



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS**

**Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação**

**CONCEPÇÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM:**

**UM ESTUDO DO SERVIÇO ESPECIALIZADO DE**

**APOIO À APRENDIZAGEM NA SEE/DF**

**Janaína Vieira Pinto**

**Brasília, outubro de 2014.**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS**

**Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação**

**CONCEPÇÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM:**

**UM ESTUDO DO SERVIÇO ESPECIALIZADO DE**

**APOIO À APRENDIZAGEM NA SEE/DF**

**Janaína Vieira Pinto**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano e Educação, na área de Processos Educativos e Psicologia Escolar.

**ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> DIVA MARIA MORAES ALBUQUERQUE MACIEL**

Brasília, outubro de 2014.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da  
Universidade de Brasília. Acervo 1018552.

P659c Pinto, Janaína Vieira.  
Concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem : um estudo do serviço especializado de apoio à aprendizagem na SEE/DF / Janaína Vieira Pinto. -- 2014.  
xi, 116 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) –Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, 2014.

Orientação: Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel.  
Inclui bibliografia.

1. Vigotsky, L. S. – (Lev Semenovich), 1896-1934.  
2. Aprendizagem. 3. Pedagogia – Prática. 4. Psicologia escolar. 5. Educação – Distrito Federal (Brasil).

I. Maciel, Diva Maria Moraes Albuquerque. II. Título.

CDU 37.015.3

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA

PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diva Albuquerque Maciel – Presidente  
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília (UnB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira – Membro Interno  
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília (UnB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lavínia Lopes Salomão Magiolino – Membro Externo  
Universidade Bandeirante de São Paulo – UNIBAN – SP

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniele Nunes Henrique Silva – Membro Suplente  
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília (UnB)

**Brasília, outubro de 2014.**

*“Crianças são como borboletas ao vento, algumas voam rápido.  
Algumas voam pausadamente, mas todas voam do seu melhor jeito.  
Cada uma é diferente, cada uma é linda e cada uma é especial.”*

Alexandre Lemos – APAE

**AGRADECIMENTOS**

*À Deus sobre todas as coisas...*

## RESUMO

Em análise de pesquisas desenvolvidas para a compreensão da aprendizagem, encontramos diversos trabalhos que discutem as causas dos entraves emergentes no processo de escolarização. Contudo, acreditamos que as investigações devem se estabelecer nas relações que permeiam os processos de ensino e aprendizagem ao invés de buscar responsáveis pela não ocorrência. A escola é uma das instituições sociais responsáveis pela preservação da cultura e pela inclusão dos sujeitos no universo de significados compartilhados socialmente. Contudo, concepções deterministas compartilhadas na e pela escola podem revelar nessa instituição um potencial reverso, excluindo e marginalizando os sujeitos que deveriam ser acolhidos. A partir dos estudos de Vygotsky, orientados pela perspectiva histórico-cultural, realizamos pesquisa com duas professoras e uma pedagoga de um serviço interdisciplinar. Nossa pesquisa visa compreender as concepções dessas profissionais, sobre aprendizagem e desenvolvimento, diante do início do processo de escolarização de determinado aluno. As informações construídas, com o auxílio de observações, análises documentais, entrevistas e registros em áudio e vídeo, permitiram a contextualização dos fatos, reconstituindo um espaço-tempo que possibilitou a reflexão e a discussão de concepções que fundamentam a prática pedagógica. Constatamos que as práticas pedagógicas ainda estão direcionadas para uma concepção de educação que visa, sobretudo, o acúmulo de conhecimento, a repetição e reprodução de ideias. Diante do exposto, verificou-se que as práticas pedagógicas movimentam, revelam e constituem concepções históricas e culturalmente partilhadas no contexto escolar. Assim é preciso compreender as concepções que acompanham esses sujeitos a fim de ressignificá-las buscando práticas que considerem a bidirecionalidade dos processos de significação que ocorrem em meio às instituições escolares.

**Palavras-chave:** aprendizagem, prática pedagógica, queixa escolar.

**ABSTRACT**

Analysis developed in the research for the understanding of learning, we found several papers that discuss the causes of emerging obstacles in the schooling process. However, we believe that investigations should establish the relationships that underlie the processes of teaching and learning rather than seek responsible for nonoccurrence. The school is one of the social institutions responsible for preservation of culture and the inclusion of subjects in the universe of socially shared meanings. However, deterministic conceptions shared by the school and can prove this institution a reverse potential, excluding and marginalizing the subjects that should be welcomed. From the studies of Vygotsky, guided by historical-cultural perspective, research conducted with two teachers and a pedagogue of an interdisciplinary service. Our research aims to understand the conceptions of these professionals on learning and development, before the beginning of the particular student enrollment process. The information built with the help of observations, documentary analysis, interviews and records audio and video, allow the contextualization of facts, reconstructing a space-time which allowed the reflection and discussion of the concepts that underlie pedagogical practice. We found that pedagogical practices are still directed to a conception of education that seeks, above all, knowledge accumulation, repetition and reproduction of ideas. Given the above, it was found that the pedagogical practices move, reveal and constitute historical and culturally shared conceptions in the school context. So you need to understand the concepts that accompany these subjects offering new significance to them seeking practices that consider the bidirectionality of signification processes occurring among the schools.

**Keywords:** pedagogical intervention, school problems, multidisciplinary service.

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	v
RESUMO .....	vi
ABSTRACT .....	vii
LISTA DE SIGLAS .....	x
LISTA DE FIGURAS .....	xi
LISTA DE QUADROS .....	xi
APRESENTAÇÃO.....	1
CAPÍTULOS	
I – DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	5
Pressupostos Teóricos da Perspectiva Histórico-Cultural.....	6
II – ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DA ESCOLA .....	12
O Fracasso Escolar .....	14
III – A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO DISTRITO FEDERAL E O FRACASSO ESCOLAR.....	20
O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA .....	22
Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção – PAIQUE.....	25
A Pedagogia no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA .....	26
IV – OBJETIVOS.....	30
Objetivo Geral .....	30
Objetivos Específicos .....	30
V – MÉTODO .....	31
O Contexto da Pesquisa.....	31
A Escola .....	31
O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem na Escola.....	32
Contatos e Contratos.....	33
Participantes .....	34
A Professora Helena.....	34
A Professora Carmem .....	34
A Pedagoga Sofia.....	35
O Aluno Cirilo .....	35

	ix
Instrumentos e Procedimentos de Construção das Informações .....	35
Análise Documental.....	36
Registro em Vídeo de Mediações Pedagógicas .....	37
Entrevistas.....	39
Procedimentos de análise das informações .....	39
VI – RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	43
Eixo A – O Processo de Escolarização de Cirilo .....	44
A.1) A História (do Fracasso) de Cirilo.....	44
A.2) A Construção do Fracasso Escolar de Cirilo .....	47
Eixo B – As Ações Desenvolvidas diante das Queixas Escolares .....	51
B.1) Encaminhamento e Acolhida das Queixas Relacionadas a Cirilo .....	51
B.2) Estratégias e Práticas Pedagógicas diante das Queixas Escolares.....	56
Eixo C – Atuação do SEAA diante de Queixas Escolares, no que Compete à	
Pedagogia: O que Pensam as Professoras? E o que Pensa a Pedagoga?.....	72
Comentários Gerais .....	79
VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	83
REFERÊNCIAS .....	85
APÊNDICE A – Síntese do Contexto das Entrevistas .....	91
APÊNDICE B – Roteiros de Entrevistas .....	93
APÊNDICE C – Aceite Institucional .....	100
APÊNDICE D – Termo de Responsabilidade pelo Uso de Informações e	
Cópias de Documentos para Fins de Pesquisa .....	101
APÊNDICE E – Termo de Assentimento .....	102
APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	103
APÊNDICE G – Termo de Autorização para Utilização de Imagem e	
Som de Voz para Fins de Pesquisa.....	104

**LISTA DE SIGLAS**

BIA	– Bloco Inicial de Alfabetização
CASEB	– Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília
COMPp	– Centro de Orientação Médico-Psicopedagógico
DF	– Distrito Federal
DPAC	– Distúrbio do Processamento Auditivo Central
EAP	– Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal
EAPE	– Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EEAA	– Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem
FEDF	– Fundação Educacional do Distrito Federal
GDF	– Governo do Distrito Federal
MOBRAL	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
NOVACAP	– Companhia Urbanizadora da Nova Capital
OP	– Orientação Pedagógica
PAIQUE	– Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção
SAA	– Salas de Apoio à Aprendizagem
SEAA	– Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
SEDF	– Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEE/DF	– Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SOE	– Serviço de Orientação Educacional
TDAH	– Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade
ZDP	– Zona de Desenvolvimento Proximal

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Atividade de Identificação: Espantalhos.....	60
Figura 2 – Atividade de contagem e registro numérico .....	62
Figura 3 – Atividade registro de quantidades: Macacos .....	63
Figura 4 – Exemplo de Imagem do Livro/Jogo: Onde está?.....	65

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Síntese do Diário de Campo.....	38
Quadro 2 – Síntese das cenas .....	41

## APRESENTAÇÃO

No ano de 2003 iniciei minha caminhada como educadora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF). E ao longo desses onze anos exerci atividades de gestão, coordenação e docência. Concomitantemente ao meu desenvolvimento profissional, sempre investi no meu desenvolvimento acadêmico, buscando aperfeiçoamentos que contribuíssem com a prática pedagógica. Nesse sentido, cursei a graduação em Pedagogia, uma especialização em Educação Infantil e outra em Psicopedagogia Clínica e Institucional, além de diversos cursos relacionados a determinados aspectos dos processos de ensino e aprendizagem.

Ao longo de minha trajetória, sempre tive afinidade com os alunos que geralmente são excluídos: os que não fazem as atividades; os que incomodam as aulas; os que não mantêm a atenção dirigida para as atividades escolares tradicionais; os que perturbam os colegas; os que não fazem as tarefas enviadas para serem realizadas em casa; os que fazem bagunça; os que agridem aos colegas; os que desafiam e enfrentam os professores, ou seja, aqueles que de uma forma ou de outra são excluídos e rotulados como desinteressados ou incapazes. Era capaz de perceber nesses alunos algum potencial, fazendo deste um aliado no processo de aprendizagem desses alunos. Sempre busquei compreender as razões e as causas que levam determinados alunos a serem excluídos do contexto escolar e o que de fato é importante para aqueles indivíduos no processo de escolarização. Assim, fui me encontrando e, desde então, compartilho do trabalho desenvolvido para a compreensão dos conflitos, que podem emergir no processo de escolarização, decorrentes do processo de ensino e aprendizagem.

No ano de 2011, indicada pela equipe gestora da escola, submeti-me a um processo seletivo composto de entrevista e avaliação escrita. Fui aprovada e passei a integrar o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Contudo, como muitos de meus colegas, enfrentei momentos de incertezas e inseguranças, pois não havia uma capacitação específica que nos preparasse para tal atuação. Assim, busquei por conta própria um aprimoramento teórico que embasasse e fortalecesse minha prática. Dessa forma, em 2012, ingressei no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília dando início ao presente estudo em nível de Mestrado.

Ao retornar à academia encontrei diversos desafios, tanto acadêmicos quanto relacionais. Fui desafiada a conhecer e compreender aspectos divergentes do processo educativo. Assim, fui levada a perceber como as relações de poder, indiferença, autoridade, preconceito e afetividade podem resultar em entraves no processo educativo. Buscando reconhecer como as relações e interações interferem diretamente no processo de aprendizagem que constitui os sujeitos, fui construindo a presente pesquisa e me constituindo na qualidade de pesquisadora.

Realizamos uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia, nos últimos dez anos, 2003 a 2013, em busca de trabalhos disponíveis que se relacionassem ao nosso tema produzido em âmbito nacional. Contudo,

observamos que todos se relacionavam ao atendimento pela Psicologia. Não encontramos trabalhos que revelassem a atuação da Pedagogia em um serviço de caráter multidisciplinar de apoio técnico pedagógico.

Em pesquisa mais específica, buscamos nos repositórios das principais universidades do Distrito Federal trabalhos que revelassem a atuação de serviços de apoio multidisciplinares, e encontramos poucas pesquisas que investigassem a atuação desses serviços no atendimento às queixas escolares no contexto escolar (Araújo, 2006; Barbosa, 2008; Gontijo, 2013; Gurgel, 2002; Marinho-Araújo, 2003; Neves, 2001; Penna-Moreira, 2007; Pereira, K. R. C., 2011; Senna, 2003; Silva, 2013). Entre esses trabalhos, muitos se relacionam com a atuação da psicologia escolar, com a formação inicial e continuada do psicólogo escolar, com o processo de avaliação, com o autoconceito de desempenho escolar de estudantes atendidos, com o papel do relatório psicopedagógico, com a construção do diagnóstico ou avaliação realizados pelo Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA). Poucos, no entanto, estão relacionados à atuação da Pedagogia (Araújo, 2006; Silva, 2013).

A pesquisa de Araújo (2006) apresenta como foco central o estudo do perfil e das concepções dos pedagogos que compunham o serviço de apoio multidisciplinar da SEE/DF. A autora considerou necessário esclarecer a especificidade da atuação dos pedagogos desse serviço, por considerar que, muitas vezes, os profissionais licenciados em Pedagogia têm dificuldades em definir seu espaço de atuação nesse serviço. Os resultados demonstraram que o trabalho do pedagogo foi construído, dentro da própria prática, e confirmaram a importância de se investigar a atuação desse profissional no atendimento às queixas escolares, de modo a reconhecer os avanços da profissão e as necessidades desses profissionais.

