dos alunos filhos de migrantes nordestinos:

A professora citou também para a pesquisadora o caso do irmão de Sandra, que, quando foi seu aluno, apresentava séria dificuldade de escrita. Segundo a profissional, o menino tinha vindo da Paraíba, mas era chamado de “baiano” pelos colegas de classe. Já a menina nasceu em São Paulo e apresenta as mesmas dificuldades de aprendizagem que o irmão. Revelando sua hipótese, a professora disse achar que a origem desses problemas está no meio em que as crianças vivem.

Dessa forma, é possível constatar que, para a crença da professora Daniela, as dificuldades de aprendizagem são determinadas, principalmente, pelas condições sócio-econômicas e culturais e pela convivência com a família. Mesmo quando localiza a origem da dificuldade escolar nos métodos de ensino, como faz no primeiro trecho citado neste núcleo de sentido, ao se referir ao ensino mecânico dos antigos professores das crianças da turma pesquisada, a professora centraliza sua crítica nos alunos. São os alunos que são “menos preparados” e são eles os portadores das dificuldades.

É importante destacar que a centralização da dificuldade escolar no aluno foi também observada na prática profissional e na visão dos outros professores sobre as relações de ensino e aprendizagem. Como exemplo, pode-se citar a passagem que a professora Marcela se refere turma pesquisada como sendo “fraquinha” (como visto no início deste tópico de análise), que revela que esta profissional considera a dificuldade do processo de ensino e aprendizagem como uma dificuldade de aprendizagem dos alunos.

Com essa discussão, não se pretende fazer um elogio à pobreza ou negar as dificuldades que as crianças de classes sociais menos favorecidas possam enfrentar. Também não é intenção negar as dificuldades sócio-econômicas do Nordeste, nem desconsiderar as dificuldades com as quais uma criança migrante (independente da origem) pode se deparar, ao mudar de escola, muitas vezes no meio do ano letivo e, em algumas situações, mais de uma vez em um curto período de tempo. Na verdade, o objetivo desta análise é questionar a visão generalizante de certas teorias sobre a dificuldade escolar, as quais expressam um determinismo prévio, considerando o sujeito como aquele que recebe passivamente as informações do exterior e que, portanto, é produto do meio.

Dessa maneira, critica-se, aqui, a concepção homogeneizante que se traduz tanto na expectativa das duas professoras em relação aos alunos, como em suas avaliações da turma pesquisada como um todo e das crianças que dela fazem parte. Quando a professora Daniela se refere a 4ª série pesquisada como menos preparada do que as outras, ou quando a professora Marcela considera que a maioria dos alunos é fraquinha, expressam um tratamento direcionado à turma como um grupo homogêneo e não consideram as particularidades de cada

aluno em especial. Do mesmo modo, ao relacionar a dificuldade de aprendizagem à origem, família ou classe social das crianças, a professora Daniela não leva em consideração cada sujeito como único e portador de uma história pessoal e escolar singular, como também não reconhece a capacidade ativa e criadora das crianças em suas relações com o outro social e em seu processo de conhecimento.

Além disso, conforme mostra Rego (1998), concepções como essa influenciam a prática dos profissionais escolares e suas relações com as crianças, pois acarretam uma perplexidade e um certo imobilismo do sistema educacional. A escola se vê desvalorizada e isenta de cumprir o seu papel de possibilitadora e desafiadora, mesmo que não exclusiva, do processo de constituição do sujeito. Assim, não se modifica para atender a realidade que encontra, nem se adapta às diferenças de cada aluno, característica da heterogeneidade de qualquer grupo humano. Ao conceber a dificuldade escolar como determinada pela família, classe social ou origem, ignora-se a importância do professor e das relações deste profissional com os alunos no processo de aprendizagem das crianças, e, conseqüentemente, no processo de desenvolvimento de cada uma delas (VYGOTSKY, 1998).

Apesar de se reconhecer que a nota do aluno não é o único, nem o melhor parâmetro de avaliação do processo de aprendizagem, ela é escolhida, neste momento, com o objetivo de ampliar essa discussão a respeito das concepções generalizantes e homogeneizantes citadas, já que é a nota, a referência no contexto da escola pesquisada. Assim, as informações sobre as avaliações dos 9 alunos selecionados estão detalhadas na tabela 2, que diz respeito aos dois primeiros bimestres do ano letivo, período em que ocorreu a pesquisa. Nesta tabela, constam ainda as médias das notas da turma e a nota média da escola²².

Os dados concretos das notas das crianças ajudam a demonstrar como a relação causal entre origem e dificuldade de aprendizagem não cabe na avaliação de alunos de uma sala de aula. Desse modo, partindo de um referencial que considera cada aluno em especial, pode-se perceber exemplos práticos que negam o determinismo e a generalização dessa relação. Assim, ao mesmo tempo em que, no caso das crianças como origem nordestina, Mônica, Alberto e Camila apresentaram médias abaixo das alcançadas pela turma e, em algumas vezes, da estipulada pela escola, Jacqueline e Guilherme (esse último, no caso do 2º bimestre), apresentaram, nas diversas disciplinas, médias iguais, aproximadamente iguais²³ ou

²² Cf médias das avaliações da 4ª série no APÊNDICE C.

²³ Em alguns casos, fez-se uso da aproximação ao se comparar a média do aluno à média da turma, já que somente os números inteiros são empregados na avaliação das crianças feita pelos professores.

maiores que as médias obtidas pela turma, contrariando as expectativas e teorias da professora Daniela. Já em se tratando das crianças migrantes do Sul, Paulo apresentou médias que estão abaixo das médias da turma e, em algumas vezes, abaixo da média estabelecida pela escola, ao passo que Carla obteve médias sempre acima dos dois referenciais.

Tabela 2 - Médias das avaliações dos alunos selecionados

	1º bimestre			2º bimestre		
	Ciências/ História/ Geografia	Matemática	Português	Ciências/ História/ Geografia	Matemática	Português
Alberto	5	5	4	5	5	5
Carla	7	6	7	7	6	8
Jacqueline	7	7	7	7	7	8
Mônica	5	4	5	5	4	5
Paulo	5	3	3	5	4	4
Camila	5	4	4	5	4	5
Guilherme	5	5	5	6	6	6
Cristiane	7	7	8	8	9	9
Fernando	7	7	7	7	7	7
Escola	5	5	5	5	5	5
Turma	5,9	5,2	5,7	6,0	5,7	6,4

É claro que uma outra avaliação da tabela acima pode resultar na compreensão de que, proporcionalmente, os alunos migrantes e filhos de migrantes nordestinos possuem um aproveitamento menor nesse caso. Entretanto, o problema está em utilizar esse dado para analisar um grupo de crianças como se ele fosse homogêneo e, assim, localizar na origem dos componentes do grupo a causa de uma dificuldade de aprendizagem. Os exemplos citados são suficientes para se reconhecer a necessidade do tratamento de cada aluno como singular e para se evitar a generalização.

A partir das críticas e dos exemplos concretos explorados, é possível, assim, complementar que as dificuldades escolares, referidas pelas professoras como dificuldades de aprendizagem, na realidade, devem ser consideradas como dificuldades do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Dornelles (2000), a dificuldade escolar pode ser comparada a um caleidoscópio, pois possui várias facetas e se desenvolve a partir da integração de vários fatores. No caso do contexto observado, uma série de elementos de seu processo de ensino e aprendizagem foram se revelando muito mais relacionados às dificuldades escolares do que a origem do aluno em si mesma ou a outra característica da vida das crianças.

Em primeiro lugar, dá-se destaque à constante substituição de professores que, dentre outros problemas, impossibilita a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Mais uma vez, é preciso dizer que essa condição faz parte de um contexto sócio-histórico maior no qual a escola está inserida e que, portanto, não se pretende culpabilizar os professores, nem a direção da escola, pelas dificuldades que daí decorrem.

Porém, pôde-se constatar que, pelo fato de surgirem, em parte das vezes, de ausências inesperadas da professora titular, as substituições eram feitas sem que fosse possível um planejamento de conteúdo e uma preparação prévia dos instrumentos a serem utilizados no ensino. Como consequência, os alunos eram expostos a uma diversidade de estilos e métodos pedagógicos, como também a uma falta de conexão entre as aulas e os assuntos nelas trabalhados. Em uma das observações em sala de aula, um dos alunos da turma fez referência à substituição dos professores como dificultadora do processo de ensino e aprendizagem, como mostra o extrato a seguir:

Paulo dirigiu-se à pesquisadora para conversar. Disse que não gosta quando a professora Daniela falta, porque já conhece a letra da “professora verdadeira”. O menino explicou que não entendeu uma palavra do que está escrito na lousa. Em seguida, revelou que ele e sua família não gostam da professora “virtual”.

Ao se relacionar com a “professora verdadeira” e a “professora virtual”, Paulo, assim como as outras crianças, possivelmente, não só estranha a escrita da professora como deve sentir falta de outros elementos importantes da relação professor-aluno que não se mantém com a mudança frequente de professor na sala de aula. O vínculo afetivo entre o profissional e a criança é uma condição importante para que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva. Os professores precisam conhecer os alunos e suas necessidades, como também precisam se sentir facilitadores desse processo. Em uma das observações, a professora Marcela, por exemplo, revelou, para a pesquisadora, sua dificuldade em ministrar aulas para uma turma da qual não conhece nem os nomes dos alunos. Já do outro lado da relação, é necessário que as crianças desejem aprender. Para isso, elas necessitam se sentir seguras e aceitas para expressar o que sentem e pensam e para acreditar em sua capacidade ativa na construção do conhecimento.

Sem conhecer os alunos e a realidade nos quais eles se inserem, não é possível relacionar os conteúdos científicos, programados para as aulas, aos conteúdos espontâneos, que fazem parte do cotidiano das crianças. Essa foi uma característica presente na grande maioria das aulas observadas não só dos professores substitutos, como também da professora titular, o que faz pensar que não só o contato inconstante com os alunos impede essa relação

como também o desconhecimento de sua necessidade para o processo de ensino e aprendizagem. Assim como foi visto no capítulo anterior, em poucas observações foram mencionados conhecimentos relacionados à realidade extra-escolar das crianças migrantes (nordestinas e sulistas), como também das crianças de São Paulo.

No caso específico de Paulo e Carla, originários do Sul, essa situação é agravada, já que os dois alunos parecem ser homogeneizados à cultura local, como se verá, depois, no núcleo de sentido sobre identidade. O fenômeno da migração que faz parte da história de vida e da realidade das duas crianças do Sul é despercebido em suas relações com os professores e com os colegas, assim como também os conhecimentos relacionados à cultura dessa região, que fazem parte do repertório de vida das crianças, são ignorados. Ao receberem esse tipo de tratamento, essas crianças são inibidas pela escola de expressarem o que pensam e o que sentem, pois não são reconhecidas como únicas, com todas as suas características, no ambiente escolar.

É verdade que a diferença de origem de algumas crianças não deve ser utilizada nas relações de sala de aula para discriminar ou excluir, assim como ela não deve estar relacionada deterministicamente à dificuldade de aprendizagem, como já visto. Entretanto, isso não quer dizer, que ela possa ser desconsiderada na sala de aula. Ao fazer isso, a escola se afasta dos alunos e não promove a inclusão dessas crianças, estabelecendo um obstáculo para o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Vygostky (2001a) o ensino direto de conceitos, sem que eles façam sentido para os alunos, é impossível e infrutífero. O professor que adota essa ação não obtém qualquer resultado a não ser o verbalismo vazio e repetições de palavras pelas crianças. Este autor compara essa resposta alcançada das crianças como sendo semelhantes às de um papagaio, que simula um conhecimento de conceitos, mas na realidade oculta um vazio.

Vygotsky (2001a) ressalta, portanto, que os conceitos passam por um processo de desenvolvimento, no qual os conhecimentos científicos e espontâneos são interconectados e interdependentes, influenciando-se mutuamente. Ao mesmo tempo em que os conhecimentos cotidianos dão sentido às definições e explicações dos conceitos científicos, são também dependentes e transformados por esses últimos. Assim, como enfatiza Moll (1996) para que a educação seja significativa é necessário ir além das paredes da sala de aula e dos verbalismos, já que os conhecimentos científicos crescem dentro do cotidiano, estendendo-se ao domínio da experiência pessoal, adquirindo sentido e significado e possibilitando o desenvolvimento

dos conceitos do dia-a-dia, os quais estão relacionados com o conteúdo extra-escolar de cada criança.