Silva (2013), em sua pesquisa, investigou a criatividade dos pedagogos do SEAA diante das queixas escolares, explorando a criatividade desses profissionais em diferentes momentos de sua atuação, bem como elementos da subjetividade vinculados a essa atuação. Foi constatado que a criatividade do pedagogo ainda é pouco expressa nas diferentes áreas de atuação analisadas, e que os entraves à expressão criativa se justificam tanto pelos elementos subjetivos individuais não favoráveis à sua atuação, quanto pela subjetividade social da escola. A pesquisadora aponta a necessidade de práticas pedagógicas criativas de ensino, que apresentem novas possibilidades de aprendizagem para os estudantes, considerando todas as facetas que este processo envolve.

Ao analisar as pesquisas desenvolvidas para a compreensão do fenômeno da aprendizagem, encontramos um grande número de trabalhos que discutem causas dos entraves emergentes no processo de escolarização. No entanto, é urgente a necessidade de analisar essa questão de outra perspectiva. É preciso que nosso olhar se volte para as possibilidades. Tentar encontrar as causas de tais entraves sem propor uma mudança, pouco ajuda. Justificar que a aprendizagem não ocorre não nos parece interessante. Acreditamos que compreender as relações que permeiam os processos de

ensino e aprendizagem pode ser mais frutífero do que encontrar um responsável pela não ocorrência.

Observando esse panorama extremamente reduzido, percebemos a necessidade de mais investigações da atuação desse serviço e principalmente na atuação da pedagogia. A Orientação Pedagógica do SEAA, ao se referir à identidade dos profissionais que compõem os SEAA, afirma que é fundamental ter consciência da natureza, das concepções e das repercussões da identidade profissional; reconhece que existem recursos e saberes que devem ser partilhados por todos os profissionais que compõem o SEAA; mas que, também, existem as especificidades da formação de cada um dos componentes.

Compreendemos que um dos principais aspectos caracterizador do ser humano é a interação social, através da qual a cultura é compartilhada significando a existência humana. Somos constituídos histórica e culturalmente ao longo do nosso curso de vida e até mesmo antes de nosso nascimento. Nossos antepassados delinearum um caminho que contribui para que sejamos quem somos hoje.

Com base nesse entendimento, nosso estudo discute as concepções de desenvolvimento humano e aprendizagem evidenciadas diante do início do processo de escolarização de determinado aluno. Orientados pela Psicologia Histórico-Cultural, realizamos uma pesquisa com duas professoras e uma pedagoga de um serviço interdisciplinar, visando compreender as concepções dessas profissionais em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem. Desse modo, pudemos compreender trajetórias de desenvolvimento humano na escola e suas relações com as concepções de desenvolvimento e aprendizagem diante do fenômeno da queixa escolar.

O primeiro capítulo destina-se ao estudo das relações entre desenvolvimento humano e aprendizagem. Para tanto, apontamos algumas contribuições dos estudos de Vygotsky para a compreensão das relações entre aprendizagem e o desenvolvimento humano.

No segundo capítulo desenvolvemos uma discussão sobre o fracasso escolar, partindo de uma breve contextualização histórica. Em seguida, no terceiro capítulo apresentamos algumas características da educação pública no Distrito Federal bem como o serviço multidisciplinar existente na Secretaria de Educação do Estado. Na segunda parte do capítulo, evidenciamos as contribuições da pedagogia no contexto do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Posteriormente, esclarecemos a operacionalização dessa atividade a partir do documento orientador, que evidencia os subsídios técnicos, teóricos, legais, operacionais e metodológicos que embasam o serviço.

O quarto capítulo traz exclusivamente os objetivos de nossa investigação, enquanto o quinto capítulo delinea o caminho metodológico percorrido. Assim, traz o detalhamento do contexto da pesquisa, a caracterização dos participantes, a descrição dos instrumentos e procedimentos de construção das informações bem como os procedimentos de análise das informações.

No sexto capítulo são apresentados os resultados e a discussão das informações construídas a partir das concepções de aprendizagem e desenvolvimento reveladas pelos participantes. Consideramos que essas concepções significam e fundamentam a prática pedagógica dos profissionais, assim evidenciamos os desdobramentos desses posicionamentos no processo de escolarização.

Nas considerações finais, são discutidas as contribuições das informações construídas, apresentando as bases conclusivas do trabalho e suas implicações educacionais. Nessa dinâmica, esperamos contribuir com os processos de ensino e aprendizagem, reconhecendo as possibilidades de contribuição dos pedagogos, e enfatizando a importância de estudos que subsidiem a atuação da pedagogia para a ressignificação das ações educativas.

## CAPÍTULO I

### **Desenvolvimento e Aprendizagem na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural**

A Psicologia do Desenvolvimento investiga as mudanças no decurso da vida, com foco nos aspectos cognitivos, afetivo-emocionais, psicológicos e socioculturais do desenvolvimento humano. Essa investigação pode ter como foco, por exemplo, o processo de ensino-aprendizagem, as diferenças de gênero, as habilidades motoras, a solução de problemas, a percepção de conceitos, a aquisição da linguagem, a formação de identidade, o entendimento da moral e motivos pelos quais as mudanças ocorrem e como ocorrem.

No início do século XX, a Psicologia do Desenvolvimento estava diante de vertentes teóricas que ou visavam à explicação de processos sensoriais elementares ou se preocupavam com a descrição de processos psicológicos superiores (Lyra & Moura, 2000). Tais vertentes embasavam seus estudos na quantificação, classificação e na descrição empírica, coerentes com os pressupostos de uma ciência natural.

Com pouca influência dos aspectos culturais e partindo da crença de que os fenômenos psicológicos se constroem de forma linear e contínua, as pesquisas se “propunham a definir parâmetros ou padrões normativos que pudessem explicar o que, como e por que as mudanças ocorriam na infância e na adolescência, além dos possíveis desvios que poderiam ocorrer nessa trajetória” (Dessen & Costa Junior, 2005, p. 20).

Contrário a essas práticas, Vygotsky (1978/1991) iniciou um movimento de reflexão e de síntese das bases teóricas vigentes, engajando-se na elaboração de uma perspectiva teórico-metodológica que favorecesse a compreensão dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Naquele momento eram consolidados caminhos metodológicos capazes de estudar um problema sob o ponto de vista de sua gênese, desenvolvendo a análise dos fenômenos e não apenas sua descrição. Assim o objetivo da investigação seria direcionado para o processo e não mais para o objeto em estudo.

Os estudos de Vygotsky (1978/1991), Luria (1979) e Leontiev (1978) contribuíram para a instituição da abordagem Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano. Essa abordagem mantém sua base no materialismo-dialético e postula que o ser humano se desenvolve e ressignifica a sua existência por meio da interação que estabelece com o meio e com os outros.

Desde então, a abordagem Histórico-Cultural vem se destacando na busca pela compreensão do contexto cultural no desenvolvimento humano e contribuindo para as práticas de instituições voltadas para a formação dos sujeitos, especialmente as educacionais.

Autores contemporâneos (Cole & Cole, 2003; Dessen & Costa Junior, 2005; Rogoff, 2005; Valsiner, 2013) reconhecem que o desenvolvimento humano é um processo em que a pessoa assume um papel atuante em contínua interação com as outras, nos diversos contextos em que participa. Consideram que esse processo é influenciado por elementos como hereditariedade,

crescimento orgânico, maturação neurofisiológica, influências e estimulações ambientais, aspectos históricos e contextos culturais.

Em nosso estudo enfatizamos os processos decorrentes da escolarização e aprendizagem formal, por considerar que os conhecimentos advindos dos estudos sobre o Desenvolvimento Humano “têm favorecido uma ampla reflexão sobre os sistemas de ensino, os métodos, as teorias do aprender, contribuindo para uma melhor compreensão das particularidades daqueles processos educativos relativos à intersecção entre desenvolvimento e aprendizagem” (Polônia & Senna, 2005, p. 191). Nesse sentido, apresentamos a seguir os pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural sinalizando os aspectos que contribuem com o estudo.

### **Pressupostos Teóricos da Perspectiva Histórico-Cultural**

*“O homem chega e já desfaz a natureza  
Tira a gente põe represa, diz que tudo vai mudar...”*

(Sá & Guarabira, 1999)

O trecho da canção destacado acima nos auxilia a perceber que através do trabalho e da elaboração de instrumentos, o ser humano transforma a natureza ao mesmo tempo em que é transformado. Desse modo possibilita o desenvolvimento de processos mentais que capacitam o indivíduo a agir, planejar, constituir sistemas simbólicos e se constituir como sujeito nas relações sociais.

A perspectiva histórico-cultural permitiu que as investigações sobre o desenvolvimento humano relacionassem os processos psicológicos humanos aos aspectos culturais, históricos e instrumentais, à medida que compreende a realidade de forma dinâmica, sistêmica e complexa.

Vygotsky (1960/1996) também se dedicou a compreender de que maneira a interação do sujeito com o ambiente possibilita o desenvolvimento de funções complexas do pensamento humano. Ele observou que a partir de estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais dependendo da natureza das experiências sociais a que os sujeitos são expostos.

Para a perspectiva histórico-cultural, tanto o ambiente e as relações sociais, quanto os aspectos orgânicos e biológicos cooperam para o desenvolvimento dos processos psicológicos. Porém considera que a maturação biológica ocupa lugar secundário, sendo a interação social responsável pelo desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Os processos mentais superiores são mecanismos psicológicos sofisticados típicos da espécie humana, tais como controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, dentre outros.

Para Vygotsky (1978/1991), o funcionamento psicológico fundamenta-se na interação entre indivíduo, meio ambiente e outras pessoas. Essa interação é sempre mediada por sistemas simbólicos que se desenvolvem em um processo histórico e cultural. O autor acredita que através da cultura e das relações sociais, o ser humano age sobre seu contexto, recriando-o mentalmente e gerando novas condições para o seu desenvolvimento, numa relação dialética.

O autor concebe o ser humano de modo dialético, ou seja, um ser ao mesmo tempo biológico e cultural, individual e social, cultural e historicamente construído. Complementando essa compreensão, Luria (1979; 1990) afirma que desde seu início, as formas sociais da vida humana começam a determinar o desenvolvimento mental humano. O autor considera que esse desenvolvimento é produto das atividades continuamente renovadas que se manifestam na prática social.

O desenvolvimento cognitivo está intimamente relacionado às formas culturais vivenciadas pelos indivíduos. Ao manter contato com novas experiências a criança conquista certo desenvolvimento cognitivo. Ao frequentar o ambiente escolar, que promove situações de ensino específicas, podem ocorrer modificações em sua estrutura cognitiva.

Desse modo, ao estabelecer diferentes relações, o indivíduo modifica sua maneira de pensar, sentir e agir, ou seja, o ser humano age sobre o mundo, transformando-o a partir das relações sociais e constituindo-se de acordo com o contexto histórico-cultural com o qual se relaciona.

A interação com o outro ocorre por meio de elementos de mediação como os instrumentos (recursos materiais) e os signos (recursos psicológicos). É através da linguagem e pelas trocas de significados com os outros sujeitos, ocorridas no meio social, que ocorre o desenvolvimento do indivíduo.

O principal signo elaborado pelo ser humano é a palavra. É por meio da palavra que os sujeitos são capazes de recuperar de fatos do passado, planejar ações futuras, acionar processos de generalização e abstração, de formar conceitos e de estabelecer comunicação para além de seu tempo de vida. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Luria (1990) conceitua a linguagem como processo de formulação e transmissão do pensamento através da língua, observando que:

A linguagem, que medeia a percepção humana, resulta em operações extremamente complexas: a análise e síntese da informação recebida, a ordenação perceptual do mundo e o enquadramento das impressões em sistemas. Assim as palavras – unidades linguísticas básicas – carregam, além do significado, também as unidades fundamentais da consciência que refletem o mundo exterior. (Luria, 1990, p. 24)

No entanto, o autor pondera que o ser humano só adquire capacidade simbólica se estiver inserido em uma cultura. Pois é a cultura que fornece recursos necessários para o desenvolvimento do campo simbólico. E a aquisição de um sistema linguístico é que organiza os processos mentais dando forma ao pensamento.

Para Vygotsky (1934/2001), o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem e tem a capacidade de reproduzir a realidade humana, tanto em uma perspectiva passada quanto antecipando o futuro.

É através da linguagem e do contexto cultural que os significados são partilhados socialmente. Ao longo do desenvolvimento psicológico esses significados passam de elementos externos a processos internos de mediação.

Portanto, a internalização é uma reconstrução interna de uma ação externa, refere-se à apropriação do significado construído socialmente e transformado pelo sujeito num sentido particular. Ou seja, esse processo surge duas vezes: primeiro entre pessoas (interpessoal / interpsicológica) e depois no interior da pessoa (intrapessoal / intrapsicológica) Vygotsky (1978/1991).

A internalização de uma atividade modifica a forma de pensar e agir e reorganiza os processos psicológicos vindouros. A formação de sistemas simbólicos organiza os signos em estruturas complexas e articuladas, resultantes de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento humano.

Vygotsky (1934/1998) determina ainda dois níveis de desenvolvimento: o real – que é a capacidade que a pessoa tem de fazer algo por si mesma. Refere-se à solução de problemas de modo independente; e o potencial – que diz respeito àquilo que a pessoa consegue fazer com a ajuda de outros, ou seja, a solução de problemas sob a orientação de outros mais capazes ou experientes no manejo de determinado artefato cultural.

O autor afirma que existe uma distância psicológica entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, e a denomina: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. Ou seja, um diz respeito a progressos já alcançados, enquanto o outro se refere às possibilidades ou às potencialidades de um indivíduo.

Com base nesse entendimento, Vygotsky (1934/1998) postula 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, a aprendizagem passa a ser um aspecto necessário e universal para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Vygotsky (1934/1998) compartilha da ideia de que aprendizagem e desenvolvimento não coincidem e considera que, ao dar um passo no aprendizado, a criança avança dois passos no

desenvolvimento. Esclarece, ainda, que o ensino orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global do indivíduo. Por entender que é a aprendizagem que promove o desenvolvimento dos processos psicológicos, o autor considera que um bom ensino é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.

O ensino escolar é considerado essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. No contexto da escola, o aluno, ao apropriar-se conscientemente de certos conhecimentos, torna-se capaz de abstrair e organizar o seu pensamento, principalmente por meio do ensino dos conceitos científicos na educação formal. Os conceitos aprendidos na escola, mediados por outros sociais, induzem a resolução de situações que envolvem a utilização conscienciosa do conceito.

Os estudos formulados por Vygotsky (1934/1998) nos permitem compreender que a intervenção intencional na aprendizagem estimula progressos que espontaneamente não aconteceriam. Assim, os educadores envolvidos e responsáveis na e pela organização desse processo precisam reconhecer os padrões culturalmente aceitos e estabelecidos, analisando os elementos desse processo que, de fato, permitam o alcance às diversas e novas ZDPs, privilegiando as potencialidades dos sujeitos e enfatizando o caráter determinante da escola para a transformação cognitiva.

O ensino pode ser entendido como um duplo processo de transmissão e apropriação de significações construídas cultural e historicamente. É, também, por meio do ensino que a cultura fornece instrumentos, signos sociais, que são negociados ou compartilhados por meio deste processo. É um processo bidirecional no qual o aprendiz se constitui de maneira ativa ao significar suas experiências (Bruner, 1997; Vygotsky, 1978/1991).

Pino (1993b; 2005) afirma que a produção de cultura, ou seja, o processo de atribuir significação às coisas só é possível por intermédio do outro, pela mediação. O autor afirma que o acesso ao universo da significação implica, necessariamente, na apropriação dos meios de acesso a esse universo. Exemplifica dizendo que, “à medida que as ações de determinada criança vão recebendo a significação que lhe dá o outro, ela vai incorporando a cultura que a constitui como um ser cultural, ou seja, como ser humano” (2005, p. 66). Em outras palavras, os sistemas simbólicos ou semióticos, como a linguagem, organizam e significam as ações humanas e estes sistemas são criados e compartilhados em determinados momentos históricos em cada cultura.

Contudo, a apropriação ou internalização pela criança do universo cultural dos homens não é uma operação simples, que possa ser reduzida a um mero processo de aprendizagem. Não se trata, tampouco, de uma operação de simples transferência de práticas e conteúdos culturais do plano social ou externo para o plano individual ou interno, como pode deixar entender o conceito de internalização. Trata-se, ao contrário, de uma operação complexa de reconstituição na e pela criança de algo já construído pelo gênero humano e que define a história da humanidade.

Pelo fato de existir uma profunda relação entre crenças, valores e práticas concretas de comunicação e metacomunicação na promoção ou inibição de aprendizagens significativas no contexto escolar, as percepções e concepções que orientam os espaços educativos podem ter um impacto considerável sobre os sujeitos e seus processos de significação de si, do conhecimento e do mundo.

É preciso capacitar os educadores para que percebam a importância de observar e analisar atentamente suas próprias ações e interações, à luz de concepções, crenças e valores que, de fato, orientam suas práticas cotidianas. Entendemos que os processos de significação precisam ser canalizados no sentido de promover a esses sujeitos um compromisso com sua própria aprendizagem e desenvolvimento (Tacca & Branco, 2008).

É através da canalização cultural que ocorre a inserção dos indivíduos no universo de significados da cultura que está inserido. Sendo este, um processo bidirecional, dialético, que acontece por meio da participação ativa da pessoa em desenvolvimento. Esta reelabora a mensagem cultural, produzindo sua versão própria da cultura coletiva (Branco, 1993).

Tomando como exemplo pequenos signos, disponíveis externamente, mediante o processo de internalização, estamos capacitados a construir cenários intrapsicológicos muito elaborados, que no processo de inferência podem então tornar-se organizadores semióticos de ações futuras bem distantes do contexto específico. A recontextualização desses significados constitui uma criação de estrutura semelhante àquela situação vivida. Desse modo, situações anteriores podem significar novas experiências tendo como referência a primeira circunstância.

De acordo com Valsiner (2012), compreendemos a aprendizagem como um processo de canalização cultural, que também recorre à mediação semiótica. Considerando que a vida psicológica humana é afetiva em sua natureza, e experiência afetiva é socialmente regulada mediante sugestões sociais que são codificadas nos signos. E, assim, cultura é produto da construção semiótica, sempre influenciada pela sugestão social, sendo a canalização cultural vista como processo pelo qual sugestões sociais e limites orientam o desenvolvimento humano.

No processo de aprendizagem, os signos operam no desenvolvimento psicológico individual dentro de uma dada sociedade. Os signos distinguem entre possibilidades ou impossibilidades e isso ocorre porque o contexto social direciona o indivíduo para determinada maneira de pensar, agir e sentir e, conseqüentemente, afasta-o de outras, revelando a intencionalidade cultural existente (Branco, 1993; Valsiner, 2012).

Na verdade, a cultura canaliza as formas de conduta, proporcionando aos indivíduos diversas sugestões sociais. Desse modo, as formas e práticas culturais educativas são resultados de histórias pessoais e coletivas (Vieira & Branco, 2010). O papel da história e das práticas culturais na canalização cultural do desenvolvimento é fundamental.

Por essa razão, alguns eventos microgenéticos podem ter um grande impacto no nível ontogenético – desenvolvimento ao longo de todo o curso de vida. Acontecimentos distintos podem

se tornar relevantes para a construção da trajetória de vida de uma pessoa. A depender do modo que o sujeito significa certo episódio, uma experiência particular pode ser canalizada para uma orientação afetiva específica por meios explícitos, implícitos ou ambientalmente codificados (Valsiner, 2012).

A escola, pela sua peculiaridade histórica e corpo de conhecimentos culturais sistematizados, tem o compromisso e a missão de tornar acessíveis os conteúdos, os conhecimentos e as atividades organizadas culturalmente.

## CAPÍTULO II

### **Alguns Aspectos Históricos e Culturais da Escola**

Atualmente a escola é compreendida como uma instituição social com objetivos e metas determinados, com um contexto diversificado, multicultural, de interações contínuas e complexas, à qual foi atribuída a tarefa de preparar os sujeitos para inserção na sociedade contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo (Dessen & Polônia, 2007; Oliveira, 1992a). No entanto, para que essa instituição alcançasse tais adjetivos e/ou características, acompanhando a história da humanidade, enveredamos em um longo percurso.

Esse processo não aconteceu de maneira tranquila, tampouco linear. Nessa breve apresentação não pretendemos descrever todas as ocorrências em seus detalhes a fim de esgotar a temática. Mas também não seria sensato seguir na direção de nosso objetivo sem delinear minimamente o caminho percorrido por essa instituição.

As primeiras ocorrências de ensino formal remontam a cerca de 4000 a.C., no Oriente Médio, quando mudanças na tecnologia possibilitaram uma divisão substancial de trabalho, suscitando a necessidade de criação de sistemas de escrita e aritmética.

Entretanto, apenas no século XIX as sociedades europeias começaram a instituir o ensino obrigatório. Nesse período, às crianças da classe trabalhadora era ofertada a educação em massa, um ensino básico para calcular pequenas somas e para a leitura e escrita com propósitos simples. Para as crianças da elite política e econômica as aulas eram ministradas individualmente por um tutor, que além das disciplinas citadas, oferecia aulas de outras disciplinas tais como História, Artes e Ciências, pois se considerava necessário que essas crianças fossem além do ensino básico (Cole & Cole 2003).

No período entre o final do século XIX e o início do século XX, principalmente nos países do hemisfério norte, a escola era reconhecida como uma ferramenta capaz de acelerar o processo evolutivo. Era considerada um instrumento fundamental para civilizar aqueles que ainda não haviam avançado para um sistema escolar formal, ou seja, seguindo características ocidentais de moldes europeus ou norte-americanos (Rogoff, 2005).

Assim as instituições acompanharam a colonização e foram se espalhando por todos os antigos impérios coloniais com o ideal de resgatar as pessoas da pobreza e da ignorância para trazê-las para um modo de vida moderno. Atualmente o processo de escolarização alcança quase a totalidade das crianças de países ocidentais e em alguns é considerado obrigatório. No entanto, as motivações são um pouco diferentes de outrora.

No Brasil, por exemplo, a educação formal, como um processo sistematizado de transmissão de conhecimentos, passou a vigorar com a colonização portuguesa, no século XVI, a partir de um padrão de educação europeu cujos objetivos educacionais eram direcionados à

catequização dos indígenas. Durante quase trezentos anos, a história da educação no Brasil não mudou significativamente. Os escravos negros não tinham qualquer direito à educação, as mulheres eram excluídas e os homens brancos estudavam em colégios religiosos ou iam para a Europa (Romanelli, 1978/2001).

Romanelli (1978/2001) ao analisar o contexto histórico e cultural da implementação da educação formal, revela que esta esteve reservada a uma elite dominante e exploradora, voltada para a dominação social que excluía escravos, mulheres e primogênitos. Com uma tradição literária e humanista a escolarização visava o ideal de “homem culto”. Sem, no entanto, interessar-se pela ciência, pesquisa e experimentação configurando uma repressão ao pensamento crítico e a supervalorização de formas de pensamento dogmáticas que reafirmam a autoridade.

A autora considera que essa história revela concepções baseadas na dominação cultural e no controle do saber baseadas em um modelo de pensamento e ideais dominantes na cultura medieval europeia. A prática educativa visava adquirir fiéis e novos sacerdotes e a disciplina era imposta pela autoridade e pela utilização de instrumentos de castigo físico, como a palmatória.

A vinda da Família Real no início do século XIX mobilizou a abertura de Academias Militares, Escolas de Medicina, e espaços como o Museu e a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e a Imprensa Régia. Contudo, a educação permaneceu com importância secundária, apesar de estabelecido o princípio da liberdade de ensino, sem restrições, e a intenção de instrução primária gratuita a todos os cidadãos (Romanelli, 1978/2001).

Essa abertura de escolas superiores ao contrário de outrora mantinha um sentido profissional prático. A Educação passara a ser requisito para incluir os indivíduos na aristocracia, era vista como uma possibilidade de ascensão social, prestígio e poder político. Porém, mantinham-se os níveis de ensino básico marginalizados. Por meio de ato legislativo o Estado se isentou do controle e do financiamento da educação, deixando o ensino secundário:

[...] nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escolas, que destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar. (Romanelli, 1978/2001, p. 40)

A Proclamação da República promoveu a descentralização do ensino atribuindo aos Estados a educação primária e profissionalizante; as Escolas Normais e Técnicas. Oficializava-se a organização social brasileira e o modelo educacional dirigido para cada uma destas: classe popular – ensino básico e profissionalizante – e classe dominante – ensino médio e superior, fato que impedia uma organização do sistema educacional brasileiro. Nesse momento a organização econômica do país, que se concentrava na zona rural, não suscitava muitas reivindicações de acesso à escola. A oferta educacional atendia à demanda da sociedade.

Somente a partir do século XX, quando o processo de urbanização se intensifica e a necessidade de capacitação para o trabalho faz com que a oferta de ensino já não seja suficiente para a demanda social, as discussões em torno das questões educacionais passaram a interessar os intelectuais. Surgiram então reformas educacionais que culminaram, por exemplo, na criação do Conselho Nacional de Educação, do Plano Nacional de Educação, além de dispositivos legais que garantiam a gratuidade, a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo, além de sistemas nacionais de avaliação e fundos de manutenção educacionais. A modernização do país e os modelos político e econômico de cada período modelavam os projetos e sistemas de ensino.

Esse breve relato nos auxilia a compreender o contexto histórico e cultural em que se deu a constituição da escola que temos atualmente. Em dado momento, a universalização do ensino provoca a inclusão dos mais diversos indivíduos ao contexto educativo, que era embebido pela ideia de homogeneidade.

### **O Fracasso Escolar**

Como uma herança histórica de uma cultura que manteve a ilusão de que o aluno só aprende se permanecer em sala quieto e prestando atenção nas aulas, tal ideia ainda se faz presente no ideal docente. Existe uma crença de que cada pessoa deve atingir o máximo de produtividade, e que este máximo depende de seu desejo, sendo a escola apenas um ponto de partida que oferece a todos as mesmas oportunidades (Carraher, 1989; Moysés & Collares, 1992; Patto, 1990).

No entanto, em diversos casos, um atributo ou comportamento pode ser motivo de inclusão e valorização ou de exclusão e rejeição social, em função da sua historicidade e contexto social. Nesse dilema, o aluno tem sido identificado com dificuldades de aprendizagem por não atender aos objetivos estabelecidos em relação aos conteúdos formalmente definidos como objetos de aprendizagem (Kelman, 2010; Padilha, 2004; Rossato, 2009).

Atribuimos essas ocorrências ao fato de que muitos educadores ainda não conseguem compreender que o aprendiz é um ser inteiro, um indivíduo, membro de um grupo sociocultural determinado, que lhe fornece material cultural sobre o qual vai operar na sua vida cotidiana – desde os objetos concretos até os conceitos, ideias, valores, concepções sobre o mundo e sobre a própria experiência. Envoltos em concepções deterministas não conseguem reconhecer que é no cenário escolar que, geralmente, as crianças começam a estabelecer interações diversificadas. É nesse contexto que a criança se envolve com distintos grupos sociais e convive com a diversidade e com a complexidade das relações, emoções, crenças, valores e atividades. (Barbosa, 2008; Oliveira, 1992b; Polônia & Senna, 2005)

Desse modo, todo comportamento desviante do esperado tem sido “patologizado” e origina um número surpreendente de encaminhamentos a especialistas, com queixas de que a criança não consegue aprender (Souza, 2000).