Conforme foi visto no capítulo anterior, além de não-aproveitados, os conhecimentos extra-escolares dos alunos (migrantes e não-migrantes) foram, em algumas situações, desvalorizados pelos professores, sendo rejeitados e, até mesmo, depreciados. Foi o que aconteceu, por exemplo, em duas das aulas observadas, a primeira ministrada por uma professora substituta e a segunda pela professora titular:

A professora escreveu na lousa uma nova atividade. A tarefa solicitava que os alunos redigissem 10 nomes de cidades, chamando atenção para que a primeira letra de cada palavra fosse escrita como maiúscula. Alberto citou Salvador e, em seguida, perguntou à professora se poderia responder à tarefa com nomes de cidades da Bahia. A professora negou o pedido do aluno e exigiu nomes de cidades próximas como Rio de Janeiro, São Paulo, Santos e Piracicaba. [...] Continuando a atividade, a professora escreveu na lousa mais uma questão que solicitava que os alunos escrevessem nomes de 10 bairros e de 10 ruas. Novamente, Alberto questionou se poderia escrever nomes relacionados à Bahia e a professora não permitiu. Mesmo assim, o menino decidiu, em voz alta, que responderia à tarefa com nomes de seu Estado natal, pois não sabia dar respostas sobre São Paulo.

As atividades escolares deste dia foram iniciadas pela professora com uma aula de História a respeito da abolição da escravatura. Inicialmente, explicou sobre a mistura da língua e da cultura brasileira, que foi formada pela junção de índios, brancos e negros. Nesse momento, um dos alunos mencionou o japonês. A professora, de forma irritada, respondeu que não estava falando do japonês naquele momento. Logo depois, Alberto pediu para comentar e a professora negou, dizendo: “Hoje não!” A professora continuou a explicação, voltando a se referir ao índio e ao português como referenciais para a língua e a cultura brasileira, Alberto citou também o africano. [...] A professora leu um texto sobre a vinda dos escravos e explicou que apesar da carta de alforria, os negros passaram a viver com poucas condições. Alberto levantou a mão, desejando comentar, mas a professora disse que não queria que ele falasse, pois sabia que ele iria falar besteira. Mesmo assim, Alberto se pronunciou e perguntou se, naquela época até as crianças trabalhavam. A professora respondeu que sim.

Primeiramente, é possível refletir que, em ambos os exemplos, as professoras parecem não aceitar o que os alunos têm em mente como resposta. Talvez, isso aconteça pelo fato de essa resposta se desviar da proposta elaborada por essas profissionais para a aula, o que parece ter acontecido no caso do aluno que mencionou o japonês como sendo também integrante da língua e da cultura brasileira. Em situações como essas, o aluno que é impedido de compartilhar seus conhecimentos, pensamentos e afetos ou os tem desqualificados nas relações com o professor, pode considerar que o que sabe, pensa e sente é incorreto ou inadequado, sendo inibido de se expressar em outras ocasiões. Além disso, a criança pode entender que existe apenas um tipo de conhecimento válido, uma verdade absoluta sobre as coisas e que ele precisa, portanto, adivinhar o que a professora deseja e espera ouvir. Essa

visão monolítica do conhecimento vai sendo estruturada, caso seja repetida, ao longo dos anos, em suas relações dentro do processo de ensino e aprendizagem.

O primeiro caso, específico sobre o aluno migrante nordestino, permite acrescentar, ainda, que essa criança pode se sentir impotente, pois, além de seu conhecimento ser rejeitado, está sendo pedido a ela um conhecimento que ela não sabe, e que, portanto, está além do que ela pode dar. Na situação exposta nesse extrato, o menino pode também não compreender porque não é possível citar cidades de seu Estado se, ao mesmo tempo, é permitido mencionar cidades fora do Estado de São Paulo, como o Rio de Janeiro. A justificativa da professora de que o esperado seriam cidades próximas pode não fazer sentido para o aluno, já que o referencial de proximidade é também afetivo e, portanto, seria outro para ele. O aluno pode, assim, se sentir perdido e incapaz de atingir o que a professora quer.

Além da constante substituição de professores e da quase ausência da relação entre os conhecimentos científicos e espontâneos, é possível considerar mais algumas características do contexto observado que parecem estar relacionados à presença da dificuldade escolar. Uma delas diz respeito ao intercâmbio e o diálogo das crianças entre si e com as professoras, os quais eram pouco estimulados e, até mesmo, proibidos nas situações de ensino e aprendizagem, com exceção das aulas ministradas pela professora Marcela. O extrato de uma das observações em sala de aula ajudam a exemplificar essa característica observada:

Durante o ditado, Fernando perguntou à professora se as crianças podiam se ajudar. A profissional respondeu negativamente, dizendo que ninguém podia ajudar ninguém. Quando a professora pronunciou a palavra “Alagoas” e explicou que se tratava de um Estado do Brasil, Antônio perguntou-lhe se a palavra deveria ser escrita com letra maiúscula. A professora não respondeu ao menino e avisou para Maíra, que estava ao lado do aluno, não ajudar.

Já um outro elemento das relações de ensino e aprendizagem, que pode estar também relacionado à dificuldade escolar da turma pesquisada, diz respeito a um hábito introduzido no cotidiano da sala de aula. Frequentemente, foi possível observar o profissional responsável pela turma delegar, a alguns alunos, a função de fiscalizar os colegas para denunciá-los para ele. Com o passar das aulas, os alunos passaram a pedir para desempenhar essa atividade, antes mesmo de serem escolhidos pelo professor do dia. Pôde-se constatar que além de estimular a rivalidade dentro da turma, essa condição não era bem elaborada pelas crianças. Assim, é possível avaliar que tanto os alunos designados para essa tarefa, quanto os que eram indicados pelos colegas pareciam não apresentar condições para lidar com essa situação. Os primeiros, além de não terem maturidade para fazer tal avaliação (já que essa deve ser uma

atribuição da professora), também pareciam não saber/poder lidar com a responsabilidade de apontar os colegas que seriam punidos pelo professor. Do mesmo modo, as crianças que eram indicadas expressavam uma raiva intensa, que, possivelmente, estava relacionada ao sentimento de serem traídas ou injustiçadas pelos colegas. Abaixo, uma passagem das observações em sala de aula exemplifica como esse hábito era vivenciado na sala de aula.

João e Jacqueline apagaram o quadro e começaram a escrever o nome das crianças mal comportadas. Cada um deles era encarregado de fiscalizar alunos do mesmo sexo. Depois de um tempo, trocaram de posição e passaram a anotar os nomes dos colegas do sexo oposto. Ao ter seu nome anotado na lousa, Rafael demonstrou ficar bastante chateado e expressou sua raiva com os colegas. Após um tempo, Marta e Maíra passam a anotar os nomes na lousa no lugar de João e Jacqueline. Ao perceber seu nome anotado, Alberto reclamou com as meninas. Em seguida, dirigiu-se a lousa e o apagou. Marta justificou sua avaliação para a professora.

Ao avaliar esse contexto, é possível concluir que a proibição de trabalho em grupo ou de ajuda entre os alunos, assim como a dificuldade de diálogo com os professores e a rivalidade presente na relação entre os alunos dificultam a formação de zonas de desenvolvimento proximal e, conseqüentemente, o despertar de processos internos que só poderiam operar a partir da interação da criança com outras pessoas (VYGOTSKY, 1998). De acordo com Moll (1996), o principal papel da escolarização, para uma perspectiva vygotkyana, é criar contextos sociais, ou seja, zonas de desenvolvimento proximal, para o domínio e manejo consciente dos usos dos instrumentos culturais (como a matemática e o discurso, por exemplo), através do diálogo e do ensino interativo.

Uma outra peculiaridade do contexto observado pode ser, ainda, considerada como dificultadora do processo de ensino e aprendizagem. Para exercer controle sobre a turma e afirmar sua autoridade na sala de aula, alguns professores substitutos, assim como a professora titular, fizeram uso de ameaças e punições, demonstrando uma atitude agressiva e autoritária. É possível avaliar que a tensão e a rigidez, características da relação professor-aluno no contexto pesquisado, podem cercear a imaginação e a criatividade na produção de cada criança, como também transformar o processo de ensino e aprendizagem numa relação na qual não há espaço para o prazer.

Todas essas características, aliadas às relações de preconceito, já analisadas anteriormente, acabam se relacionando aos sentidos e afetos que as crianças construíram, até o momento, a respeito dos componentes que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, como a escola, o professor, o aluno e a própria aula. Algumas atividades desenvolvidas nos encontros com as 9 crianças selecionadas ajudam a compreender como as particularidades do

processo de ensino e aprendizagem que foram citadas interferem no que as crianças pensam e sentem sobre cada um de seus elementos.

O sentido da escola e da sala de aula como um lugar da ordem, do controle, da obediência e, conseqüentemente, do castigo, esteve presente nos desenhos-estórias e nas brincadeiras de mais de uma criança.²⁴ Foi o caso, por exemplo, do primeiro desenho-estória de Jacqueline e da brincadeira que Camila desenvolveu. A primeira dessas atividades está representada na figura 3, que retrata uma sala de aula, da qual faziam parte uma professora e três alunos. Na estória desse desenho, essas crianças estão sentadas em suas carteiras, de castigo, por terem “bagunçado”. Os estudantes têm que obedecer à professora, que ordena que eles escrevam a frase “Devo me comportar”. O título desse desenho foi denominado pela criança de: Sempre que estiver na sala de aula, devo ficar quieto.

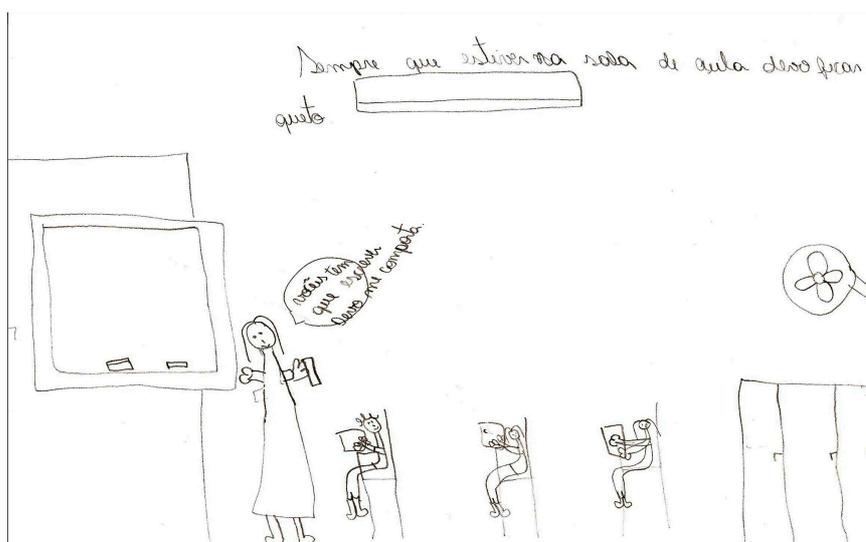


Figura 3 - A sala de aula por Jacqueline:
"Sempre que estiver na sala de aula devo ficar quieto"

Já na brincadeira de Camila, a sala de aula é representada numa cena em que ela interpreta a professora, que pune as crianças. Essas últimas têm que ficar imóveis, caladas e proibidas de frequentar o recreio, momento de lazer e de prazer. O extrato da transcrição demonstra, de forma mais detalhada, a história da brincadeira:

- Camila: Aí tá tudo de castigo, sentados na cadeira.
 Pesquisadora: Tão de castigo?
 Camila: Tão.
 Pesquisadora: O que eles fizeram pra tarem de castigo?
 Camila: Eles ficaram... rabiscando a lousa.

²⁴ Cf. Quadros de resumo dos encontros com as crianças no APÊNDICE DA e APÊNDICE DB, para informações sobre as atividades de cada um dos 9 alunos selecionados.

[...]
 Pesquisadora: E o que mais tá acontecendo na sala de aula?
 Camila: Eles tão fazendo a lição né?
 Pesquisadora: Eles tão fazendo a lição...
 Camila: E eu tô olhando eles fazer, né? E esses tá de castigo.
 [...]
 Pesquisadora: Aí, é o quê o castigo? Faz o quê no castigo?
 Camila: Não pode falar, tem que ficar sentado, não vai pro recreio.
 Pesquisadora: Não vai pro recreio?
 Camila: Tsc, tsc.
 Pesquisadora: Aí fica onde na hora do recreio?
 Camila: Na sala, comigo.
 [...]
 Pesquisadora: Aí, depois? O quê mais?
 Camila: Aí depois, vão pro recreio, volta. Aí, esses tem que ficar de castigo o dia inteiro.