Neves e Marinho-Araújo (2006) e Padilha (2004) concordam que o insucesso escolar tem recebido os mais variados títulos que remetem a culpabilidade ao aluno, ao professor ou ao próprio sistema. Isso resulta em marcas tanto na prática pedagógica de sala de aula como na legislação que estabelece os subsídios para organização e funcionamento de serviços educacionais, garantindo o poder das instituições para avaliar, julgar e decidir sobre a vida escolar das crianças.

As dificuldades que emergem de um contexto educacional e que originam solicitações de atendimento ou encaminhamentos dos professores e coordenadores pedagógicos para os profissionais de saúde mental são compreendidos como queixas escolares (Bonals & Gonzáles, 2008; Trautwein & Nébias, 2006).

Essas queixas vêm sendo tratadas como queixas escolares, por considerar que elas surgem em meio ao processo de escolarização. Entendemos que uma queixa escolar é um relato de insatisfação sobre os aspectos cognitivos, comportamentais ou afetivos que refletem no desempenho escolar de determinado aluno. É um julgamento baseado nas concepções, histórica e culturalmente construídas de quem o elabora, é um modo pessoal de compreender, endossado pelas significações de cada indivíduo.

A queixa escolar surge da percepção de um processo de desenvolvimento desviante de determinado padrão. Isso ocorre porque ao longo das experiências de vida alguns sujeitos concebem padrões para certas atividades. Um professor, por exemplo, que está habituado a ver crianças de oito anos de idade capazes de amarrar cadarços pode demonstrar um estranhamento ao se deparar com uma criança nas mesmas condições, mas que não apresenta a habilidade de amarrar cadarços.

Assim, ao comparar, por exemplo, crianças no contexto escolar, esse indivíduo, que pode ser um professor, coordenador, gestor ou qualquer outro integrante desse contexto, entende que determinado comportamento/atitude é desviante de um padrão estabelecido. Nesse sentido, a queixa por si só poderia denotar um pré-conceito à diversidade ou uma incompreensão dos processos de desenvolvimento humano, tendo em vista que um indivíduo só se queixa daquilo que não lhe é agradável.

Neves (2011) apresenta o termo queixas escolares trazendo uma nova compreensão à situação de inadequação. A autora parte da noção de que uma queixa pode ser entendida como uma demanda que se endereça ao outro e que, mesmo amparada na realidade objetiva, é uma expressão da subjetividade de quem se queixa.

Desse modo, quando se muda o foco de análise do indivíduo para a relação, e que se leva em conta a influência do contexto cultural, o papel do outro na relação, as representações sociais e culturais sobre o processo de ensino e aprendizagem, não se pode mais acreditar e aceitar que as

dificuldades sejam de aprendizagem. Do mesmo modo, seria incoerente acreditar que pudessem ser dificuldades de ensino (Neves & Marinho-Araújo, 2006).

Trautwein e Nébias (2006) afirmam que a queixa escolar surge da interação social do aluno com os demais membros da escola e que não podem se concentrar, individualmente, no aluno ou em sua família, entendida como determinante sociopolítico-cultural de um tempo histórico específico.

Sendo a escola um campo fértil para interações, e o processo de interação implica reunir em um mesmo espaço as concepções de sujeitos diferentes, ela também será palco para inúmeros conflitos. Isso porque os sujeitos ali reunidos sejam alunos, professores, gestores, coordenadores ou agentes de conservação e limpeza, são provenientes de ambientes diversos e cada um traz em si concepções particulares de desenvolvimento. Assim, no ambiente escolar estamos lidando com um conjunto de representações construídas culturalmente sobre a dificuldade de aprendizagem (Neves & Marinho-Araújo, 2006).

Em decorrência de queixas baseadas em concepções deterministas, a criança que, no contexto escolar, apresenta alguma dificuldade em seu processo de escolarização, tende a ser foco de avaliações e diagnósticos superficiais sobre as suas potencialidades (ou falta dessas). Essa prática pode levar a sérios equívocos e propiciar a classificação e estigmatização dessa criança no contexto de sala de aula.

Não se trata de culpar o professor, pois acreditamos que, muitas vezes, a sensação do professor diante de um aluno que não aprende é de fracasso como profissional e o que o educador está apresentando na realidade, é uma situação de dificuldades na compreensão mútua entre ele e o aluno. Bassedas et al. (1996) compreendem que o posicionamento do profissional frente à queixa escolar ou ao sentimento de fracasso também dependerá muito das suas características próprias e da sua história pessoal, bem como da acolhida e ajuda proporcionadas por seus colegas de escola, da sua formação profissional e conhecimentos, das suas concepções sobre os processos de ensino-aprendizagem, entre diversos outros elementos pessoais.

Pesquisas revelam que há décadas um grande número de crianças com queixa escolar é encaminhado aos serviços públicos de saúde para atendimento psicológico (Cabral & Sawaya, 2001; Machado & Souza, 1997; Marçal & Silva, 2006; Moysés & Collares, 1992; Nakamura, Lima, Tada & Junqueira, 2008; Patto, 1981, 1992; Trautwein & Nébias, 2006) e a maioria dos encaminhamentos é realizado pelas escolas, que tendem a se isentar e culpabilizar os alunos e suas famílias pelo fracasso escolar.

Inspirados em modelos clínicos, os serviços especializados multidisciplinares com o foco em investigações ou intervenções no processo de aprendizagem no Brasil surgiram no início da década de 1970, também como uma alternativa ao enfrentamento às queixas escolares. Nesse período havia uma atuação baseada em modelos clínicos influenciados pela psicologia positivista, refletindo em sua produção um projeto de controle social subjugado ideologicamente aos interesses

hegemônicos da classe detentora do poder, a partir de uma organização capitalista (Marinho-Araújo & Almeida, 2008; Patto, 1990).

Desde então, o atendimento às queixas escolares tem sido realizado em clínicas, clínicas-escolas, ambulatórios e hospitais ou por psicólogos escolares que atuam em polos ou nas sedes das Secretarias de Educação. Contudo, atualmente ainda encontramos esse modelo de atendimento que busca no aluno as causas e justificativas da não aprendizagem, colocando-o no lugar de responsável pelo não aprender.

Com o objetivo de levar a criança a adquirir condições de adequar-se a exigências escolares, os serviços de apoio mantêm o foco na investigação de problemas situados nos alunos (neurológicos, psicológicos, fonoaudiólogos, psiquiátricos).

Porém, acreditamos que a atuação pedagógica deve ocorrer com foco na mediação à aprendizagem, de modo que a ênfase do trabalho seja no processo de construção e apropriação do conhecimento, reconhecendo o valor das interações sociais, da relação professor-aluno, e das condições sociais, políticas e educacionais na produção dessas dificuldades apresentadas pelos alunos (Neves, 2001).

Para tanto se faz necessária uma análise conjunta de dois contextos básicos nos quais uma criança age: a escola e a família (Bassedas et al., 1996). Entendemos essa análise como uma observação que pode revelar alguns pontos que desfavorecem a aprendizagem, e que pode nos auxiliar a compreender se as interações que essa criança mantém nos dois sistemas valorizam regras de funcionamento e de comunicação contraditórias ou divergentes e se há um ponto de conflito. Contudo, não se trata de apontar um ou outro como responsáveis pela situação apresentada, mas revelar um elemento conflitante e que pode necessitar de mediação.

É preciso compreender que a visão que cada um desses sistemas tem da criança será determinante para a definição do papel que a criança desempenhará em casa ou na escola, considerando que a criança elabora seu conhecimento e a sua evolução pessoal a partir da atribuição de um sentido próprio às situações que vive e com as quais aprende.

E, nesse sentido, é que se fazem necessárias mediações e tentativas de promoção de modificações nos processos de ensino-aprendizagem, de forma a possibilitar que os alunos melhorem o seu desenvolvimento pessoal e social. Trata-se de um compromisso em contribuir para a compreensão do processo de aprendizagem e identificação dos elementos facilitadores e comprometedores desse processo, com vistas a uma atuação pedagógica eficaz e de qualidade.

Assim, a mediação pedagógica deve considerar:

[...] vários aspectos da realidade escolar como a qualidade da relação professor-aluno em sala de aula, as formas de transmissão dos conteúdos pedagógicos e as situações de ensino-aprendizagem propostas em classe, os vínculos existentes entre o professor e as famílias, a história pessoal e escolar da criança e como a escola e o professor se apropriaram dela, a

definição de critérios para a seleção do aluno por classe e por professor, a concepção de disciplina pelos professores e pela instituição e as formas pelas quais as normas disciplinares definem as relações da instituição com seus alunos, as concepções que a instituição possui de sua clientela e de suas capacidades de aprendizagem. (Cabral & Sawaya, 2001, p. 153)

Nesse âmbito, o pedagogo em situações que revelem dificuldades de escolarização pode contribuir para uma ressignificação do processo de aprendizagem, tendo em vista que as condições para superação das dificuldades de aprendizagem passam pelas crenças, representações e teorizações dos grupos relacionais desses sujeitos (Rossato, 2009).

Acreditamos que toda criança aprende e que muito provavelmente, a condição que lhe é ofertada para aprender e/ou a mediação oferecida, é que pode não estar/ser compatível com a sua necessidade, porém nem sempre o professor consegue perceber essa especificidade ou não está aberto para compreender e refletir sobre sua prática.

É preciso compreender a forma como estão organizadas as sequências de interação que conduzem às situações problemáticas, considerando que o aluno aprende construindo significados a partir de uma interação constante com seu meio. Os processos de ensino-aprendizagem são processos com interações complexas e variadas, entre, pelo menos, três elementos: o aluno, os conteúdos de aprendizagem e o professor (Bassedas et al., 1996).

Tendo em vista que nesse momento de mediação é possível e preciso negociar com as duas partes. A primeira, o aluno, pode ser levado a compreender suas possibilidades de superação, sendo esta conscientização fundamental para que possa ter uma participação ativa. A segunda, o professor, pode ser conduzido para o reconhecimento de suas concepções, analisando em que medida estas contribuem ou reforçam o conflito e desse modo propor meios de resolução desse embate.

Neves & Almeida (2006) recomendam que no atendimento ao aluno deve-se integrar e ampliar estratégias que possibilitem entender as causas das dificuldades na aprendizagem escolar, tanto como expressão de aspectos inerentes aos alunos como também, de aspectos relativos aos contextos escolar e social.

Ressaltamos a importância de ouvir esses alunos, visando identificar os sentimentos e significados que permeiam a condição da queixa, compreendendo as relações que o sujeito estabelece com o processo educativo e com o papel do conhecimento. Analisando os relatos dos professores, pais, crianças, equipe escolar e as circunstâncias que envolvem os vários protagonistas presentes no processo de escolarização.

Bassedas et al. (1996) ressalta que em muitos casos, não é necessário estabelecer objetivos, conteúdos e atividades específicas e diferenciadas, mas, sim, saber oferecer maior ajuda e apoio, para que o aluno consiga entender e relacionar aquilo que estão lhe ensinando com aquilo que ele já

sabe. As atividades lúdicas são sugestões para esses momentos, visto que a repetição da situação na qual a queixa foi elaborada não ressignifica aquela aprendizagem e reforça a sensação de fracasso.

Na mediação, a ênfase que se busca são as possibilidades desse aluno, aquilo que ele apresenta que pode auxiliar na superação de dificuldades. Porém, a intervenção não deve se voltar para um trabalho dirigido à compensação de supostas defasagens cognitivas, ou à eliminação de comportamentos inadequados e tampouco ao tratamento de supostos problemas emocionais.

Não se trata da aprendizagem imediata de um determinado conteúdo por um aluno do qual o professor tenha se queixado. Em outras palavras, não acreditamos que a mediação pedagógica se equipare a uma aula de reforço. Essa mediação deve facilitar a reflexão conjunta para pensar modos de transformar os limites em possibilidades, buscando um melhor aproveitamento.

Acreditamos que a forma mais saudável de mediação de conflitos relacionados às queixas escolares perpassa a ressignificação da aprendizagem para todos os sujeitos envolvidos. Desse modo consideramos os seres humanos como coconstrutores do seu desenvolvimento e na condição de sujeitos singulares e simultaneamente coconstrutores dos contextos socioculturais nos quais se inserem (Branco & Madureira, 2005).

Assim a mediação precisa possibilitar ao aluno uma nova significação da aprendizagem e da sua capacidade para aprender, bem como oferecer aos demais atores do contexto escolar uma compreensão dos processos de desenvolvimento humano envolvidos na aprendizagem.

### CAPÍTULO III

#### **A Educação Pública no Distrito Federal e o Fracasso Escolar**

No Distrito Federal a educação formal surgiu com a construção de Brasília, a nova Capital do Brasil. A. R. S. Pereira (2011) ao desenvolver pesquisa sobre a história da escolarização dessa unidade federativa, concluiu que a vinda de trabalhadores e famílias para a edificação da cidade desencadeou a necessidade de estruturação de um sistema de ensino. A história da educação no DF teve início em 1957, sob a coordenação da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP). A partir de 1960, essa atribuição foi destinada à Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB).

A autora afirma que ao educador Anísio Teixeira foi atribuída a responsabilidade de elaborar o Plano de Construções Escolares, que deveria tornar-se uma referência em educação para o país. Tratava-se de uma proposta de educação que previa a formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões através da oferta de uma diversidade de experiências, visando à formação integral.

Em 17 de junho de 1960, foi constituída a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), com a finalidade de executar a política educacional do Distrito Federal, de modo a assegurar a eficácia do sistema de ensino oficial, já que a CASEB possuía caráter transitório.

Em 1988, para acompanhar o crescimento da rede, foram instituídas as Diretorias Regionais de Ensino, aproximando geograficamente as instâncias administrativas da população. No mesmo ano foi fundada a Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP) com o objetivo de promover a formação continuada dos profissionais em consonância com as demandas da Rede Pública de ensino do DF. Atualmente, a escola de formação é denominada Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) atende, em média, 11 mil profissionais por ano, oferecendo cursos, em diversas áreas específicas e transversais do currículo desenvolvido pela rede de ensino, contribuindo para a educação de qualidade social e a valorização profissional dos educadores. Já na década de 1990 algumas conquistas tiveram destaque como a gestão democrática com eleição direta para diretores e conselhos escolares e a coordenação pedagógica (GDF, 2012).

Anos depois, em 2000, ocorreu a extinção da FEDF e a instituição de uma nova estrutura, denominada Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF), que assumiu todos os processos administrativos e pedagógicos da antiga FEDF. Atualmente, a SEE/DF oferta gratuitamente todas as etapas e modalidades da Educação Básica, tendo universalizado o Ensino Fundamental (Pereira, A. R. S., 2011).

Embora o plano de Anísio Teixeira, em decorrência do crescimento acelerado das regiões administrativas, não tenha sido executado, ele ainda é referência importante para a educação

pública do Distrito Federal. Por meio de sua proposta pedagógica, a SEE/DF entende que a educação deve ter como referência a formação integral do ser humano. E esclarece que:

[...] a educação deve contemplar as diversas dimensões que formam o humano, não apenas os aspectos cognitivos. Deve reconhecer que, como sujeitos de direitos e deveres, é imprescindível que se oportunize aos estudantes o despertar de outras dimensões, entre elas: a ética, a artística, a física, a estética e suas inter-relações com a construção social, mental, ambiental e integral do desenvolvimento humano. (GDF, 2012, p. 19)

No Distrito Federal a educação básica é organizada em etapas e modalidades. As etapas da educação básica são: a educação infantil, o ensino fundamental, com duração de nove anos subdivididos em anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano) e o ensino médio.

As modalidades de ensino, que podem localizar-se nas diferentes etapas da educação escolar, são: educação inclusiva, educação do campo, educação profissional e educação de jovens e adultos. Segundo o Censo Escolar (GDF, 2013a), contamos com 651 escolas públicas que atendem a 471.724 alunos. Destarte, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal apresenta como missão:

Proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes. (GDF, 2012, p. 25)

Em relação ao funcionamento, a Portaria nº 285, de 05 de dezembro de 2013 (GDF, 2013b), aprovou o Projeto de Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens na Educação Infantil e Ensino Fundamental/Anos Iniciais, com implantação gradativa e por adesão das instituições educacionais, na rede pública de ensino do DF.

Atualmente todas as nossas escolas aderiram ao segundo Ciclo: Ensino Fundamental I, contendo o 1º Bloco, Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), no qual o processo de promoção escolar dos estudantes será concluído ao final do 3º ano do Bloco, com possibilidade de retenção. Já o 2º Bloco corresponde aos 4º e 5º anos, e caso a escola tenha aderido ao esse bloco a possibilidade de retenção ocorrerá ao final do bloco.

E nesse contexto, a SEDF estabelece como apoios ao processo de desenvolvimento os atendimentos de Correção da Distorção idade/série, o Serviço de Orientação Educacional (SOE), as Escolas de Natureza Especial, bem como a Escolarização dos Sujeitos em Situação de Medidas Protetivas, Socioeducativas e que se encontram em Cumprimento de Pena no Sistema Prisional e ainda o Serviço especializado de Apoio à Aprendizagem, que no presente trabalho constitui nosso foco de pesquisa.

### **O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA**

O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem é constituído por Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), compostas pedagogos e psicólogos que atuam conjuntamente, e ainda por professores (pedagogos ou psicólogos) que compõem as Salas de Apoio à Aprendizagem – SAA. As Salas de Apoio à Aprendizagem funcionam em polos e são voltadas para a mediação pedagógica dos alunos que apresentem dificuldades escolares, relacionadas a Transtornos Funcionais Específicos (Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH, Dislexia, Discalculia, Disortografia, Disgrafia, Dislalia, Transtorno de Conduta e Distúrbio do Processamento Auditivo Central – DPAC).

As EEAA atuam numa perspectiva multidisciplinar, voltada para o contexto institucional pedagógico e visam ainda contribuir para o aprimoramento dos profissionais das unidades escolares.

Esse serviço foi criado, em 1968, para atender as exigências da política educacional da época e visava atender aos alunos portadores de dificuldades de aprendizagem. Destarte, ao longo de 46 anos, o atendimento multidisciplinar de intervenção às queixas escolares, vem passando por mudanças estruturais.

Em 1971, em convênio com o serviço de saúde, o atendimento aos alunos passa a acontecer no Centro de Orientação Médico-Psicopedagógico (COMPP) com uma equipe multidisciplinar, composta por médicos psiquiatras, psicólogos, pedagogos e fonoaudiólogos. No ano de 1974 é formada a primeira equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial composta por profissionais com formação em Psicologia e em Pedagogia (GDF, 2010).

Já em 1980 houve uma reformulação conceitual dos pressupostos teóricos que ofereciam suporte à prática do apoio psicopedagógico. Os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem já não eram mais vistos como deficientes, mas como estudantes portadores de distúrbios funcionais (Neves, 2001).

Somente em 1987, em razão da crescente demanda de alunos com histórico de fracasso escolar, foi instituído o Atendimento Psicopedagógico em todas as unidades regionais de ensino descentralizando o atendimento e aproximando, geograficamente, o apoio dos alunos e professores. Nesse momento inicia-se um trabalho considerado preventivo, com a criação das Equipes de Atendimento Psicopedagógico e as Equipes de Diagnóstico Psicopedagógico do Ensino Especial.

Em 1992, somente 18 anos após a criação da primeira Equipe Multidisciplinar, foram publicados documentos que orientavam as atividades dos atendimentos desenvolvidos por esses profissionais. Contudo, apesar da proposta de um trabalho preventivo, o próprio documento mantinha concepções patologizantes, ou seja, baseava-se em uma abordagem determinista, inatista e classificatória acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem (GDF, 2010).

Em 1995 foi criado um projeto com a pretensão de uma permanente Extensão e Integração Universidade/Psicologia Escolar, que visava entre seus principais objetivos prestar assessoria permanente aos professores e psicólogos da SEE/DF e oferecer aos alunos de Psicologia da UnB estágio em Psicologia Escolar. Nesse mesmo período se consolidavam pesquisas realizadas junto aos profissionais que compunham as equipes, com ênfase na atuação dos psicólogos (Marinho-Araújo, 1995, 2003; Neves, 1994, 2001).

Em 2004, houve a fusão das Equipes de Atendimento Psicopedagógico e as Equipes de Diagnóstico Psicopedagógico do Ensino Especial, compostas por pedagogos, psicólogos e orientadores educacionais, que deveriam privilegiar o planejamento e a execução de intervenções no contexto escolar. Era a primeira tentativa de aliar o atendimento aos pressupostos da psicologia histórico-cultural.

As diretrizes pedagógicas para a atuação das novas equipes só foram publicadas em 2006 e valorizavam a ação preventiva, privilegiando o planejamento e execução de intervenções no contexto escolar e caracterizando a atuação das equipes como um trabalho de assessoria. Contudo, possíveis dificuldades de assimilação acerca das novas diretrizes de atuação dos profissionais se mostraram como entraves nesse processo (GDF, 2010).

Somente em dezembro de 2008 ocorreu a oficialização legal do serviço, desde então, denominado Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA). No mesmo momento teve início a reformulação das diretrizes pedagógicas que norteariam o serviço, visando implementar reorganizações necessárias à melhoria das práticas dos profissionais que compunham o serviço. Iniciava um processo de corresponsabilização e construção coletiva de um documento que visava subsidiar a atuação dos profissionais das EEAA, com orientações técnicas, metodológicas e operacionais.

O Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, em seu artigo 32º esclarece as atribuições da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, desta forma:

Art. 32. [...]

I – refletir e analisar o contexto de intervenção da sua prática, por meio da análise das características gerais da instituição educacional;

II – contribuir, em parceria com os demais profissionais da instituição educacional, para a promoção da análise crítica acerca da identidade profissional dos atores da instituição educacional, principalmente do corpo docente, de modo a ressignificar suas atuações;

III – favorecer o desempenho escolar dos alunos, com vistas à concretização de uma cultura de sucesso escolar, por meio de situações didáticas de apoio à aprendizagem e de

alternativas teórico-metodológicas de ensino para a construção de habilidades e competências dos alunos;

IV – atuar junto à família e à comunidade escolar de forma preventiva e interventiva, tornando-as corresponsáveis no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. (GDF, 2009, p. 25)

E, em 2010, foi publicada a “Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem” (GDF, 2010). De acordo com o documento, este era um serviço de caráter técnico pedagógico que objetivava a superação das dificuldades encontradas nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, considera-se que a atuação conjunta da Psicologia e da Pedagogia contribui com conhecimentos complementares nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, enriquecendo a prática educativa segundo conhecimentos específicos de cada área.

Segundo a Orientação Pedagógica (GDF, 2010), a Pedagogia estuda as práticas educativas a fim de revelar suas implicações sociais, políticas, econômicas e formas de intervenção pedagógica que propunham uma reflexão geral da realidade da educação. E a Psicologia Escolar busca ressignificar as concepções com a escuta e orientação aos atores da instituição.

O documento propõe que a atuação das EEAs seja pautada por três grandes dimensões: o Mapeamento Institucional; a Assessoria ao trabalho coletivo dos professores; e, o Acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

O Mapeamento Institucional é uma etapa de análise institucional, que considera como promotoras de sucesso e/ou de fracasso todas as dimensões da escola, sejam pedagógica, administrativa, social, cultural, entre outras. O objetivo do mapeamento é sistematizar ações e promover diálogo com a instituição, visando à reflexão e à ressignificação de concepções e práticas que contribuíssem para a transformação do contexto escolar (GDF, 2010, p. 70).

A Assessoria ao trabalho coletivo é uma estratégia que auxilia a instituição educacional na conscientização dos processos educativos, contribuindo com conhecimentos especializados acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. E acontece por meio da inserção e participação dos profissionais da Equipe nos espaços de coordenações pedagógicas, conselhos de classe, reuniões diversas, projetos e eventos escolares.

O Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem deve acontecer concomitantemente às dimensões anteriores e está organizada em dois eixos, descritos a seguir:

- 1 – Discussão das práticas de ensino; que se refere à reflexão das práticas pedagógicas, métodos de ensino, técnicas e estratégias de trabalho.
- 2 – Intervenção nas situações de queixa escolar; que diz respeito ao acompanhamento especializado aos alunos que apresentam a demanda.

Ao analisar essa nova proposta de atuação Gontijo (2013) observa que:

As novas orientações preveem que as equipes de atendimento especializado devem privilegiar o planejamento e a execução de intervenções no contexto escolar, mediante apoios, orientações e intervenções, não somente junto aos alunos, mas também, aos professores, às famílias, à direção, aos servidores. Dessa maneira, é sabido que estruturalmente as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da rede pública de ensino do DF contam com um psicólogo escolar e um pedagogo, mas em seu funcionamento, incluem o professor, coordenadores e gestores. Assim, passou-se a concretizar uma prática multi e interdisciplinar que se coadunam com as atuais políticas de atendimento. (p. 93)

Esse modelo contribui para que a atuação das Equipes, além de refletir nos diversos atores da escola, auxilie a análise e a resignificação das concepções de ensino e de aprendizagem, para a formação do corpo docente bem como para a integração com as famílias.

### **Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção – PAIQUE**

Em situações em que a queixa escolar já esteja instalada, a Orientação Pedagógica prevê que sejam adotados os Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção (PAIQUE).

O PAIQUE foi desenvolvido por Neves & Almeida (2003) como uma possibilidade da atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. Durante a elaboração da Orientação Pedagógica, precisamente durante o curso, que discutia o novo documento, intitulado “Novas Diretrizes Pedagógicas para a Atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem”, esse modelo foi atualizado por Neves, em 2009, para contemplar a atuação dos profissionais das EEAs, pois se acreditava que o modelo apresenta uma metodologia que permite a intervenção e a análise dos múltiplos elementos presentes no contexto escolar que contribuem para a instalação de impasses ao processo de ensino e de aprendizagem (GDF, 2010).

O PAIQUE é considerado uma alternativa à forma convencional de intervenção às queixas escolares, pois prevê que a atuação do SEEA inicie com o professor, por entender que na maioria dos casos é ele quem demanda a queixa. Assim, caso a intervenção realizada não seja suficiente, as ações incluem a participação da família, e somente se persistir a queixa é que a intervenção é direcionada ao aluno.

Desse modo, as etapas do PAIQUE possuem terminalidade em si, favorecendo intervenções mais rápidas e eficazes reduzindo a realização de etapas e eliminando procedimentos desnecessários para o atendimento. O processo tem como objetivo promover a aprendizagem e se

inicia quando o professor expressa a queixa buscando o apoio do SEAA. Ele solicita avaliações e intervenções especializadas junto aos estudantes com histórico de multirrepetência, fragmentação do processo de alfabetização, defasagem idade/série ou suspeitas de deficiências e necessidades educacionais especiais.

Nesse momento ocorre a problematização da queixa em um espaço de escuta e articulação de saberes entre os profissionais das Equipes e os professores. Esse processo de avaliação e assessoria objetiva uma análise contextual do desempenho da criança permitindo ao professor refletir sobre seu trabalho enfatizando as potencialidades da criança e as possibilidades de atuação do docente.

Neves (2001) considera a compreensão da história escolar do aluno um ponto central, pois permite conhecer como se efetivou a inserção da criança na escolarização formal, seu histórico de desenvolvimento nos anos anteriores e, sobretudo, recuperar a historicidade da dificuldade apresentada.