Ambas as atividades mostram como a sala de aula e, portanto, a escola pode ter o sentido de um lugar não acolhedor e não prazeroso, que controla e cerceia a expressão, tanto de movimento, quanto da linguagem e dos afetos das crianças, inibindo a espontaneidade dentro de seu ambiente. É um lugar, portanto que representa tensão, mesmo porque há sempre a iminência de punição caso não se atenda às expectativas.



Figura 4 - A sala de aula por Mônica:
 "A sala da professora Daniela"

Nesse contexto, a aula, para os alunos, pode parecer desmotivante, cansativa e chata, como mostra o primeiro desenho-estória de Mônica, na figura 4²⁵. Nesse desenho, a menina retrata ela mesma e alguns de seus colegas de sala de aula. As duas primeiras filas na parte

²⁵ As palavras dos desenhos que identificam sujeitos, participantes ou não da pesquisa, foram cobertas por uma tarja cinza no intuito de preservar a identidade dessas pessoas. No caso desse desenho, o título foi modificado, substituindo-se o nome da professora titular por seu pseudônimo utilizado na pesquisa.

inferior da figura são formadas de meninas, enquanto as duas filas superiores é constituída de meninos. Mônica se localiza logo em frente à professora, na segunda fila, de baixo para cima. Em sua história, a professora está passando a lição e todos estão quietos. As crianças acham a aula chata, pois têm que ficar caladas e paradas. A menina explica que, para estudar, é assim que se deve ficar, revelando que, para ela, a aprendizagem está relacionada à ordem e à disciplina. O título do desenho é: A sala de aula da professora Daniela.

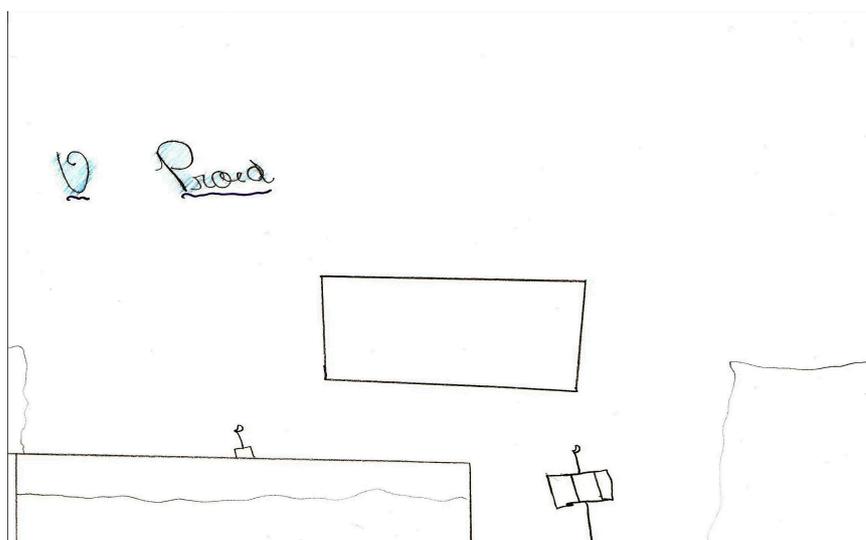


Figura 5 - Um momento importante na escola por Camila:
"O Proerd"

No desenho-estória sobre um momento importante na escola, Camila também revela seus sentidos a respeito das aulas na escola. Nessa atividade, a menina destacou o dia de sua formatura no curso do Proerd, conforme mostra a figura 5. No desenho, Camila representa o cenário do auditório onde ocorreu a solenidade de formatura. Em sua história, os professores ficam no palco, enquanto um representante de cada turma de 4ª série lê sua redação. Os outros alunos assistem na plateia e aplaudem. Após esse momento, há apresentação de peças e exposição de um filme no telão. O título criado para o desenho foi: O Proerd.

Ao falar sobre as aulas do curso do Proerd e sobre o evento de sua formatura, Camila demonstrou entusiasmo, revelando, em contraposição, um desinteresse pelas aulas realizadas dentro da classe:

Pesquisadora: Aí, o que você achou desse Proerd?

Camila: Ah, eu gostei.

Pesquisadora: Gostou?

Camila: Era o melhor dia de aula. Era assim: chegava e tinha duas aulas. Aí, o recreio. Depois do recreio, tinha o Proerd. Depois do Proerd, tinha Educação Física! Aí já acabava o dia.

Pesquisadora: Ah, aí você gostava, achava o melhor dia.
 Camila: É, porque num instante passava.
 Pesquisadora: Qual o dia que você menos gosta?
 Camila: Segunda e terça.
 Pesquisadora: É? Por quê?
 Camila: Porque não tem aula de nada.
 Pesquisadora: Não tem aula de nada? E vocês fazem o quê?
 Camila: Fica na sala de aula, com a professora. A professora passa...
 Pesquisadora: Ah, não tem nenhuma aula diferente, você quer dizer?
 Camila: É, sim, é. Que saia da sala.
 Pesquisadora: Hum, entendi. Não tem nenhuma aula que vocês saiam da sala, tipo a Educação Física.
 Camila: Não tem Educação Física, não tem Proerd, não tem Informática, não tem nada!

A fala de Camila expressa um descontentamento com as aulas realizadas dentro da classe, que parecem desestimulantes e sem importância, ao ponto de serem descaracterizadas. Ficar na sala de aula com o professor parece repetitivo e previsível, além de envolver atividades que aparentam não fazer sentido para as crianças. Na medida em que Camila elege uma atividade planejada e executada por outra instituição como um dos momentos mais importantes da vivência escolar, fica claro o distanciamento afetivo entre o estudante e a escola, que desconsidera a realidade dos alunos, suas possibilidades e necessidades. Essa característica da relação entre a criança e a escola parece marcante, já que mais de um aluno selecionado escolheu a atividade do Proerd como momento importante de seu cotidiano na escola.

Já a figura do professor, foi várias vezes retratada nos desenhos-estórias e nas brincadeiras como uma pessoa brava e agressiva, aborrecendo-se, frequentemente, com os estudantes. O primeiro desenho-estória de uma das crianças²⁶ é bem representativo no que diz respeito aos sentimentos e afetos sobre esse profissional. Conforme mostra a figura 6²⁷, na representação da sala de aula do desenho, a imagem que mais se destaca é a da professora. Nessa imagem, ela é retratada em frente à turma, sendo caracterizada fisicamente com duas asas. Segundo a criança, essa é a “professora drácula” e suas duas asas são, assim, as asas de um vampiro. Na história, a professora tem esse nome, pois tem mania de chamar a atenção das crianças com frases do tipo “Se fizer isso não vai ter recreio!”, “Cale a boca!”, “Fique em silêncio!”. Além disso, ela “xinga” os alunos, afirmando que eles são “filhos de um infeliz” e

²⁶ Mesmo utilizando nomes fictícios nas referências aos sujeitos, optou-se, nesse exemplo, também pela omissão do pseudônimo da criança. Esse procedimento foi adotado com o objetivo de reforçar o cuidado com a preservação da identidade da criança, já que ela faz referência direta à figura do professor, de maneira mais contundente, em um momento privado com a pesquisadora.

²⁷ Nessa figura, foi utilizada uma tarja cinza no espaço em que o aluno assinou seu nome, com o objetivo de preservar sua identidade.

os agride fisicamente, com beliscões e empurrões. Para esse desenho, a criança dedicou o título: A professora Drácula. É possível, assim compreender que o professor pode ser sentido como uma figura de poder autoritário, que, além de não oferecer acolhimento, pode ameaçar e agredir, provocando sentimentos de vulnerabilidade, raiva e, possivelmente, de medo e humilhação.

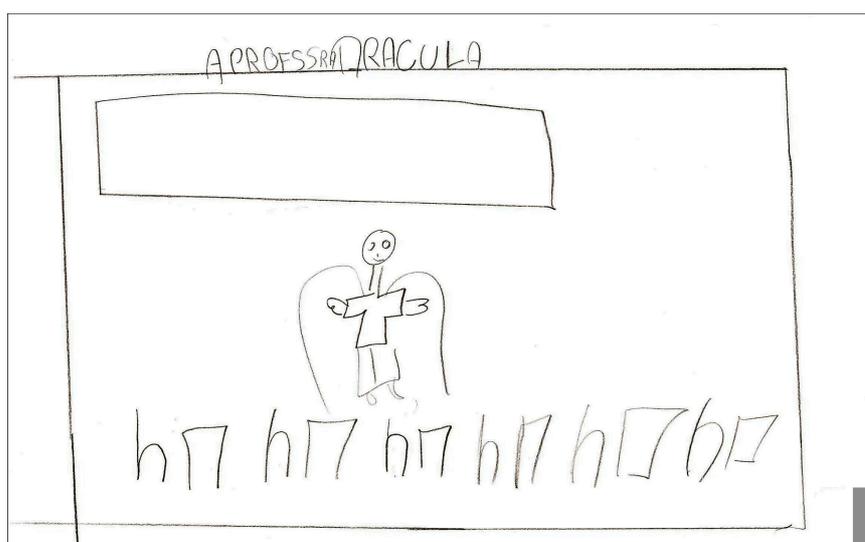


Figura 6 - A sala de aula por uma das crianças:
"A PROFESSORA DRACULA"

Assim como mostra Vygotsky (2004a), a afetividade está intimamente relacionada ao desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem. Dessa maneira, a relação de respeito e acolhimento entre os sujeitos, o exercício do diálogo, a relação do conteúdos ao interesse e curiosidade do aluno, bem como o fazer compartilhado, são elementos que favorecem um colorido emocional, fundamental para o desenvolvimento do processo de aprender. Diante de todo esse contexto, que mobiliza os sentidos descritos e que provoca uma série de paixões tristes, como o preconceito, é possível compreender que a aprendizagem não possa se desenvolver de uma maneira positiva, pois impede olhar para criança como potencialidade ainda não realizada (VYGOTSKY, 1998). Além disso, todas essas características mostram como a dificuldade escolar é complexa e o quão reducionista e limitador é localizá-la em um único elemento da relação professor-aluno, bem como do processo de ensino e aprendizagem.

7.4 Crianças migrantes: a construção da identidade na inclusão perversa

Sem objetivar a elaboração de um estudo exaustivo a respeito das identidades de cada criança, pretende-se analisar as relações existentes entre o processo identitário e o fenômeno da migração no ambiente escolar, tendo como base fundamental a afetividade do aluno. Essa dimensão da identidade é, aqui, chamada como identidade regional.

Desde os primeiros contatos com o campo, algumas características peculiares do contexto selecionado apontaram para a necessidade de refletir sobre o tema da identidade. Através delas, o fator de pertencimento se destaca por permear as relações entre professor e aluno e alunos entre si. Neste núcleo de sentido, é dado maior destaque à professora Daniela, já que é a profissional que traz mais informações a respeito das identificações de origem de seus alunos.

Primeiramente, foi possível perceber que a definição e a identificação do ser migrante não é tão simples quanto poderia parecer. Na realidade da turma pesquisada, ser migrante não está, exclusivamente, nem obrigatoriamente, relacionado ao fato de se ter nascido em outra região, mas envolve, principalmente, a presença de características demarcadas nos estereótipos regionais e, portanto, esperadas pelo outro. A migração, nas relações da situação estudada, adquire, portanto, um sentido que não se refere tanto ao fenômeno da mudança ou do deslocamento territorial, mas muito mais, à diferença.

Assim, a partir da pesquisa de campo, foi possível constatar que, no contexto da sala de aula, as crianças eram identificadas de maneiras diferentes. Na relação entre as crianças e com professores substitutos, os alunos considerados migrantes eram aqueles que apresentavam, de forma mais visível, as características relacionadas ao estereótipo do nordestino. Desse modo, apenas os estudantes que nasceram na região Nordeste e se mudaram recentemente são considerados migrantes, como é o caso de Alberto e de Mônica. Além desses alunos, há também o exemplo de Guilherme, que morou no Estado da Paraíba durante alguns anos. Mesmo tendo nascido no Estado de São Paulo, o menino é considerado paraibano, já que carrega consigo fortes características regionais.

Na relação com a professora Daniela, algumas crianças nascidas em São Paulo também foram identificadas como nordestinas e migrantes. Esse foi não só o caso de Guilherme, mas também de Camila e de muitas outras crianças. Já que apresentam características consideradas, na visão da professora, relacionadas àquela região, esses alunos são tratados com estranhamento e não são considerados pertencentes ao local onde nasceram.