E durante uma imersão nesse contexto direcionamos nosso olhar para a atuação da Pedagogia no SEAA, especificamente para a dimensão do Acompanhamento do Processo de Ensino e Aprendizagem, apresentadas no PAIQUE, que tem o objetivo de realizar ações de intervenção educacional junto aos professores, às famílias e aos alunos encaminhados com queixas escolares, individualmente ou em grupo, de acordo com a demanda apresentada, com vistas ao sucesso escolar (GDF, 2010, p. 74-79).

### **A Pedagogia no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA**

Neste contexto, a Pedagogia é compreendida como ciência da educação, mais abrangente que a docência, que estuda as práticas educativas tendo em vista explicitar finalidades, objetivos sociais, políticos, econômicos e formas de intervenção pedagógica para a educação formal.

Assim a Orientação Pedagógica elenca algumas habilidades, recursos e saberes – técnicos, pessoais, interpessoais e éticos – desejáveis para o Pedagogo do SEAA:

- conhecimento acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, das características e fatores determinantes do desenvolvimento humano na infância, na adolescência e na vida adulta;
- compreensão acerca dos fenômenos básicos de aprendizagem, bem como das relações que se estabelecem entre ela e o desenvolvimento humano;
- disponibilidade para rever conhecimentos, crenças e pontos de vista, a partir de novas orientações ou atualizações;
- habilidade em persistir e perseverar em ações planejadas, a despeito de insucessos circunstanciais;

- habilidade para elaborar projetos individuais de estudo e de aperfeiçoamento profissional;
- capacidade de autonomia frente a situações de conflito ou de decisões;
- facilidade para coordenação de estudos, de tarefas e de trabalhos coletivos;
- sensibilidade para considerar a singularidade de cada situação diante de decisões e de avaliações;
- habilidade para o questionamento e para a interrogação reflexivos, críticos e constantes sobre suas próprias decisões, ações e posturas;
- sensibilidade e habilidade para trabalhar com o pluralismo e com a diversidade;
- compromisso político-social com a transformação da realidade social;
- disponibilidade para revisão de critérios, guias e referências em função de novos dados ou argumentações. (GDF, 2010, p. 83)

E ainda:

- compreensão acerca da elaboração, da execução e da análise da Proposta Pedagógica;
- conhecimento acerca do desenvolvimento e da implantação de projetos de educação no contexto escolar;
- domínio de conhecimentos didáticos direcionados ao processo de ensino nos diversos componentes curriculares que compõem a Educação Infantil e as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental;
- capacidade de assessoramento do planejamento pedagógico, quanto à seleção de conteúdos e à organização da metodologia de ensino mais adequada, em consonância com os objetivos expressos na Proposta Pedagógica;
- domínio de conhecimentos que viabilizem acompanhar o corpo docente na seleção de procedimentos de avaliação da aprendizagem, adequando-os às necessidades dos alunos;
- habilidade para definição de materiais e de equipamentos de uso didático-pedagógicos a serem utilizados;
- habilidade para incentivar e orientar o professor na seleção de recursos didáticos para o ensino e dos conteúdos escolares considerando as necessidades e interesses dos estudantes;

- habilidade para escutar e para orientar pais e familiares, em relação aos aspectos que interfiram direta ou indiretamente no desempenho escolar dos alunos, tais como relacionais, subjetivos, pedagógicos;
- habilidade para orientar e para assessorar o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem de alunos com queixas escolares. (GDF, 2010, p. 88-89)

Para tanto, consideramos relevante fortalecer a Pedagogia no contexto do SEAA. Por entender que a atuação dos pedagogos ainda não alcançou todas as suas possibilidades, temos ainda a necessidade de maiores esclarecimentos dos campos de atuação da Pedagogia. Pois compreendemos a importância do fortalecimento da identidade profissional dos pedagogos que compõem as Equipes.

A Pedagogia, em seu currículo acadêmico, traz em sua base obrigatória a docência, que habilita o profissional de uma compreensão ainda que breve do contexto de sala de aula. No contexto do SEAA, a pesquisa de Araújo (2006) revelou que os pedagogos que integram as equipes, inicialmente realizam concurso público para o exercício docente, iniciando suas atividades em contexto de sala de aula de Educação Infantil e/ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Esse fato, por vezes, mantém o pedagogo, e o contexto social em que ele está inserido, sob a crença de que a única possibilidade de atuação da Pedagogia é a docência. Isso porque, segundo Pimenta (1999), a identidade do pedagogo é construída a partir dos significados sociais da profissão, de sua constante revisão e da reafirmação das práticas consagradas culturalmente à luz das teorias existentes.

Por sua vez, Libâneo e Pimenta (1999) observam que a ação pedagógica não se resume à ação docente, de modo que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente. Assim é preciso compreender a Pedagogia como ciência da prática Educativa, que se dedica ao estudo das facetas do fenômeno educativo.

Libâneo (2005) acredita que o pedagogo, na condição de especialista profissionalmente preparado, poderá contribuir para minimizar as desigualdades promovidas pela escola, como por exemplo, as práticas de exclusão social resultantes da produção do fracasso escolar. No entanto, essa atuação suscita um profissional com habilidades para promover discussões, novas experiências diante das diferentes realidades, possibilidades e necessidades.

Silva (2013) acredita que estratégias criativas na atuação do pedagogo poderão favorecer a superação das queixas escolares. A autora considera que a atuação do pedagogo se dá de modo cooperativo com os docentes e, juntos, promovem um trabalho que tem como meta a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, construindo a reorganização do trabalho pedagógico, as reflexões sobre as relações em sala de aula, ampliando discussões de assuntos relevantes para o ensino.

Silva (2013) ressalta que é fato que existem consideráveis dificuldades de o professor, em sala de aula, desempenhar suas atividades pedagógicas, em especial, no que se refere ao

planejamento de um ensino personalizado direcionado àqueles que não acompanham o ritmo acadêmico, sobre os quais incidem as queixas. Compreendemos que há necessidade de que essas dificuldades do professor sejam sanadas em sua formação; contudo, é na sala de aula que esse profissional constrói sua prática.

O pedagogo, por outro lado, apresenta-se como um aliado nesse processo, que se configura a formação continuada, auxiliando o docente na superação dessas barreiras, que são imprevisíveis, mediando os conflitos provenientes dos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, sua atuação não pode se configurar como preenchedora das lacunas encontradas nas condições de trabalho ou na formação do professor, tampouco da aprendizagem dos alunos, pois, quando sanadas essas necessidades, dar-se-ia fim ao campo de atuação do Pedagogo.

A atuação do pedagogo do SEAA precisa ser fortalecida como mediadora dos processos de ensino e aprendizagem de todos os atores da instituição educacional. Para tanto, faz-se necessário entender como esse profissional compreende e se estabelece em seu lugar no contexto escolar, de que maneira tem norteador suas ações, concepções e práticas.

Assim, buscamos contribuir para a compreensão da atuação do pedagogo do SEAA, observando que desde 2010 os profissionais que compõem o serviço têm sua atuação fundamentada por um documento orientador com diretrizes técnico-pedagógicas, contudo, ainda não foram desenvolvidos estudos que verifiquem os resultados da aplicabilidade dessa nova proposta. Nesse sentido, nosso estudo pode contribuir para verificar se atualmente existe uma compreensão, modificação ou manutenção das concepções suscitadas pela Orientação Pedagógica, analisando a compreensão e a incorporação dos fundamentos teórico-metodológicos apresentados, além de analisar as mediações ao aluno que apresenta queixa escolar numa perspectiva que tenta abandonar o modelo “Clínico”, que tem como foco encontrar e tratar a patologia no e do aluno.

## **CAPÍTULO IV**

### **Objetivos**

Para que possamos contribuir com a atuação dos educadores, tendo como base a abordagem histórico-cultural, considerando estudos que nos auxiliam a compreender o processo de construção social do fracasso escolar, nos orientamos pelos objetivos apresentados a seguir.

### **Objetivo Geral**

Analisar as concepções de educadoras sobre desenvolvimento e aprendizagem a partir de queixas escolares, relacionadas a um aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, encaminhadas e acolhidas pelo Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem.

### **Objetivos Específicos**

- ✓ Identificar as concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem de educadoras diante do processo de escolarização de um aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- ✓ Analisar as estratégias e práticas pedagógicas desenvolvidas diante de queixas escolares relacionadas a um aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- ✓ Identificar a compreensão das profissionais em relação à atuação da pedagogia, diante de queixas já instaladas, no contexto do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA);

## **CAPÍTULO V**

### **Método**

Partindo de queixas escolares relacionadas a determinado aluno, visamos analisar as concepções sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem que permeiam a prática pedagógica de duas professoras e uma pedagoga do SEAA.

Nesse sentido, nossa investigação tem considerado o processo de escolarização como atividade bidirecional, enfatizando tanto a importância do indivíduo, e seu papel ativo e intencional, quanto o contexto (Branco & Madureira, 2005). Assim, dedicamo-nos a estruturar dados construídos por meio da experiência e da vivência da pesquisadora e dos sujeitos pesquisados, visando revelar novas conclusões sobre o tema.

As informações foram construídas no contexto escolar, mantendo o foco na dinâmica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), que assessora determinada instituição. Conforme esclarecido anteriormente, o SEAA se configura com a ação da psicologia e da pedagogia. No entanto, consideramos que o estudo relativo à atuação dos pedagogos ainda é um fenômeno pouco investigado exigindo um estudo aprofundado, capaz de identificar aspectos ou categorias que contribuam também para estudos futuros.

Nossa pesquisa analisa queixas escolares, relativas a determinado aluno, com a pretensão de evidenciar as concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos que as elaboram. Assim, a partir da análise desses relatos torna-se possível a compreensão, por exemplo, de como os sujeitos caracterizam uma queixa escolar, quais as estratégias estabelecidas, quais as concepções que as práticas pedagógicas revelam, quais as concepções que os discursos revelam, quais as possibilidades de amenizar/extinguir esses conflitos, dentre outros.

### **O Contexto da Pesquisa**

A seguir, apresentamos os elementos que constituem o cenário de nosso estudo, proporcionando ao leitor possibilidades imaginativas de (re)vivenciar conosco a pesquisa desenvolvida.

#### **A Escola**

Ainda no ano de 2012, procuramos a Coordenação Regional de Ensino que a pesquisadora estava vinculada. Consideramos que por fazer parte daquele grupo o acesso à instituição educacional e aos sujeitos de pesquisa seria facilitado. Com a autorização daquela Coordenação Regional de Ensino, apresentamos o projeto de pesquisa à Coordenadora Intermediária do SEAA e

solicitamos a indicação de uma pedagoga que desenvolvesse um bom trabalho. A coordenadora nos indicou Sofia. Igualmente, apresentamos o projeto de pesquisa à Gerente de Educação Básica e solicitamos a indicação de uma pedagoga que desenvolvesse um bom trabalho. A gerente confirmara a indicação de Sofia. Entramos em contato com uma profissional, que havia coordenado o SEAA em anos anteriores, dialogamos sobre o projeto de pesquisa e solicitamos a indicação de uma pedagoga que desenvolvesse um bom trabalho. Ela também nos indicou Sofia. Desse modo, a escola escolhida seria aquela em que Sofia atuava.

Entramos em contato com a pedagoga e solicitamos a autorização da escola para a realização da pesquisa. A equipe gestora nos concedeu a autorização e assim definimos a escola onde se dariam as investigações.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública do Distrito Federal, em uma cidade localizada a 30 km de Brasília, e que possui, aproximadamente, 40 mil habitantes. A escola foi construída com o objetivo de atender à Educação Infantil. Toda sua estrutura física foi planejada e organizada para atender alunos no início de seu desenvolvimento escolar.

No entanto, a escassa implantação de políticas públicas, principalmente no âmbito escolar, e o aumento populacional da região geraram uma demanda além da capacidade de atendimento daquela escola. Assim, foi necessária a alteração de seu objetivo inicial, o que, conseqüentemente, modificou sua organização física. No período da pesquisa, a escola atendia a alunos da Educação Infantil do primeiro e segundo períodos e aos alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de nove anos, Classe Especial – Transtorno Global do Desenvolvimento, Classe Especial – Deficiência Múltiplas e Estimulação Precoce. Totalizando 746 alunos matriculados nesses níveis e nessas modalidades de ensino.

O espaço físico da escola é composto por 15 salas de aula, além de espaços destinados à Direção, Supervisão, Coordenação Pedagógica, Sala de Professores, Secretaria, Sala de Leitura, Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, Orientação Educacional, Sala de Recursos, Sala de informática, Banheiros, Depósitos, Arquivo, Sala para os Servidores, Cantina, Quadra de Esportes, Parque, Área com ducha fria, Casinha de boneca, Estacionamento e Guarita.

### **O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem na Escola**

A escola em que realizamos a pesquisa foi inaugurada no ano de 2002. Todavia apenas em 2010 é que houve a implementação do SEAA, com a atuação de uma pedagoga e uma psicóloga. A pedagoga acompanhava diariamente o contexto escolar e atendia apenas aquela escola. A psicóloga atuava de modo itinerante, ou seja, além da escola em questão atendia ainda duas outras escolas, limitando sua frequência em cada uma das escolas a uma vez por semana.

No entanto, durante o ano de 2011, Sofia esteve sozinha, pois a psicóloga que compunha a equipe daquela escola, apresentou licença médica ao longo do período letivo daquele ano. Somente ao final do ano de 2012, após uma contratação histórica de psicólogos (fato que não ocorria há décadas), Sofia contava com uma psicóloga itinerante. No entanto, a profissional recém-contratada desconhecia a atuação da psicologia escolar, de perspectiva institucional. Assim, coube à Sofia orientar a nova colega em relação aos procedimentos cabíveis ao psicólogo escolar.