A convivência com a família, nesses casos, é um argumento que aparece como suficiente para definir as identidades de origem desses estudantes, conforme já foi visto no núcleo de sentido a respeito do processo de ensino e aprendizagem. Assim, até mesmo as crianças que nunca visitaram a região de nascimento dos seus pais (ou de um deles) são consideradas nordestinas e migrantes, na relação com a professora Daniela, pois manifestam características originárias de sua família. O trecho abaixo é de uma das observações em sala de aula e ajuda a compreender essa identificação:

Ao observar a lista da pesquisadora com o nome dos alunos e o lugar do nascimento de cada um, a professora notou que algumas dessas crianças a que se referiu como nordestinos não tinham nascido no Nordeste, mas eram descendentes. Informou que muitos desses alunos tinham, ainda assim, o sotaque e os costumes da região. Para ela, isso acontece, pois as famílias vivem juntas, em guetos, e muitas delas moram até no mesmo prédio, que se localiza em uma rua próxima à escola.

Por outro lado, nesse mesmo contexto, a criança pode não ser reconhecida e identificada como migrante, apesar de ter nascido e vivido em outra região. É o caso de Paulo e Carla, que nasceram no Sul e de Jacqueline, que nasceu no Nordeste. Na identificação dessas três crianças, a convivência com suas famílias e, conseqüentemente, com a cultura, parece não causar o mesmo efeito de distanciamento, nem servir como justificativa para diferenciá-las como migrantes. Pelo contrário, mesmo tendo nascido e vivido fora do Estado onde estudam, Paulo, Carla e Jacqueline são homogêneos à cultura local, sem que seja percebida, em nenhum momento, alguma identidade cultural de suas origens em suas relações. No caso das crianças que nasceram no Sul, essa situação se agrava, já que as prováveis diferenças linguísticas e culturais da vida desses alunos são caladas, pois não existe espaço para que elas se expressem. A diferença, nesse caso específico, não é avaliada a partir de preconceitos, nem, portanto, discriminada, até porque, não é, ao menos, reconhecida. É, simplesmente, negada, o que dificulta esses estudantes de se sentirem aceitos e valorizados.

A assimilação da cultura sulista das duas crianças, por parte da professora Daniela (a mesma professora que, em outra situação, destaca as diferenças que dizem respeito à origem nordestina), talvez esteja relacionada à sua própria história de vida. Em seu processo de migração, a professora Daniela, provavelmente, buscou alternativas para abrandar os desconfortos de uma mudança de região e de cultura. Por conta dessas experiências, essa profissional, possivelmente, se relaciona com seus alunos do Sul eliminando as diferenças regionais que fazem parte da vida desses alunos, pois é assim que se relaciona com sua origem. Essa característica é observada nas relações da professora Daniela em sala de aula, como também em sua conversa com a pesquisadora. Em todo o seu discurso sobre a criança

migrante, a profissional apenas diferencia as crianças oriundas do Nordeste, referindo-se às crianças do Sul apenas quando lhe é questionado. Migrante, portanto, é um termo utilizado pela professora Daniela apenas para identificar as crianças como origem nordestina.

No que diz respeito a assimilação das diferenças de Jacqueline pela professora Daniela, a identificação parece seguir outros critérios. Assim como foi dito anteriormente, a convivência com a família, nesse caso, parece não servir para diferenciar Jacqueline como nordestina e migrante. Talvez isso aconteça, porque Jacqueline não apresenta alguns atributos de cultura que correspondem ao estereótipo de uma criança dessa região. Como pôde ser observado na pesquisa de campo, geralmente, a menina fala pouco durante as aulas e não se expressa de maneira extrovertida, nem provocando graça. Além disso, apresenta-se de maneira comportada e atenciosa na sala de aula, demonstrando não ter maiores dificuldades para realizar as atividades.

Já no que se refere às relações com a turma e com os professores substitutos, talvez essas três crianças não apresentem características tão visíveis e marcantes, já que todas elas passaram pelo processo de migração quando eram muito pequenas. As singularidades, nesses casos são ignoradas e negadas e os três alunos são tratados como iguais. Além disso, ao serem homogeneizados à cultura local, eles podem não encontrar espaço, nem segurança, para expressar as possíveis diferenças.

A partir desses exemplos, é possível analisar que a identidade é compreendida, no contexto da sala de aula, como um conjunto de atributos que podem ser mais ou menos visíveis e marcantes, a depender da pessoa que identifica e do que ela espera. Essas características que descrevem a origem da criança são utilizadas, na situação pesquisada, para formar uma ideia de substância que faz com que a identidade seja concebida como estática e imutável.

A linguagem, a cultura, a classe social e a raça parecem compor o conjunto de atributos principais que são relacionados na identificação do migrante. Possivelmente, como os dois últimos atributos não são exclusivos de uma região específica, a linguagem e a cultura são mais frequentemente destacadas pela turma e pela professora na diferenciação dos alunos. Nos extratos a seguir, as professoras Daniela e Marcela explicam como percebem que uma pessoa é migrante. Nesses trechos, elas se referem ao migrante nordestino.

O sotaque, né? Muito a maneira de falar e... a maneira de se comportar. Eles são mais soltos, mas é aquilo que eu te falei: eles são mais felizes. Tão sempre fazendo uma piada... São tudo assim, parecido com o Guilherme. [...] É essa alegria, essa... Eu acho muito engraçado.

Eu acho que, quando eles chegam, eles se sentem bastante diferentes, no tipo de cultura, costumes... Acho que é isso. Mas depois eles vão se adaptando. Acho que é mais o sotaque mesmo.

Conforme mostra a própria realidade pesquisada, apesar de não serem atributos exclusivos de uma única região, a classe social e a raça fazem parte de um conjunto que ajuda a identificar quem é migrante ou não na sala de aula, pois as informações a respeito desses dois atributos fazem parte dos conteúdos culturais envolvidos no estereótipo de origem. Nos núcleos de sentidos anteriores, a identificação do Nordeste com um certo tipo de classe social ficou clara, quando se percebeu que a professora Daniela sempre se referia aos nordestinos como sendo pessoas de baixo poder aquisitivo. Sua fala a seguir exemplifica, mais uma vez, essa relação:

A gente não sabe com o quê que eles convivem, o quê que eles enxergam, o quê que eles vêem dentro da casa deles, né? Porque eles são, eles moram em lugares muito pequenos. É igual a uma criança de, de favela que dormem 5, 6 no mesmo quarto... Aqui também é assim, um quitinete... Então algumas coisas vão aflorar antes. Ah, eles são muito amorosos, né? Os que não são fofoqueiros...

No que toca a questão da raça, pesquisas apontam para a sua relação com a classe social e com a origem geográfica no contexto brasileiro. De acordo com Rosemberg (1998), a classificação racial no Brasil é fluida, sendo decorrente da combinação de características fenotípicas e do status social do indivíduo. Além disso, as regiões do Brasil apresentam uma composição racial variável. A cor branca predomina nas regiões Sul e Sudeste, as mais ricas do país, enquanto que a cor parda predomina nas regiões Norte e Nordeste, as mais pobres.

Apesar disso, a questão da raça, não foi mencionada no discurso da professora como requisito para a identificação de origem do aluno. Já na interação entre as crianças, é possível encontrar exemplos de identificação racial para diferenciar a criança nordestina e a criança de São Paulo, como mostram os seguintes extratos de uma das observações em sala de aula.

Enquanto realiza a atividade de matemática, Antônio reclama com Mônica por algum motivo. Ao falar com a menina, Antônio diz: “É essa baiana!” provocando a resposta da colega: “Sou baiana sim, e daí?” Antônio passa, então, a imitar a maneira de Mônica falar, verbalizando a palavra “oxente”. Em seguida, faz referência a aparência da menina: “Olha para o seu nariz! Parece que é de barro. Ah! Vai para a Bahia”. Mônica expressa sua raiva, respondendo ao aluno com palavras que não puderam ser compreendidas por conta do tom baixo de sua voz.

Guilherme e Cristiane brigam, pois a menina anotou o nome do colega na lista dos alunos mal comportados escrita na lousa. Cristiane dirige-se ao menino como “seu paraibano” e Guilherme revida: “Paraibano com muito orgulho, sua branquela!” Os alunos continuam brigando e se agridem fisicamente.

Estudos, como os de Berger e Luckmann (1996), mostram que a construção da

identidade ocorre dentro de um percurso sócio-histórico e através das relações sociais. Primeiramente, durante a infância, o sujeito identifica-se com os papéis existentes na realidade de sua família. Posteriormente, esse mesmo processo acontece cada vez que a pessoa é inserida em uma instituição diferente, como a escola. A criança migrante, ao entrar em contato com uma cultura distinta e vivenciar o processo de socialização secundária, pode passar por uma experiência que envolve conflitos identitários importantes (HUAYHUA, 2004).

Na realidade da escola pesquisada, é possível esperar que esses conflitos possam existir diante das diferentes atribuições de origem com as quais as crianças se deparam em suas relações. Assim como foi visto anteriormente, em algumas situações, ocorre uma discordância na identificação de alguns alunos pela professora Daniela e pelos colegas e outros professores. Além disso, essas identificações que surgem na sala de aula podem também estar em desacordo com a maneira através da qual a criança é identificada na família e por si mesma.

Jacqueline, por exemplo, revelou durante seu encontro com a pesquisadora, uma identidade de origem diferente da atribuída a ela na sala de aula. Apesar de ser homogeneizada ao outros colegas no contexto pesquisado, a menina expressou uma forte ligação com sua cidade natal (Vertentes, no Estado de Pernambuco). Ao construir seu primeiro desenho-estória, que se tratava da sala de aula, a menina falou, espontaneamente, sobre seu processo de mudança e sobre o desejo de retornar para o lugar onde nasceu, onde reside a maior parte de sua família. Depois desse encontro, Jacqueline pareceu à vontade para falar com a pesquisadora a respeito de sua origem, demonstrando-se satisfeita por compartilhar informações sobre essa parte de sua vida:

Pesquisadora : E você gosta de morar aqui?

Jacqueline: Gosto mais ou menos...

Pesquisadora: É? Por que mais ou menos?

Jacqueline: Porque eu queria morar lá em Pernambuco, porque, lá em Pernambuco, a minha família toda tá lá. Aqui não tem quase ninguém, só a minha tia.

Já nos casos dos filhos de migrantes nordestinos, parece haver uma certa fluidez na definição de pertencimento a uma região e, conseqüentemente, de identidade de origem. Os exemplos de Camila e Guilherme ajudam nessa reflexão. Como visto anteriormente, Camila é identificada no contexto da sala de aula como nordestina pela professora Daniela e considerada paulistana pelos colegas e outros professores substitutos. Ao falar sobre si mesma, a menina parece confusa para mencionar uma única região à qual avalia pertencer.

Assim, em alguns momentos se refere a si mesma como paulistana e, em outras situações, faz referência ao Ceará. É o que pode ser visto no extrato de uma das observações em sala de aula:

Durante o recreio Mônica e Laura se aproximam da pesquisadora para conversar. Em seguida, Camila aparece chupando geladinho. Essa menina comenta que acha engraçado quando se fala a expressão “Ô mulher” no Ceará. A pesquisadora aproveita para perguntar sobre a origem da aluna e Camila responde que “lá é sua terra”. Após um tempo, Camila diz que é paulistana, que nasceu em São Paulo. Conta também que sua mãe e padrastos são do Ceará e que, por isso, já foi lá algumas vezes.

Guilherme parece vivenciar um fenômeno parecido. Como já se sabe, o menino nasceu em São Paulo, mas é diferenciado pelos colegas e por todos professores como paraibano, já que viveu durante alguns anos nesse Estado. Entretanto, ao falar sobre si mesmo, o menino também expressa uma inconstância em relação à maneira como se identifica pertencente a algum lugar. Do mesmo modo que faz questão de reafirmar o local de seu nascimento quando lembrado por sua experiência no Nordeste, o menino, em outros momentos, confirma a identificação com essa região, como pôde ser visto em um exemplo já citado no qual ele diz ser paraibano “com muito orgulho”. Os trechos a seguir, retirados de uma das observações em sala de aula e do encontro com a pesquisadora, exemplificam com maiores detalhes essas identificações:

Guilherme interrompeu a atividade novamente, contando que veio da Paraíba. O menino olhou para a pesquisadora e explicou que não nasceu lá, que é “são paulino”. Disse que sua família, porém, origina-se da Paraíba e repetiu que não nasceu nessa região.

Pesquisadora: E o que você acha da Paraíba, de Arara?

Guilherme: Massa.

Pesquisadora: É?

Guilherme: Eu queria morar lá, mas minha mãe e meu pai querem ficar aqui.

Pesquisadora: É?

Guilherme: Porque lá a gente... não tem trabalho... Lá não tem como arrumar trabalho...

Pesquisadora: Ah, porque lá é mais difícil pro seus pais. Mas você queria morar lá por quê?

Guilherme: Porque lá é espaçoso. Dá pra gente brincar, tem muito sítio... Dá pra gente brincar lá, jogar futebol. Aqui não. A gente mora em prédio, não pode sair, na rua... Tem os carros.

Conforme mostra Ciampa (2005), a identidade é o próprio processo de identificação em curso, é o encontro da igualdade e da diferença, não se caracterizando, assim, por um conjunto de atributos fixos, mas pelo movimento, pela metamorfose. Entretanto, em situações que envolvem preconceitos, como a realidade retratada, a identidade atua como uma categoria disciplinadora das relações entre as pessoas, já que se cristaliza em determinados traços

pressupostos e tem ocultado seu poder de transformação.

Desse modo, as crianças desta pesquisa, alvos de preconceitos, são também estigmatizadas, pois são reduzidas a sua origem regional, a qual é encarada de forma pejorativa e estereotipada. O estigmatizado, assim, aceita para si mesmo uma identidade que é atribuída nas relações que vivencia. Esse eu é um “habitante estranho, é uma voz do grupo que fala por e através de dele” (GOFFMAN, 1998, p. 134).

É possível compreender, portanto, que nessa expectativa de como a criança de cada origem deve ser, intervém uma política de identidade nas relações que compõem a situação escolar. No caso das crianças com origem nordestina, a diversidade é reconhecida, porém, de forma cristalizada para discriminar. Nesse mesmo sentido, os conteúdos relacionados à cultura nordestina são proibidos de serem expressos pelos alunos por serem depreciados. É o que está contido, por exemplo, na frase da professora Daniela endereçada a Mônica: “não estamos na Bahia para dançar axé” ou no comentário dos colegas em relação a Alberto: “o baiano dança forró na Bahia. Aqui, ele dança black”.

Já no que se refere aos alunos nascidos do Sul, há uma política de identidade, que atua na negação da singularidade, com o objetivo de homogeneizar. Aqui, não se pretende defender o abandono da referência identitária regional e de unidade, nem a tomada do relativismo, que nada qualifica, mas dar ênfase à dialética entre igualdade e diferença e criticar a fetichização de qualquer um desses pólos com a finalidade de dominação nas relações de poder (SAWAIA, 2006c)

No caso das crianças migrantes, a escola não atenta para a identificação que é construída na relação da criança com sua família e, em muitas vezes, favorece a construção de uma identidade-mito, através da qual o aluno não se reconhece. (CIAMPA, 2005). Algumas atividades desenvolvidas nos encontros pelas crianças selecionadas (principalmente, pelas crianças que se mudaram mais recentemente) refletem como esses alunos parecem estar ligados aos conteúdos e vivências de sua origem, assim como também revelam o quanto a mudança de região é importante na vida desses estudantes. Isso mostra que o fenômeno da migração não pode ser ignorado nem, quando reconhecido, desconsiderado, nas relações em sala de aula.

Na atividade de campo que utilizou o instrumento de desenho-estória, por exemplo algumas das crianças escolhidas identificaram, como momento importante vivenciado na escola, situações relacionadas à mudança causada pela migração. Mônica, por exemplo,

representou seu primeiro dia de aula na nova escola, como mostra a figura 7²⁸.

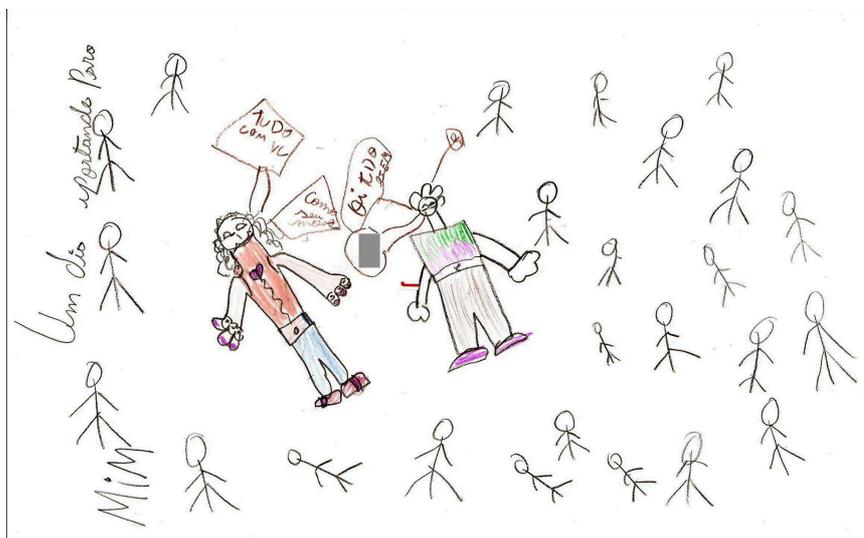


Figura 7 - Um momento importante na escola por Mônica:
"Um dia importante para mim"

Em seu desenho, a menina retrata seus contatos iniciais, no pátio da escola, com a primeira pessoa que conheceu: sua colega Luciana. Na estória do desenho, que recebe o título Um dia importante para mim, Mônica conta como se sentiu sozinha e chateada durante o período em que permaneceu à espera da professora. Explica que quando chegou na sala de aula, aproximou-se, novamente, de Luciana e, através dela, conheceu as outras alunas. Ao falar desse momento, Mônica menciona a dificuldade que ainda encontra para estabelecer novos vínculos de amizade e para se incluir em grupos já formados. Essa situação parece envolver afetos de solidão, tristeza e frustração, como mostra o trecho correspondente a essa atividade que logo se segue. Essas dificuldades do processo de mudança, vivenciadas por Mônica, também ficaram visíveis durante as observações do recreio. Nesses momentos, foi possível observar que a menina sempre precisava ir atrás das colegas para não permanecer sozinha.

Pesquisadora: E o que você achou desse dia?

Mônica: Foi legal.

Pesquisadora: Foi legal?

Mônica: Só que aí as meninas ficou zoando de mim.

Pesquisadora: Foi? Ficaram zoando de você? Elas falaram o quê?

Mônica: Que eu sou metida... (inaudível) As da outra sala, as outras meninas.

Pesquisadora: As outras da outra turma? E aí você fica como quando elas falam essas coisas?

²⁸ Nessa figura, foi utilizada uma tarja cinza para cobrir a identificação da colega de Mônica, com o objetivo de garantir sua privacidade.

Mônica: Fico triste.
 Pesquisadora: Hum Rum. Mas você fala alguma coisa pra elas?
 Mônica: Não. Eu falo pra minha mãe.
 Pesquisadora: Mas aí, e as da sua sala? Falam alguma coisa?
 Mônica: Ah, algumas falam. [...] Não elas não falam. Se bem que falam, quando elas tão com alguma coisa. A Sandrinha mesmo, ela fala. Só que aí, depois, ela pede desculpas.
 Pesquisadora: E você faz o quê?
 Mônica: Eu desculpo.
 Pesquisadora: E ela fala o quê com você?
 Mônica: Ela fala que eu sou metida, que não quer mais ser minha amiga...
 Pesquisadora: E o que você acha disso que ela fala?
 Mônica: Ah, eu acho chato.
 Pesquisadora: E por que você acha que ela fala essas coisas com você?
 Mônica: Não sei. Porque eu não ando fazendo amizade com qualquer um.

Guilherme foi outra criança que demonstrou como a experiência da migração é marcante e afeta a sua vida. Em seus três desenhos-estórias, o aluno representou situações que se passam na cidade de Arara, na Paraíba, onde morou por algum tempo. Em todas elas, Guilherme representa-se em situações felizes e de reconhecimento e/ou bom aproveitamento escolar ²⁹. Para este momento da discussão, o segundo desenho-estória produzido pelo menino foi escolhido por trazer informações a respeito de possíveis estratégias de inclusão desenvolvidas por ele.



Figura 8 - O recreio por Guilherme:
 "As brincadeiras do Guilherme"

Conforme mostra a figura 8³⁰, em seu desenho, Guilherme retrata ele mesmo e alguns

²⁹ Cf. Quadros de resumo dos encontros com as crianças no APÊNDICE DA e APÊNDICE DB, para informações sobre as atividades de cada um dos 9 alunos selecionados.

³⁰ Nessa figura, foi utilizada uma tarja cinza para cobrir os nomes dos alunos, com objetivo de preservar suas identidades. Como consequência, o título também foi modificado, com a substituição do nome do aluno por seu

colegas da Paraíba, além da diretora da escola. Na estória da imagem, dois colegas de Guilherme são suspensos das aulas pela diretora, pois haviam brigado. Ao mesmo tempo em que isso acontece, ele brinca de pega-pega com uma menina. O título escolhido pelo aluno para identificar esse desenho-estória foi: As brincadeiras de Guilherme.

Ao ser questionado pela pesquisadora sobre quais eram essas brincadeiras, o menino mencionou o pega-pega, a queimada, as brincadeiras de chute e o faz de conta. Logo em seguida, explicou que, durante o período em que morou nessa região, não gostava de jogar futebol, passando a praticar esse esporte nos recreio da escola pesquisada. Jogar futebol parece que foi um dos instrumentos que Guilherme encontrou para aproximar-se dos colegas e estabelecer vínculos em suas relações. Durante as observações em sala de aula, o recreio e, em particular, o jogo do futebol, pareceram muito importantes para o menino, que aproveita cada minuto do tempo do intervalo e se aborrece quando chega atrasado.

Não somente as atividades produzidas durante os encontros dos alunos com a pesquisadora, mas também uma outra característica observada na sala de aula pode apontar para a ligação das crianças que passaram pelo processo de migração com o local onde moravam. A procura dos alunos pela pesquisadora, além de, possivelmente, estar relacionada às dificuldades da relação ensino e aprendizagem, parece também acontecer pela busca de um reconhecimento de suas identidades de origem. Assim, em mais de um momento, várias crianças dirigiram-se à pesquisadora para saber a respeito de sua origem, demonstrando uma expectativa de que a resposta coincidissem com o local de onde elas vieram. As passagens a seguir, retiradas das observações em sala de aula exemplificam essa relação:

Paulo conversa com a pesquisadora. [...] Pergunta de onde pesquisadora veio, se veio do Paraná. A pesquisadora explica que, antes de morar em São Paulo, morava na cidade de Maceió, no Estado de Alagoas. Paulo pergunta se pesquisadora não sente saudades desse local e verbaliza: “Tadinha de você. Vir de Maceió para São Paulo!

Paulo se aproxima da pesquisadora para conversar. Fala que antes morava no Paraná, Estado onde nasceu. O menino conta que lá tem muita semente roxa e feijão e as pessoas têm que catar.

Assim, diante de todo esse contexto, onde circulam preconceitos e existe uma certa rivalidade entre os alunos, é possível compreender que as dificuldades de inclusão em um novo ambiente, esperadas para processo de migração, sejam agravadas. Essas questões, juntamente a outros fatores já analisados, como a presença de políticas de identidade e de relações que discriminam, o sofrimento ético político vivenciado pelos alunos, além das

características dificultadoras do processo de ensino e aprendizagem, contribuem para configurar um quadro de inclusão perversa (SAWAIA, 2006a).

Nesse sentido, apesar de essas crianças estarem frequentando a escola e participando de suas atividades, sua inclusão, nesse contexto, é caracterizada como perversa, à medida em que elas não têm espaço para se expressar e para evoluir em sua identidade por ficarem confinadas em estereótipos e preconceitos que provocam sofrimento e limitam sua possibilidade de autonomia no processo de ensino e aprendizagem e nas relações como um todo.

Além disso, as situações de ensino e aprendizagem e as expectativas, expressas no relato abaixo, de uma das professoras em relação ao futuro de sua turma, permitem constatar que não só os alunos migrantes e filhos de migrantes são incluídos perversamente, mas também as crianças de São Paulo. No caso do trecho citado, ao apontar a escola pública como excludente, a professora parece não vislumbrar outras alternativas possíveis, como também não se reconhece como possibilitadora de mudanças.

Dá, dá dó. Porque a escola pública é excludente, né? Ela já vai tirando o pessoal do... Eles não entram. Difícil... Já tem, eu tenho alunos, assim, que foram meus alunos em 2000, não, em 97, 98, que tão na USP hoje. Lógico que numa, num curso concorridíssimo, mas tão lá. Mas a maioria parou por ali mesmo, ou tá fazendo uma faculdade privada. [...] Às vezes, eu fico pensando, eu brigo com eles, quando eu falo: “ê, vai faltar vaga pra porteiro!” Porque eles não querem estudar, né? Mas, e eu falei: “mas até porteiro tem que...” Né? Porque senão vai fazer bobagem.