### **Contatos e Contratos**

Inicialmente submetemos o projeto da pesquisa ao Comitê de Ética. Após sua aprovação e diante da escolha da escola e da pedagoga Sofia, nos movimentamos para a seleção dos demais participantes: Carmem, Helena, Cirilo e Maria. Em atendimento aos cuidados éticos, utilizamos nomes fictícios com o objetivo de preservar a imagem dos envolvidos, garantindo, assim, o sigilo e a integridade dos participantes da pesquisa.

Nosso primeiro contato ocorreu com a pedagoga Sofia, em novembro de 2012, quando sondamos a possibilidade de realizar a pesquisa naquela escola. Naquele momento, buscávamos um aluno que estivesse vivenciando o processo de intervenção relacionado à situação de queixa escolar, em conformidade com o previsto na Orientação Pedagógica do SEAA.

Identificado o aluno, buscamos as autorizações junto à Secretaria de Educação, à Escola e à mãe do aluno. Marcamos um encontro com a mãe do aluno no dia 09 de abril de 2013 e, naquele momento, informamos os procedimentos que seriam realizados e solicitamos as autorizações para a participação no estudo. Diante disso, Maria autorizou ambas as participações e se dispôs a colaborar com a pesquisa.

Realizamos então contato com as duas professoras, Carmem e Helena, que nos anos de 2011 e 2013 atenderam o aluno. Com a professora do ano de 2013, acordamos que faríamos algumas observações no contexto de sala de aula e solicitamos sua colaboração em participar de duas entrevistas. Já com a professora do ano de 2011, solicitamos sua colaboração em participar das entrevistas, que nos forneceriam informações sobre o encaminhamento e o processo de intervenção. Assim, realizamos duas entrevistas, no próprio espaço da escola, uma no início da construção das informações e outra no final das intervenções realizadas pela Pedagoga do SEAA.

Em nosso primeiro contato com a pedagoga, conversamos de maneira informal sobre a situação do aluno e fizemos um resgate do histórico acadêmico deste. Sofia nos informou as dificuldades, barreiras, conquistas e sucessos observados ao longo de três anos, período em que o acompanhou. Assim, solicitamos a ela colaboração no sentido de realizar algumas intervenções pedagógicas com o aluno participante de nossa pesquisa e autorizar o registro em vídeo desses

procedimentos. Dessa forma, as ações foram planejadas e executadas pela pedagoga em função das necessidades apresentadas pelo aluno e que ela considerasse relevantes.

Nosso contato com o aluno, Cirilo, ocorreu após a realização de uma atividade lúdica desenvolvida pela pedagoga. Ao término da atividade, a pesquisadora, a pedagoga e o aluno conversaram sobre a participação de Cirilo na pesquisa. Foi-lhe informado que seriam registrados em vídeo alguns momentos dele com a pedagoga, reafirmando nossa condição de pesquisadoras e nosso desejo de aprender com eles. O aluno se dispôs a participar e colaborar com o estudo.

Diante do exposto, apresentamos a seguir um breve perfil dos participantes.

### **Participantes**

Nesse tópico nos dedicamos em delinear os aspectos que caracterizam os personagens que, interagindo conosco e com seus pares, permitiram que este estudo se materializasse.

#### **A Professora Helena**

Helena tinha 52 anos de idade. Técnica em edificações, licenciada em Música e Pedagogia, com especialização em séries iniciais do ensino fundamental, contava com experiências docentes em educação de jovens e adultos, durante o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), aulas de piano, alfabetização em escolas privadas e públicas, somando 32 anos de docência.

Helena era professora de Cirilo no ano de 2011, quando se evidenciou a primeira demanda de queixa escolar.

#### **A Professora Carmem**

No momento de realização da pesquisa, Cirilo era aluno da professora Carmem, pedagoga com especialização em alfabetização em séries iniciais do Ensino Fundamental. Ela tinha 32 anos de idade e ingressara na SEE/DF em 1999. Desde o ano de 2002 ela integra o quadro da escola, tendo atuado em coordenação pedagógica, docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Carmem tinha quinze anos de docência e trabalhava na escola desde a sua inauguração, no ano de 2002. Apenas por um ano se ausentou da escola, mas retornou logo em seguida. Por dois anos atuou como Coordenadora Pedagógica nesta mesma escola. Nos outros, esteve em docência de classe.

## **A Pedagoga Sofia**

Sofia tinha 38 anos de idade, é servidora efetiva da SEE/DF há 13 anos, formada em pedagogia com especialização em psicopedagogia. Sofia já havia lecionado para turmas de alfabetização e para uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental. Durante três anos Sofia, através de convênio firmado entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Solidariedade do DF, desenvolvia oficinas profissionalizantes, auxiliando no planejamento e também oferecendo apoio pedagógico a alguns beneficiários do programa que apresentavam dificuldades no processo de alfabetização.

No momento da pesquisa, Sofia constituía o SEAA atuando como pedagoga na escola em que Cirilo estava matriculado.

## **O Aluno Cirilo**

Cirilo tinha 8 anos de idade, e estava regularmente matriculado no segundo ano do Ensino Fundamental. Iniciou sua vida escolar na mesma escola em que desenvolvemos a pesquisa tendo cursado o 2º período da Educação Infantil, o 1º e o 2º anos do Ensino Fundamental, e no momento da pesquisa frequentava as aulas no 2º ano do Ensino Fundamental novamente.

### **Instrumentos e Procedimentos de Construção das Informações**

Para a construção das informações, utilizamos os seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas, análise documental, diário de campo e registro em vídeo de atendimentos pedagógicos, conforme os seguintes procedimentos:

1. *Registro em vídeo de mediações pedagógicas* – Com o objetivo de registrar as interações entre a pedagoga e o aluno durante atendimentos individuais fizemos a opção pelo registro em vídeo.
2. *Análise documental* – Visando contribuir para a caracterização do aluno e da instituição escolar, foram levantadas informações constantes nos documentos escolares, relatórios bimestrais e/ou semestrais, entre outros, relativos à história escolar do aluno, além da Orientação Pedagógica do SEAA e do Mapeamento Institucional da escola.
3. *Diário de campo* – Como recurso para registro de observações no contexto escolar, das interações entre os sujeitos e da síntese de conversas informais ou de percepções da pesquisadora utilizamos um diário de campo.
4. *Entrevistas semiestruturadas* (Apêndice B) – Foram realizadas entrevistas (com as duas professoras, com o estudante, com a pedagoga e com a mãe do estudante) com o

objetivo de registrar narrativas que permitissem caracterizar os sujeitos bem como evidenciar as concepções das profissionais em relação aos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Os procedimentos de pesquisa foram desenvolvidos em quatro momentos:

- *1º momento* – Realização das observações do contexto escolar e da sala de aula concomitantemente à análise documental;
- *2º momento* – Primeira entrevista dos participantes (o aluno, a mãe do aluno, a professora de 2011, a professora de 2013 e a pedagoga);
- *3º momento* – Observações, com registro em vídeo, das ações pedagógicas realizadas pela pedagoga com o aluno;
- *4º momento* – Segunda entrevista dos participantes (o aluno, a professora de 2011, a professora de 2013 e a pedagoga). A mãe do aluno não se dispôs a conceder nova entrevista.

Seguindo esses passos, investigamos a história escolar de uma criança que ingressou na escola aos quatro anos e oito meses de idade, sendo matriculado em uma turma de segundo período da Educação Infantil. E que, no momento da pesquisa, contava com mais de três anos de escolarização.

No ano de 2013 realizamos alguns procedimentos que nos auxiliaram na construção de informações sobre o caso. Entrevistamos três profissionais envolvidas no processo de escolarização desse aluno, observamos o contexto escolar e de sala de aula e também registramos atendimentos individuais realizados por uma pedagoga do SEAA a esse aluno.

Desse modo, a seguir, descrevemos os procedimentos para a construção e análise das informações, delineando os caminhos que percorremos ao longo da pesquisa.

### **Análise Documental**

Concomitante ao momento de observação, desenvolvemos a análise documental, para obtermos informações complementares e relevantes à compreensão da situação apresentada. Assim, foram analisados os seguintes documentos:

- a) Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem;
- b) Mapeamento Institucional da Escola;
- c) Histórico escolar e relatórios bimestrais/semestrais do aluno; e,
- d) Material Escolar do aluno (cadernos e atividades).

### **Registro em Vídeo de Mediações Pedagógicas**

Os atendimentos individuais foram realizados em uma pequena sala (aproximadamente 8 m<sup>2</sup>), pouco ventilada, mas bem iluminada. No referido espaço funcionam o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA e o Serviço de Orientação Educacional – SOE, com a atuação de três profissionais. A privacidade fica comprometida pela circulação dos profissionais que ali atuam e de outros profissionais da escola que frequentemente buscam a sala para alguma orientação. Tendo em vista que a sala é pouco ventilada, a porta fica constantemente aberta. No entanto, durante os atendimentos, optamos por manter a porta fechada com um aviso fixado nela.

Foram realizadas observações, registradas em diário de campo, no período de **18/03/2013 a 03/09/2013**, geralmente, no turno matutino, com exceção de três momentos: algumas entrevistas com as professoras; um momento de estudo do currículo escolar e apresentação do SEAA para o grupo de profissionais da escola; e, a entrevista à mãe do aluno participante da pesquisa.

No entanto, alguns imprevistos surgiram durante o período de construção dos dados. Em alguns dos dias destinados ao atendimento individual, o aluno deixou de comparecer à escola. Em outros momentos tanto a pedagoga quanto a pesquisadora apresentaram licenças médicas. No período letivo em que ocorreu a pesquisa, em função de feriados ou recesso, não houve aulas nos dias 28 e 29 de março, 01, 30 e 31 de maio, e no recesso escolar, que compreendeu o período de 11 a 28 de julho.

Desenvolvemos, no Quadro 1, uma síntese das observações registradas em diário de campo, com a indicação do número de observações, a data de realização, o tempo de duração total (em horas), a caracterização da atividade observada e uma síntese dos eventos ocorridos. Totalizando sessenta horas distribuídas em vinte sessões de observação.

*Síntese do Diário de Campo*

	<b>Data</b>	<b>Duração</b>	<b>Observação</b>	<b>Síntese dos principais eventos</b>
01	18/03	3h	Pedagoga no contexto escolar	Trabalho colaborativo com outros serviços e assessoria ao trabalho coletivo.
02	19/03	3h	Pedagoga no contexto escolar	Assessoria à gestão escolar, mediação de conflitos e a assessoria ao trabalho coletivo.
03	20/03	6h	Contexto escolar	Participação da pesquisadora no estudo do novo currículo da Educação Básica da SEE/DF e apresentação do SEAA.
04	21/03	3h	Pedagoga no contexto escolar	Orientação à família de um aluno em processo de avaliação e realização de intervenções pedagógicas a um aluno do 1º ano do Ensino Fundamental em processo de avaliação.
05	22/03	3h	Pedagoga no contexto escolar	Orientação à família de um aluno em processo de avaliação.
06	04/04	3h	Pedagoga no contexto escolar	Intervenção em situação de queixa escolar, assessoria ao trabalho coletivo e mediação de conflitos.
07	16/04	3h	Pedagoga no contexto escolar	Participação em conselho de classe com orientação aos professores.
09	23/04	3h	Contexto de sala de aula	Acompanhamento das atividades na sala de aula do aluno Cirilo.
10	30/04	3h	Contexto de sala de aula	Acompanhamento das atividades na sala de aula do aluno Cirilo.
11	02/05	3h	Contexto de sala de aula	Acompanhamento das atividades na sala de aula do aluno Cirilo.
12	14/05	3h	Pedagoga no contexto escolar	Orientação à família de um aluno e intervenção em situação de queixa escolar.
13	16/05	3h	Pedagoga no contexto escolar	Trabalho colaborativo com outros serviços, como a participação em palestras, além da intervenção em situação de queixa escolar.
14	28/05	3h	Pedagoga no contexto escolar	Visita ao projeto social frequentado pelo aluno.
15	04/06	3h	Pedagoga no contexto escolar	Conversa informal sobre as condições de saúde e de trabalho, relato dos conflitos vivenciados.
16	08/08	3h	Pedagoga no contexto escolar	Planejamento e seleção de atividades. Intervenção em situação de queixa escolar.
17	09/08	3h	Pedagoga no contexto escolar	Conversa informal com o aluno sobre o processo interventivo e acompanhamento da intervenção em situação de queixa escolar.
18	12/08	3h	Pedagoga no contexto escolar	Assessoria ao trabalho coletivo e intervenção em situação de queixa escolar.
19	15/08	3h	Pedagoga no contexto escolar	Intervenção em situação de queixa escolar e assessoria ao trabalho coletivo.
20	03/09	3h	Pedagoga no contexto escolar	Conversa informal com a professora Carmem sobre o processo interventivo. Acompanhamento da intervenção em situação de queixa escolar.

## **Entrevistas**

Todas as entrevistas foram desenvolvidas em dois momentos diferentes: o primeiro antes da realização e do registro dos atendimentos individuais e o segundo após a conclusão desses atendimentos. Sendo o principal objetivo compreender melhor o posicionamento dos participantes em relação à temática.

### **Entrevistas com a Pedagoga e com as Professoras**

As entrevistas com as profissionais que acompanham o aluno, ou seja, a professora de 2011, a professora de 2013 e a Pedagoga do SEAA buscavam conhecer: (a) a formação e trajetória acadêmica; (b) a trajetória profissional; (c) a visão que as profissionais tinham do processo de desenvolvimento e de aprendizagem desse aluno; (d) as concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem; e, (e) a compreensão em relação à atuação da pedagogia no contexto do SEAA.