Mais uma vez, fica evidente que a escola, de forma geral, não sabe lidar com as diferenças que aparecem com as crianças, conservando-se direcionada para o aluno considerado padrão. Revela, assim, o lado perverso da inclusão, que é o da exclusão integrativa, aquela que inclui para excluir, que provoca paixões tristes, como a tristeza e a humilhação, anulando a capacidade de ação e reforçando o sofrimento ético-político (SAWAIA, 2003).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz da psicologia sócio-histórica, esta pesquisa apresentou alguns indicadores a respeito da vivência da criança migrante no contexto da escola. As observações de campo, as conversas com as professoras e as atividades desenvolvidas em encontros com os estudantes selecionados ajudaram a conhecer sobre as relações desses alunos migrantes com os outros sujeitos da escola, no que se refere às relações interpessoais, de forma mais geral, e, mais especificamente, à relação entre ensino e aprendizagem. Além disso, foi possível também analisar alguns dos sentidos e afetos dessas crianças que estão envolvidos nessas interações.

Reconhecendo a impossibilidade de investigar os alunos isoladamente, também se consideraram as histórias, condutas, sentidos e afetos das professoras, mesmo que em função do alunos focos da pesquisa. Essas informações permitiram identificar sentimentos ambivalentes, como prazer e frustração, nas relações dessas professoras com a sua profissão e com a turma pesquisada, bem como relacioná-los à impaciência, à irritação, ao preconceito e à discriminação, característicos da conduta da professora titular em sala de aula com seus alunos. Sem defender essas atitudes, foi possível compreendê-las como relacionadas ao sofrimento dessas mulheres no desempenho de sua prática profissional, o que foi representado pelas faltas constantes no trabalho, justificadas por motivo de adoecimento.

No caso do preconceito e da conseqüente discriminação, não se pretendeu considerar que eles tenham origem no desgaste físico e emocional da professora. Assim como mostra Crochík (2006), o preconceito é construído na relação indivíduo-sociedade e, portanto, está relacionado à história de vida de quem o manifesta, bem como aos conteúdos produzidos culturalmente que compõem os estereótipos. Ainda assim, foi possível inferir que a exteriorização de preconceitos já existentes tenha sido favorecida pelas dificuldades encontradas pela professora em seu trabalho na sala de aula. Assim, foi comum observar atitudes preconceituosas por parte de uma das professoras, ao lidar com o aluno que, para ela, não aprende. Nesses casos, as características que eram o centro da avaliação e atitude preconceituosa, manifestada pela professora titular, variavam conforme o aluno que apresentava a “dificuldade de aprendizagem”. Assim, estavam relacionadas, por exemplo, à origem das crianças, aos seus atributos físicos e, ainda, à alguma dificuldade motora ou de linguagem.

No que se refere à origem, apenas as crianças identificadas como nordestinas foram

alvo do preconceito dessa professora que, de forma geral, associava o Nordeste a partir da generalização da pobreza e do subdesenvolvimento para justificar os problemas relacionados à escolaridade. O preconceito em relação ao aluno considerado nordestino também foi característico da relação entre as crianças, que discriminavam os colegas que haviam mudado de região recentemente. Além de, obviamente, estar relacionado às histórias de vida de cada aluno, o preconceito, nesse caso, também era espelhado no que era dito pela professora titular e pela sociedade em geral.

A discussão sobre preconceito permitiu compreendê-lo como um fenômeno que se apoia e se manifesta através do afeto, enquanto paixão triste, já que envolve um conhecimento que é produzido pela imaginação e não pela reflexão, tornando-se repetitivo, e também inibe o desenvolvimento da potencialidade do indivíduo que o sofre (ESPINOSA, 1983). Além disso, o preconceito também disciplinariza as emoções de quem é seu alvo, causando sofrimento. Pode ser caracterizado, portanto, como uma política de afetividade.

As reações das crianças vítimas de preconceito variavam conforme a pessoa que o manifestava, assim como a expressão de seus afetos também era diferente a depender da origem dos comentários e atitudes preconceituosas. Na relação com a professora titular, os alunos pareceram intimidados para exteriorizar qualquer tipo de pensamento ou emoção, provavelmente, por conta do poder que ela representa em relação à instituição e ao próprio saber. Já na relação com os colegas, pareceram mais à vontade para expressar sentimentos de raiva ou de indignação, possivelmente, por se sentirem menos ameaçados.

Apesar desse silenciamento das crianças em relação ao preconceito da professora titular, informações mais sutis, como o próprio fato de se calar e de paralisar, permitiram supor alguns dos afetos e sentidos que, provavelmente, surgiram nessas ocasiões. Conforme reflexão apresentada na análise, ao serem expostas e inferiorizadas, as crianças, possivelmente, tenham se sentido envergonhadas, amedrontadas, além de humilhadas, rejeitadas e injustiçadas. Podem ainda ter compreendido que os comentários e atitudes preconceituosas se justifiquem por algo inerente a eles mesmos. Esses sentidos e afetos dizem respeito não ao eu individual de cada criança, mas às relações de dominação que surgem na situação social e, por isso, configuram um sofrimento que é caracterizado como ético-político (SAWAIA, 2006a).

Os preconceitos que caracterizaram as relações intersubjetivas no contexto da turma pesquisada também estiveram presentes na relação entre ensino e aprendizagem, quando a

dificuldade escolar foi entendida, por essa mesma professora, como uma dificuldade de aprendizagem causada pela origem da criança. A generalização de pobreza material presente no estereótipo de Nordeste foi, nesse caso, estendida para a compreensão de uma pobreza cultural, que avalia os costumes e a linguagem nordestinas como carentes, deficientes e incorretos, até mesmo aqueles que estão relacionados à expressão da alegria.

Com essa discussão, a análise deste estudo não pretendeu negar as dificuldades que as crianças das classes sociais menos favorecidas podem enfrentar, nem ignorar o alto índice de pobreza da região Nordeste e as dificuldades com as quais uma criança migrante pode se deparar ao mudar de escola, mas discordar da perspectiva generalizante que esteve presente nas avaliações e nas expectativas sobre os alunos migrantes, assim como, criticar a relação determinística que era feita entre dificuldade de aprendizagem e origem regional/classe social.

Essa tendência à generalização também foi observada na concepção da turma de 4ª série como um grupo homogêneo por parte das duas professoras mencionadas na pesquisa. Novamente os alunos, desta vez, como um todo, foram responsabilizados pelas dificuldades do processo de ensino e aprendizagem. Como foi enfatizado na análise, a dificuldade escolar, está atrelada a um série de fatores e não pode ser centralizada no aluno, assim como também, é incorreto atribuí-la unicamente ao professor.

No caso da situação pesquisada, vários elementos das relações em sala de aula puderam ser identificados, durante a análise, como dificultadores do processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que a substituição constante dos professores, por exemplo, impedia a construção de vínculos afetivos, a continuidade das aulas e o acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos em sala de aula. Já a rivalidade entre os estudantes, incentivadas pela proibição da atividade em grupo e pela atribuição da tarefa de delatar os colegas, bem como o autoritarismo e agressividade presentes nas relações entre a professora titular e a turma, provocavam a falta de diálogo e de interação que inibiam a formação de zonas de desenvolvimento proximal, essenciais para o decorrer do processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 1998). Por último, a quase ausência da articulação entre os conhecimentos espontâneos dos alunos e os conhecimentos científicos revelaram a desvalorização e o preconceito destinados aos conteúdos que dizem respeito à história de vida e à identidade das crianças, assim como um desconhecimento da importância da relação entre afetividade e aprendizagem (VYGOTSKY, 2004a). Assim, eram realizadas atividades que não estavam necessariamente ligadas à curiosidade das crianças, nem que estimulavam seu interesse e

imaginação.

Todos esses elementos, como também as relações de preconceito, possivelmente, estiveram presentes na construção dos sentidos e afetos das crianças, relacionados à escola, ao professor, à aula, ao colega e ao processo de aprender. As atividades desenvolvidas nos encontros das crianças migrantes e não migrantes com a pesquisadora revelaram uma série de paixões tristes (como o medo, a tristeza, o desprazer, a humilhação e o descontentamento) e de sentidos (correspondentes à tensão, à ordem, à rigidez, ao controle e ao cerceamento) que, provavelmente, dificultavam ainda mais o processo de aprendizagem. Além disso, todas essas condições dão margem a que se preveja um futuro em que esses sentidos e afetos se repercutirão em situações, relacionadas ou não com a escola e com o aprender.

A questão da identidade foi destacada na análise deste estudo, pois desde o início da pesquisa de campo, algumas características peculiares do contexto observado demonstraram que a identificação da criança migrante não se referia exclusivamente e obrigatoriamente ao aluno que tinha nascido em outro Estado, como também variava conforme o sujeito que se identificava. Desse modo, foi possível perceber que o fenômeno da migração, na situação pesquisada, não se referia tanto à mudança territorial, mas principalmente, às diferenças e à qualificação dessas diferenças. Essa inconstância na forma com que era identificado pelo outro gerava conflitos para algumas crianças, que pareciam confusas para definir a que lugar consideravam pertencer.

No caso da maioria dos professores e dos alunos, os estudantes considerados não pertencentes ao contexto eram aqueles que tinham saído recentemente de outro Estado e que, portanto, apresentavam características mais marcantes daquele local, independente de lá terem nascido. Já, para a professora titular, além das crianças que migraram há pouco tempo, algumas crianças filhas de migrantes nordestinos também eram vistas como nordestinos e, conseqüentemente, migrantes, por conviverem com a família e conservarem características que, para ela, faziam parte do estereótipo relacionado a essa região. Para todos os professores e crianças da turma escolhida, os estudantes que nasceram no Sul não eram identificados como migrantes nem lembrados por sua origem.

Assim, foi possível verificar que a identidade regional era concebida, no ambiente da sala de aula, como um conjunto de atributos, como a linguagem, a cultura, a raça e a classe social. Os dois primeiros atributos, por serem exclusivos da região, foram mais frequentemente destacados pelos professores e colegas na identificação de origem do aluno.

Já a raça e a classe social, eram atributos que ajudavam a completar o estereótipo relacionado à origem. A identidade, no caso da situação estudada, era, portanto, atribuída à criança em sua forma cristalizada, apoiando-se em uma política identitária que inibia a expressão da diferença, seja através do preconceito e da conseqüente discriminação, no caso das crianças com origem nordestina, ou por meio da homogenização, que negava a sua existência, quando se tratava das crianças sulistas. Tanto a discriminação, como o silenciamento, possivelmente, impediam que as crianças se sentissem acolhidas, aceitas e valorizadas em suas relações na escola.

Em ambos os casos, a professora e, de forma geral, a escola, não considera e oculta a possibilidade de transformação dessas identidades (CIAMPA, 2005). Durante a análise das atividades produzidas pelas crianças selecionadas nos encontros com a pesquisadora, foi possível perceber como alguns alunos estavam ligados ao lugar onde viveram e o que também deixou claro a importância do processo de migração para a vivência da criança na escola e para a construção de sua identidade. Em alguns desenhos-estórias, por exemplo, as crianças revelaram dificuldades de criar vínculos com os colegas, além de algumas estratégias de busca de inclusão. Principalmente as crianças que haviam se mudado recentemente, expressaram afetos como tristeza, saudade e solidão e sentidos relacionados à melhoria das condições econômicas de suas vidas e à necessidade de mudança. As crianças migrantes, entretanto, não encontravam espaço na escola para expressar o que sentiam e pensavam sobre esse processo de mudança. Assim, pôde-se perceber que a escola tem demonstrado não considerar a diferença regional como um fator relacionado à questão da educação inclusiva. Os dados e reflexões da presente pesquisa, portanto, alertam para a necessidade de maiores estudos que permitam abordar adequadamente na prática escolar a diferença de origem.

A partir de todas essas informações a respeito das relações, sentidos e afetos que se desenvolveram no contexto observado, foi possível concluir que principalmente os alunos identificados como migrantes, mas não somente eles, são incluídos de maneira perversa na sala de aula e na escola. O preconceito, a discriminação, a negação do movimento da identidade, para se sustentar, mobilizaram paixões tristes e, provavelmente, fizeram a criança acreditar ser responsável, bem como se sentir culpada pelo que a ela acontecia, impedindo a possibilidade de autonomia no processo de ensino e aprendizagem e nas demais relações como um todo. Essas políticas de afetividade e de identidade disciplinaram as relações a um ponto que impediram até mesmo que as crianças migrantes se aproximassem, criando redes de

solidariedade.

Assim como mostra Sawaia (2003), à criança não basta o acesso à escola, apesar desse ser um direito essencial. Para a criança, também é fundamental se sentir reconhecida como ser humano único e, ao mesmo tempo, igual aos seus semelhantes, com potencialidades a serem desenvolvidas. Assim, é direito de toda criança não só ter garantidas sua subsistência e proteção, como também satisfeitas suas necessidades de afeto e de atenção. O sofrimento ético-político que afetou as crianças, na situação pesquisada, reflete a desigualdade social e as relações de exclusão que existem fora da escola e que são disfarçadas no contexto escolar sob forma de uma inclusão perversa.

Os dados analisados permitem perceber um distanciamento da escola da realidade de seus alunos. Como foi visto, o papel da escola é o de uma instituição não só responsável pela democratização do acesso ao ensino, mas também pela potencialização dos seus alunos. Para isso, a escola precisa se modificar para acolher a diferença, não atribuindo às crianças a tarefa de adequar-se a ela. Assim faz-se necessário sua aproximação da realidade social, compreendendo-a de forma crítica e superando conteúdos preconceituosos e discriminatórios. Só assim, os alunos poderiam desenvolver sua capacidade de agir nas relações dentro e fora da sala de aula como cidadãos autônomos.

Na análise deste trabalho, contudo, não se pretendeu culpabilizar a escola, nem os professores (que como seu viú, também estão em situação de sofrimento) pelas condições observadas. Entende-se que eles fazem parte de um contexto sócio-histórico mais amplo que desfavorece a educação como um bem a ser apropriado pelos sujeitos. Assim como mostra Patto (2002b), as salas de aula, apesar de apresentarem características singulares, possuem também elementos em comum. Nesse sentido, este estudo contribui para informar sobre relações e processos cerceadores das potencialidades da criança migrante, os quais podem ilustrar uma variedade mais ampla de situações.

A Psicologia contribui, através de investigações que proporcionam a melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem e das relações existentes na escola, trazendo consigo a dimensão do afeto para ser incorporada ao fazer pedagógico. Não menos importante é o papel de intervenção do psicólogo na instituição escolar, o qual tem como competência trabalhar com as intersubjetividades, os afetos e os sentidos, favorecendo condições para a reflexão dos sujeitos (professor, aluno e funcionários) sobre o que já está posto, como os preconceitos e a concepção de dificuldade de aprendizagem unilateral,

comumente centralizada no aluno. Além disso, esse profissional deve assumir um papel ativo para a construção de um espaço de escuta e de expressão de cada aluno com suas diferenças, sejam elas provenientes da origem ou de qualquer outra característica.

REFERÊNCIAS

- AIELLO-VAISBERG, T. Investigações de representações sociais. In: TRINCA, W. (Org.). *Formas de investigação clínica em psicologia*. São Paulo: Vetor, 1997.
- AGUIAR, W. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: AGUIAR, W. (Org.). *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 26^a ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRANDÃO, I. *Afetividade e participação na metrópole: uma reflexão sobre dirigentes de ONGs da cidade de Fortaleza*. Tese (Doutorado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- BOCK, A. *As aventuras do Barão de Munchausen na psicologia*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BOCK, A.; AGUIAR, W. Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In: BOCK, A. (Org.). *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.
- BOCK, S. *Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CAGLIARI, L. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. In: PATTO, M. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3^a ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- CASA-NOVA, M. (I) Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanços e perspectivas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 181-216, abr./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n47/v13n47a05.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2009.
- CAVALCANTI, H.; GUILLEN, I. Atravessando fronteiras: movimentos migratórios na história do Brasil. *Imaginário: Revista do Núcleo Interdisciplinar do Imaginário e Memória*, São Paulo, v. 07, p. 35-68, 2001. Disponível em: <http://www.imaginario.com.br/artigo/a0061_a0090/a0086.shtml>. Acesso em: 12 abr. 2007.
- CIAMPA, A. Políticas de identidade e identidades políticas. In: DUNKER, C.; PASSOS, M. (Orgs.). *Uma psicologia que se interroga: ensaios*. São Paulo: Edicon, 2002.
- CIAMPA, A. *A estória de Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- CIAMPA, A. Identidade. In.: LANE, Sílvia; CODO, W. (Orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. 13^a ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CROCHÍK, L. *Preconceito, indivíduo e cultura*. 3^a ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CURY, D. A construção da identidade em alunos migrantes na sala de aula. *Língua, literatura e ensino*. Campinas: Unicamp. v. 02, mai. 2007. Disponível em: <<http://cedae.iel.unicamp.br/revista/index.php/le/article/viewFile/92/76>>. Acesso em: 01 ago. 2007.

DEBIAGGI, S. Introdução. In: DEBIAGGI, S; PAIVA, G. (Orgs.). *Psicologia, e/imigração e cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

DINIZ, M. De que sofrem as mulheres-professoras? In: LOPES, E. (Org.). *A psicanálise escuta a educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DORNELLES, B. As várias faces do caleidoscópio: anotações sobre o fracasso escolar. *Pátio Revista Pedagógica*, n. 11, Porto Alegre: Artmed, 2000.

ESPINOSA, B. *Ética*. 3ªed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FELTRIN, A. *Inclusão Social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença*. 2ªed. São Paulo: Paulinas, 2006.

FRANÇA, C. Cultura, linguagem e identidade: reflexões sobre esse movimento. *Educere et Educare*. v. 01, n. 02. p. 213-227, jul/dez 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/265/194>>. Acesso em: 01 ago. 2007.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GONÇALVES, M.; BOCK, A. Indivíduo-sociedade: uma relação importante na psicologia social. In: BOCK, A. (Org.). *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

GUSMÃO, Os filhos da África em Portugal: antropologia, multiculturalidade e educação. In: *VIII Congresso luso-brasileiro de ciências sociais*. Coimbra-Portugal, 2004. Disponível em: <<http://www.ces.fe.uc.pt/lab2004/pdfs/NeusaGusmao.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2009.

HUAYHUA, G. Adolescentes peruanos em São Paulo: a construção da identidade e as estratégias de adaptação no processo de aculturação. In: DEBIAGGI, S.; PAIVA, G. (Orgs.). *Psicologia e/imigração e cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

IANNI, O. *A sociedade global*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J. (Org.). *Diferenças e*

preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

LANE, S. Emoções e pensamento: uma dicotomia a ser superada. In: BOCK, A. (Org.). *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LIMA, A. *A dependência de drogas como um problema de identidade: possibilidades de apresentação do eu por meio da oficina terapêutica de teatro*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

LUCKESI, C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, J. Por uma pedagogia dos inocentes. *Tempo Social*. São Paulo, v. 13, n. 02, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v13n2/v13n2a02.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2009.

MARZOLA, N. *Histórias dos bairros de São Paulo*. 2ª ed. v. 15. São Paulo: Divisão do Arquivo Histórico/Departamento do Patrimônio Histórico/Secretaria Municipal de Cultura, 1985.

MENEGON, V. Por que jogar conversa fora? Pesquisando no cotidiano. In: SPINK, M. (Org.). *Práticas discursivas de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

MENEZES, L. O preconceito está em nós. *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 216. out/2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/preconceito-466789.shtml>>. Acesso em: 7 out. 2008.

MOLL, L. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOLON, S. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. São Paulo: Educ, 1999.

MOREIRA, F.; SILVEIRA, D.; ANDREOLI, S. Redução de danos do uso indevido de drogas no contexto da escola promotora de saúde. *Ciência e saúde coletiva*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 03, p. 807-816, 2006. Disponível em: <http://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S1413-81232006000300028&script=sci_arttext&tlng=>>. Acesso em: 08 fev. 2009.

MOTA, E.; FRANCO, A.; MOTTA, M. Migração, estresse e fatores psicossociais na determinação da saúde da criança. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 01, p. 119-132, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000100008&script=sci_arttext&tlng=in>>. Acesso em: 12 abr. 2007.

NEUBERN, M. O reconhecimento das emoções no cenário da psicologia: implicações epistemológicas e reflexões críticas. *Psicologia: ciência e profissão*. v. 21, n. 02. Jun. 2001. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932001000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 jan. 2008.

OLIVEIRA, A. *Turismo de massa e segregação psicossocial em uma comunidade litorânea no nordeste brasileiro: uma análise a partir da experiência de resistência e submissão das crianças*, Tese (Doutorado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, M. Escola Asa Branca: a singularidade dos alunos migrantes/trabalhadores. In: *27ª Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação - ANPED*, 2004, Caxambu, 2004. p. 294-294. Disponível em: <<http://189.1.169.50/reunioes/27/gt18/p183.pdf>>. Acesso em: 6 mai. 2009.

OLIVEIRA, M. de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. de et alii (Orgs.). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

PATTO, M. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, M. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PATTO, M. A pesquisa em sala de aula: uma crítica e uma nova abordagem. In: PATTO, M. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002b.

PELUSO, M.; TORMIM, C. Violência social, pobreza e identidades entre jovens no entorno do Distrito Federal. *Geosp: espaço e tempo*, São Paulo, n. 18. p. 127-137, 2005. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geosp/Geosp18/Artiog9_Mar%C3%ADlia_e_Cassiana.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2007.

PEREIRA, J. Identidades étnicas culturais e seus significados no currículo de escolas de fronteira. In: *VI Encontro de pesquisa em educação na região centro-oeste*. Campo Grande, 2003. Disponível em: <<http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/artigojacira1.rtf>>. Acesso em: 1 ago. 2007.

PHINNEY, J. Formação de identidade de grupo e mudança entre migrantes e seus filhos. In.: DEBIAGGI, S. ; PAIVA, G. (Orgs). *Psicologia e imigração e cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vygotsky. *Educação & sociedade: Vigotski - o manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem*, v. 21, n. 71. Campinas, SP: Cedes, jul. 2000.

PIZZINATO, A.; SARRIERA, J. Competência social infantil: análise discriminante entre crianças imigrantes e não imigrantes no contexto escolar de Porto Alegre. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 08, n. 02, p. 03-09, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a11.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2007.

POSSENTI, S.; ILARI, R. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor. In: CLEMENTE, E.; KIRST, M. (Orgs). *Linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

RAMOS, N. A saúde da criança em contexto de pobreza e exclusão: novos desafios de

política de inclusão. *Diálogo educacional*. Curitiba, v. 6, n. 17, p. 65-83, 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd99=search>>. Acesso em: 01 ago. 2007.

REGO, T. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, J. (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

ROCHEX, J. Vygotski et Wallon: pour une pensée dialectique des rapports entre pensée et affect. In: CLOT, Y. (Org.). *Avec Vygotsky*. 2^a ed. Paris: La Dispute, 2002.

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J. (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

ROVIRA, L. A relação entre o idioma e a identidade: o uso do idioma materno como direito humano dos migrantes. In: *Seminário migrações internacionais e direitos humanos*. Brasília-DF, 2008. Disponível em: <http://www.csem.org.br/2008/a_relacao_entre_idioma_e_identidade_lourdes_rovira.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2009.

SALM, J.; MENEGASSO, M.; RIBEIRO, R. Co-produção do bem público e o desenvolvimento da cidadania: o caso do Proerd em Santa Catarina. *Alcance*. Itajaí-SC, v. 14, n. 02, p. 231-246, 2007. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/ra/article/viewFile/106/84>>. Acesso em: 08 fev. 2009.

SANCHES, S.; KAHHALE, E. História da psicologia: a exigência de uma leitura crítica. In: BOCK, A. (Org.). *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

SARRIERA, J.; PIZZINATO, A.; MENESES, M. Aspectos psicossociais da imigração na grande Porto Alegre. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 10, p. 05-14, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n1/28003.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2007.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32^a ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAWAIA, B. Fome de felicidade e liberdade. In: CENPEC - Centro de estudos e pesquisas em educação. (Org.). *Educação & Participação: muitos lugares para aprender*. São Paulo: CENPEC, 2003. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/memoria/uploads/F547_055-05-00001%20Muitos%20lugares%20para%20aprender-OK.pdf#page=53>. Acesso em: 23 nov. 2008.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 6^a ed. Petrópolis: Vozes, 2006a.

SAWAIA, B. O sofrimento ético político como categoria de análise da dialética

exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006b.

SAWAIA, B. Identidade: uma ideologia separatista? In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006c.

SAWAIA, B. A emoção como locus de produção do conhecimento: uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. In: *III Conferência de pesquisa sócio-cultural*. Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/indit.htm>>. Acesso em: 25 mai. 2007.

SMOLKA, A. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1998.

SPOSATI, A. *Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo/2000: dinâmica social dos anos 90*. São Paulo: PUC-SP/POLIS/INPE, 2000. 1 CD-ROM.

SPOSATI, A. *Cidade em pedaços*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

TELLES, J. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*. v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TRINCA, W. Apresentação e aplicação. In: TRINCA, W. (Org.). *Formas de investigação clínica em psicologia*. São Paulo: Vetor, 1997.

TRIVIÑOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. *La imaginación y el arte en la infancia*. Ensayo psicológico. México: Hispânicas, 1987.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VYGOTSKY, L. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VYGOTSKY, L. Les émotions et leur développement chez l'enfant. In.: *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La Dispute, 2003a.

VYGOTSKY, L. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

VYGOTSKY, L. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

VYGOTSKY, L. *Teoria e método em psicologia*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

WANDERLEY, M. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

ZANLORENZI, E. *O mito da preguiça baiana*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 1998.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor/a pesquisador/a*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

APÊNDICE A – Identificação dos alunos da 4ª série

Pseudônimo	Data de nascimento	Origem	Origem dos pais
Alberto	30-07-1998	Salvador - BA (chegou, com 9 anos de idade, em agosto de 2007)	Não consta nos registros
Angelina	26-09-1998	São Paulo - SP	Pais - Piauí
Antônio	12-08-1996	São Paulo - SP	Mãe - Ceará
Armando	05-09-1998	São Paulo - SP	Pais - Pernambuco
Augusto	21-09-1996	São Paulo - SP	Pais - Paraíba
Bianca	23-10-1997	São Paulo - SP	Não consta nos registros
Camila	15-04-1998	São Paulo - SP	Pais - Piauí
Carla	10-10-1998	Bandeirantes - PR (chegou com 3 anos de idade, por volta de 2001/2002)	Pai - São Paulo; Mãe - Minas Gerais
Cristiane	24-11-1997	São Paulo - SP	São Paulo
Fernando	19-07-1998	São Paulo - SP	Pai - São Paulo; Mãe - Paraná
Gilberto	14-01-1998	São Paulo - SP	Pai - Alagoas; Mãe - Pernambuco
Guilherme	25-02-1997	São Paulo - SP (morou desde pequeno em Arara, na Paraíba. Voltou com, aproximadamente, 9 anos de idade, em 2006)	Pais - Paraíba
Inês	03-04-1998	São Paulo - SP	Pais - Maranhão
Ivan	22-09-1998	São Paulo - SP	Pais - Pernambuco
Jacqueline	28-05-1998	Vertentes - PE (chegou com 4, 5 anos de idade, por volta de 2002/2003)	Não consta nos registros
João	25-06-1998	São Paulo - SP	Pai - São Paulo; Mãe - Paraná
Kelly	06-12-1997	São Paulo - SP	Pais - Pará
Laura	13-10-1996	São Paulo - SP	Pai - Paraíba; Mãe - Ceará
Luciana	09-11-1998	São Paulo - SP	Pais - Ceará
Luiz	15-11-1997	São Paulo - SP	Pai - Alagoas; Mãe - São Paulo
Maíra	20-08-1998	São Paulo - SP	Não consta nos registros
Manoel	09-09-1997	São Paulo - SP	Pai - Paraíba; Mãe - Alagoas
Marcos	13-09-1998	São Paulo - SP	Pai - Maranhão; Mãe - São Paulo
Marta	04-05-1998	São Paulo - SP	Pais - Paraíba
Mateus	03-08-1998	São Paulo - SP	Pai - Paraíba; Mãe - Pernambuco

Milton	24-02-1997	Osasco - SP	Não consta nos registros
Rafael	07-12-1997	São Paulo - SP	Pais - Piauí
Sandra	30-09-1997	São Paulo - SP	Pais - Paraíba
Tânia	20-01-1998	Atibaia - SP	Pai - São Paulo; Mãe - Minas Gerais
Mônica	13-02-1997	Maracás - BA (chegou com 11 anos de idade, em abril de 2008)	Pais - Bahia
Murilo	10-12-1998	São Paulo - SP	Pai - Piauí; Mãe - Ceará
Paulo	27-02-1998	Paranavaí - PR (chegou com 5 anos de idade, em 2003)	Pai - Mato Grosso do Sul; Mãe - Paraná
Thiago	07-06-1998	São Paulo - SP	Pai - São Paulo; Mãe - Ceará

Quadro 2: Identificação dos alunos da 4ª série

APÊNDICE B – Roteiro da conversa com as professoras**ROTEIRO DA CONVERSA COM AS PROFESSORAS***História como professora:*

Nível de formação da professora;

Sua experiência profissional (se este é seu primeiro trabalho e como foram os outros);

Seus sentimentos em relação à experiência de ensinar a essa turma;

Suas principais dificuldades e facilidades nesse trabalho;

Vivência com essa turma:

- e) Sua avaliação da situação de aprendizagem dos alunos, em geral;
- f) Sua avaliação da situação de aprendizagem dos alunos migrantes;
- g) Sua percepção das relações entre os alunos (migrantes e não-migrantes, migrantes entre si e não-migrantes entre si);
- h) Sua percepção da afetividade dos alunos migrantes.
- i) O que pensa e o que sabe sobre cada aluno migrante;
- j) Seu posicionamento a respeito da diferença em sala de aula (verificar se a professora relaciona a aprendizagem à afetividade).

APÊNDICE C – Médias das avaliações da 4ª série

Tabela 3 - Médias das avaliações da 4ª série

Criança	1º bimestre			2º bimestre		
	Ciências/ História/ Geografia	Matemática	Português	Ciências/ História/ Geografia	Matemática	Português
Alberto	5	5	4	5	5	5
Angelina	5	4	5	5	5	6
Antônio	5	5	5	5	5	5
Armando	5	5	4	6	6	6
Augusto	5	4	5	4	4	4
Bianca	7	8	8	8	9	9
Camila	5	4	4	5	4	5
Carla	7	6	7	7	6	8
Cristiane	7	7	8	8	9	9
Fernando	7	7	7	7	7	7
Gilberto	5	3	3	5	4	4
Guilherme	5	5	5	6	6	6
Inês	5	3	3	5	3	5
Ivan	5	5	5	5	5	6
Jacqueline	7	7	7	7	7	8
João	7	6	7	7	7	7
Kelly	6	4	6	6	5	6
Laura	5	4	4	5	4	5
Luciana	6	6	6	7	7	7
Luiz	7	7	9	8	8	10
Maira	7	7	7	7	7	8
Manoel	7	7	8	7	7	8
Marcos	7	6	7	7	7	9
Marta	7	4	7	7	5	8
Mateus	5	3	3	3	3	3
Milton	7	8	8	7	8	9
Mônica	5	4	5	5	4	5
Murilo	5	5	4	5	5	4
Paulo	5	3	3	5	4	4
Rafael	5	4	5	5	5	6
Sandra	6	5	6	6	5	6
Tânia	7	7	7	7	7	8
Thiago	5	5	4	5	6	5

APÊNDICE DA – Resumo dos encontros com as crianças³¹: quadro das atividades

DESENHO 1		DESENHO 2		DESENHO 3	
TÍTULO	ESTÓRIA	TÍTULO	ESTÓRIA	TÍTULO	ESTÓRIA
“A Bagunça”	Professora briga com a turma que faz bagunça na sala.	“O recreio”	Meninos jogam futebol e meninas conversam	“FORMATURA DO PROERD”	Solenidade de Formatura do Proerd
“A PROFESSORA DRACULA”	Uma criança da turma joga borracha no teto e quebra a lâmpada. Professora pica a borracha e coloca na boca da criança. Diretor aparece para perguntar o que aconteceu.	“Futibó”	Criança joga futebol, na posição de goleiro, durante a manhã inteira, pois a turma estava sem professor.	“E o dia que a professora foi embora”	Professora, triste, é demitida da escola. Professora chora e pede comida na porta da casa da criança, que nega.
“aula de artes”	Professor de Artes ensina turma a dançar.	“no recreio”	Crianças pulam corda. Inspetor anota nome dos meninos que jogam futebol. Diretor lancha na cantina.	“Proerde e a solução”	Aula do Proerd. Crianças aprendem o juramento de nunca usar drogas.
“A minha escola da Paraíba arara”	Criança resolve lição e seu amigo faz bagunça. Último dia de aula da professora que vai se aposentar.	“As brincadeiras do Guilherme”	Criança brinca de pega-pega com amiga na escola da cidade onde morou. Dois colegas levam suspensão.	“A minha melhor nota”	Criança tira nota 10 numa prova da escola da cidade onde morou. Colega tira nota 0.
“A sala da professora Daniela”	Professora dá lição e alunos ficam quietos. Aula chata.	“O regreio feliz”	Criança corre atrás de amiga, que compra doce, e meninos brincam.	“Um dia iportande para mim”	1º dia de aula na escola atual, quando conhece uma amiga. Outras meninas zoam dela.
“SALA DE AULA 1”	Alunos fazem tarefa de português. Professora passa prova.	“RECREIO”	Alguns meninos jogam bola , outros conversam e outros compram lanche. Há muito barulho e brigas. Todos voltam para a sala após tocar o sinal.	“UM MOMENTO IMPORTE”	Criança conhece um amigo na creche em que estudou na sua cidade de origem .

³¹ Nesse resumo, foram omitidos, na medida do que foi possível, os nomes fictícios dos autores dos desenhos-estórias. Esse procedimento foi adotado com o objetivo de reforçar a garantia à privacidade dos sujeitos.

“A professora na sala de aula”	Professora sozinha na sala. Alunos na aula de Educação Física. Professora toma remédios e escreve lição na lousa.	“O Regreio”	Menina compra lanche na cantina e conversa com as amigas. Menino vai ao banheiro e joga futebol.	“O Proed”	Solenidade de Formatura do Proerd
“Sempre que estiver na sala de aula devo ficar quieto”	Escola em greve. Alunos de castigo por terem bagunçado. Devem ficar na sala e escrever: “devo me comportar”.	“A dia do pátio chujo”	Pátio do recreio muito sujo. Crianças proibidas de frequentá-lo durante 1 mês. Enquanto isso, escrevem 5 livros inteiros de lição.	“dia mais importante”	Tia da criança recebe o comunicado a respeito de sua aprovação na 1ª série.

Quadro 2 - Resumos dos encontros com as crianças: desenhos-estórias com tema

APÊNDICE DB – Resumo dos encontros com as crianças³²: quadro das atividades

BRINCADEIRA
Crianças e professora chegam à classe. Alunos começam a fazer lição. Uns conversam e outros brigam. Professora grita e eles fingem que não escutam. Professora separa as crianças. Quem não fez a lição não vai para o recreio. Quem terminou inventa alguma coisa pra fazer, como ler gibis ou fazer tarefa no livro.
Aula de Geometria. Professora bate com a régua nos alunos. Crianças fazem bagunça. Professora pede para que a turma faça silêncio e esfrega e abre a boca de um menino. Diretor chega. Aluno bate na professora. Professora sai da classe e turma briga e faz bagunça. Quando professora volta, bate nas crianças e ordena que elas fiquem em filas. Criança chuta a professora.
Professora escreve lição de matemática na lousa e alunos copiam. Professora está feliz porque crianças obedecem. Crianças não conversam pois estão sentadas ao lado de colega do sexo oposto.
Prova de Ciências na escola onde a criança morou. Ela, a mais comportada, é o primeira a terminar a avaliação. Um colega fica de castigo porque xinga a professora de burra ao saber que tinha tirado nota 0. Outros alunos se ajudam.
Baderna na sala de aula. Professora fica brava e manda todos olharem para trás. Professora dá aula de Geografia e de Português. Depois, todos se arrumam para ir embora. Meninos bagunçam na fila e professora fica brava.
Professora mostra os países no mapa do mundo e passa a lição. Toda turma desce para o recreio. Duas crianças namoram e outros alunos brincam e conversam. Dois alunos se agridem fisicamente e vão para a diretoria, de castigo. Acaba a aula e todos vão para suas casas.
Algumas crianças estão de castigo porque rabiscaram a lousa. Elas ficam sentadas e não vão para o recreio. Outros alunos fazem a lição enquanto a professora observa.
Crianças chegam com sono à sala de aula. Professora de História explica o quadro com dinossauros. Alguns alunos fazem bagunça e professora fica brava. Todos vão embora após terminar a aula.
Crianças arrumam suas mochilas. Dois alunos conversam e são repreendidos pela professora. Aborrecidos, chamam a professora de chata. Por isso, ficam de castigo e vão para a diretoria. Restante da turma arruma a sala e vai embora.

Quadro 3 - Resumos dos encontros com as crianças: brincadeiras

³² Nesse resumo, foi omitido, na medida do que foi possível, o nome fictício do aluno participante de cada brincadeira. Esse procedimento foi adotado com o objetivo de reforçar a garantia à privacidade dos sujeitos.