### **Entrevista com o Aluno**

Com o intuito de dar voz ao aluno buscamos: (a) conhecer sua percepção a respeito de sua estrutura familiar; (b) conhecer sua história pessoal na família pela ótica do aluno; e, (c) sua compreensão em relação à sua vida escolar.

Nesse procedimento contamos com recursos lúdicos (brinquedos, gravuras, pinturas, etc.) que pudessem mediar e facilitar esse processo, considerando que cada aluno tem uma maneira particular de expressar-se.

### **Entrevista com a Mãe do Aluno**

No primeiro momento, a entrevista com a mãe do aluno visou: (a) conhecer a estrutura familiar e história do aluno na família; e, (b) conhecer o histórico escolar do aluno segundo a compreensão da família. No segundo momento a mãe de Cirilo não se dispôs a conceder nova entrevista.

## **Procedimentos de análise das informações**

A análise das informações ocorreu em duas fases. Na primeira analisamos o contexto e a história da queixa escolar relacionada ao aluno Cirilo. Essa análise ocorreu por meio das informações construídas com base na análise de documentos do aluno, documentos institucionais,

materiais e atividades escolares, diário de campo e dos registros em vídeo dos atendimentos individuais realizados pela pedagoga ao aluno. Na segunda fase desenvolvemos a análise das concepções que permeiam as práticas pedagógicas e as queixas escolares das profissionais, externalizadas através das entrevistas.

Com relação aos fenômenos videogravados, seguimos as estratégias apresentadas por Meira (1994) para guiar a organização das informações para análise. O autor nos orienta a assistir por completo e sem interrupções aos vídeos, realizando anotações preliminares sobre eventos associados aos objetivos da pesquisa e, paralelamente, produzir um “índice de eventos” com o objetivo de construir uma caracterização densa sobre a atividade investigada.

Para a análise das entrevistas desenvolvemos um exame exaustivo das narrativas, o que nos direcionou para o recorte de trechos nos quais observamos a emergência e a externalização de informações e conteúdos histórico-culturais anteriormente internalizados. Optamos por esses procedimentos por entendermos que as percepções são constituídas por processos internalizados histórica e culturalmente e que em dado momento podem ser externalizadas por meio de ações bem como de narrativas.

Nesse sentido, Amorim (2009) esclarece que o sujeito atualiza, revive e retransmite aos que lhe ouvem as informações culturalmente socializadas. E esclarece que isso ocorre por haver um momento no processo de criação em que a palavra do *outro* foi tão inteiramente assimilada que ela se torna anônima e o autor passa a acreditá-la como sua.

A palavra, por ser elemento de comunicação e interação, tem a propriedade de ser dialógica. Desse modo, uma palavra é sempre perpassada pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro, ou seja, para constituirmos um discurso, nos apropriamos do discurso de outro (que está presente no nosso) de maneira que todo discurso é atravessado, pelo discurso alheio (Fiorin, 2006).

Com base nesse entendimento, acreditamos que os discursos expressos nas entrevistas que realizamos têm o potencial de sintetizar o discurso de outros profissionais que compõem o contexto investigado. Relatos individuais são capazes de caracterizar o coletivo, tendo em vista que os indivíduos são constituídos histórica e culturalmente, o que permite evidenciar o contexto histórico-cultural do qual os sujeitos participam.

Pela natureza da atuação, um pedagogo atinge um número considerável de pessoas, o que o torna um canalizador de processos culturais, cooperando para a tarefa da escola de produzir cultura. No contexto escolar concepções são construídas e reconstruídas continuamente por uma multiplicidade de significações e sistemas culturais que permeiam o cotidiano dos sujeitos.

Desse modo, uma narrativa é capaz de atribuir significado ao mundo na medida em que os profissionais narram suas experiências, trajetórias ou decisões e revelam conteúdos e discursos pautados pelas marcas e pela influência da cultura docente da qual fazem parte (Correia, 2003; Cunha, 2010; Galvão, 2005).

Nesse sentido, as narrativas e as ações evidenciadas em nossa análise nos permitem revelar as concepções dos sujeitos pesquisados. Nossa escolha por essa abordagem se justifica por acreditarmos que a partir dessa análise poderemos compreender os pressupostos teóricos que fundamentam a prática pedagógica nesse espaço. Além de nos possibilitar uma breve verificação de como tem ocorrido a atuação do pedagogo, além de revelar minúcias que traduzem o que os professores esperam dessa atuação no contexto do SEAA.

Acreditamos que o estudo dessas concepções pode instrumentalizar nossa pesquisa esclarecendo os mecanismos que movem esses profissionais nos processos de ensino e de aprendizagem. A reflexão sobre concepções e práticas pedagógicas pode nos auxiliar a compreender os processos de constituição dos sujeitos e a influência do outro e do contexto na formulação de queixas escolares.

No Quadro 2 organizamos algumas informações referentes às cenas videogravadas que utilizaremos para a apresentação e análise das estratégias pedagógicas. As cenas 01 e 02 foram selecionadas para análise por representarem as atividades e posicionamentos que se mostraram mais frequentes ao longo do período das observações. Já a cena 03, será discutida por revelar estratégias de mediação pedagógicas enriquecedoras. Tal cena exemplifica, a nosso ver, possibilidades de maior acesso à Zona de Desenvolvimento Proximal, conduzindo a saltos qualitativos no processo de desenvolvimento promovidos por uma mediação prospectiva e propositiva.

## Quadro 2

### *Síntese das cenas*

<b>Cena</b>	<b>Data</b>	<b>Objetivo da Atividade</b>	<b>Procedimentos</b>
01	21/05	Distinguir entre direita e esquerda.	Sofia oferece atividades em que Cirilo deve observar as imagens de alguns personagens e marcar ou pintar os membros dos personagens de acordo com o comando (direito/esquerdo). Ao longo da atividade, Sofia vai questionando sobre as ações representadas pelas imagens. Cirilo conclui as atividades com sucesso.
02	03/09	Relacionar número e quantidade.	Sofia disponibiliza um exercício e pede que Cirilo registre o número de elementos existentes em cada quadro. Cirilo realiza a atividade com sucesso.
03	15/08	Encontrar, identificar objetos e relacionar número e quantidade. Discriminação visual, lateralidade.	Sofia selecionou um livro grande com atividades de contagem e observação de detalhes, com diversas problematizações. Ao longo da atividade, Cirilo deve encontrar alguns objetos na imagem apresentada. Cirilo, por vezes, depende da mediação de Sofia, mas desenvolve a atividade com êxito.

Assim, todas as informações construídas foram registradas em áudio e/ou vídeo e transcritas integralmente e, posteriormente, analisadas. Partindo da análise de trechos das narrativas, bem como de estratégias pedagógicas, identificamos temas recorrentes que se constituíram em focos de interesse da pesquisa. Os temas emergentes foram delineando eixos de análise, relacionados a seguir:

Eixo A – O processo de escolarização de Cirilo

A.1) A história (do fracasso) de Cirilo

A.2) A construção do fracasso escolar de Cirilo

Eixo B – As ações desenvolvidas diante das queixas escolares

B.1) Encaminhamento e acolhida das queixas relacionadas a Cirilo

B.2) Estratégias e práticas pedagógicas diante das queixas escolares

Eixo C – Atuação do SEAA diante de Queixas Escolares, no que compete à pedagogia: O que pensam as professoras? O que pensa a pedagoga?

No capítulo de Resultados e Discussão apresentamos e desenvolvemos as análises de informações construídas ao longo do processo de pesquisa segundo os objetivos do trabalho.

## CAPÍTULO VI

### Resultados e Discussão

As verbalizações das profissionais foram elementos importantes para revelar as concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem que elas apresentavam naquele momento. Uma concepção é um modo pessoal de compreender algo, ela é histórica e culturalmente construída com base nas significações de cada indivíduo. Isso torna possível considerar que tais verbalizações não consideram apenas os participantes da pesquisa, correspondem, ainda, à fala de outros, pois a fala individual dessas profissionais sintetizam em alguma medida as falas de seus colegas de profissão (Bakhtin, 1930/2006).

Conquanto, nossa análise ocorreu a partir das informações obtidas com base na transcrição das entrevistas das duas professoras e da pedagoga, de cenas de atendimento individualizado e das observações da atuação da pedagoga no contexto escolar, registradas em vídeo, e de momentos do aluno no contexto de sala de aula.

No presente capítulo apresentamos as informações construídas com vistas a investigar de que maneira as educadoras concebem os processos de desenvolvimento e de aprendizagem de um aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, nos empenhamos em analisar as estratégias e práticas pedagógicas desenvolvidas diante de queixas escolares. Além da identificação do modo como tais profissionais compreendem a atuação da pedagogia, diante de queixas já instaladas, no contexto do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem.

As informações foram organizadas em três eixos de análise que emergiram durante a análise das informações registradas, conforme descrição a seguir:

Eixo A – O processo de escolarização de Cirilo

A.1) A história (do fracasso) de Cirilo

A.2) A construção do fracasso escolar de Cirilo

Eixo B – As ações desenvolvidas diante das queixas escolares

B.1) Encaminhamento e acolhida das queixas relacionadas a Cirilo

B.2) Estratégias e práticas pedagógicas diante das queixas escolares

Eixo C – Atuação do SEAA diante de Queixas Escolares, no que compete à pedagogia: O que pensam as professoras? O que pensa a pedagoga?

No primeiro eixo desenvolvemos a contextualização da história pessoal e da vida escolar de Cirilo. Inicialmente descrevemos sua história contada por sua mãe, pelas profissionais que o acompanham ao longo do processo de escolarização até a pesquisa e pelos registros escolares. Em seguida, evidenciamos as concepções das profissionais diante das queixas apresentadas e do fracasso, erroneamente atribuído e construído em relação àquele aluno.

No segundo eixo apresentamos e discutimos cenas registradas nos atendimentos desenvolvidos pela pedagoga Sofia junto ao aluno Cirilo, evidenciando as práticas pedagógicas e

estratégias utilizadas. Primeiramente analisamos a prática pedagógica apresentada pela pedagoga, na sequência, são descritas e analisadas as atividades realizadas e as estratégias pedagógicas mais frequentes, considerando o período de realização da pesquisa.

No último eixo, apresentamos a compreensão que as profissionais têm sobre queixa escolar e da atuação do SEEA diante de tais queixas, exclusivamente no que compete à pedagoga ou à pedagogia. Os depoimentos das profissionais apresentam as concepções de desenvolvimento e aprendizagem capazes de significar os processos de ensino e aprendizagem, reverberando na compreensão das queixas escolares e nas possibilidades de mediação.

## **Eixo A – O Processo de Escolarização de Cirilo**

### **A.1) A História (do Fracasso) de Cirilo**

Cirilo é um menino negro, que no momento da pesquisa, tinha oito anos de idade e se mostrava dócil e tímido. Sua mãe Maria trabalhava em uma cooperativa fazendo a separação de materiais recicláveis encontrados no lixo urbano. Ela relata ser analfabeta, apesar de ter estudado até a 4ª série (atualmente denominado 5º ano). Maria diz que o pai de Cirilo estudou até a 3ª série (atualmente denominado 4º ano), e afirma que o ex-companheiro, assim como ela, também teve dificuldades escolares. Ela relata que Cirilo sabe quem é seu pai, mas por determinação judicial o pai de Cirilo não pode se aproximar da família.

Maria nos revelou que chegou à cidade em 2010. Mas antes disso morava em uma cidade no entorno do Distrito Federal com os cinco filhos, de favor na casa de determinada pessoa. Ela relata que naquele período a família passava por muitas dificuldades e ela era agredida fisicamente pelo pai de Cirilo, com quem convivia à época.

Em certo momento, a família, sem alimentação, deixou a cidade e veio para Brasília em busca da possibilidade de uma vida melhor. A família se abrigou em um terreno baldio atrás de um grande hipermercado com moradores de rua.

Maria relata que no lugar onde se abrigavam havia muito lixo, e ela dormia com os filhos em um colchão no chão, dentro de um barraco com outra família. Até que um programa governamental os retirou daquele espaço e lhes cedeu moradia, na casa que viviam no momento da realização da pesquisa. Maria não soube precisar quanto tempo viveram nessa condição de moradores de rua, mas, pela idade de Cirilo, acreditamos que essa experiência tenha durado aproximadamente dois anos, pois ela nos disse que quando foi para rua, Cirilo tinha três anos.

Dos cinco filhos de Maria, três moram com ela atualmente: Cirilo, de oito anos; Sara, de nove e João, de dezoito. O filho Pedro, de dezesseis anos, constituiu família e mora com eles; e a filha Vitória, de quatorze anos, vive com o próprio pai. A renda da família consiste no salário da

mãe, que trabalha em uma cooperativa de reciclagem e recebe R\$ 30,00 (trinta reais) por semana, acrescidos de benefícios sociais oferecidos pelo estado, gerando uma renda *per capita* de aproximadamente R\$ 80,00 (oitenta reais) por mês.

Maria diz que Cirilo levanta cedo, se arruma sozinho e vai para a escola. Ao retornar, uma vizinha lhe serve e o acompanha durante o almoço. Já no período da tarde, ele fica sozinho em casa brincando. Maria diz que Cirilo está aprendendo a ler, e isso aconteceu depois de alguns acompanhamentos oferecidos pela escola, desde quando foi encaminhado ao SEAA. Ela acredita que Cirilo está indo bem na escola, mas acha que ele já deveria saber ler, pois está há três anos na escola.

Ela acredita ser difícil ajudar o filho já que também não sabe ler. Maria diz que Cirilo tem dificuldades para aprender, assim como todos os seus filhos têm. Ela diz que os outros dois filhos que moram com ela, Pedro e Sara, têm “problemas mentais”. Maria diz que Cirilo se envolve em brigas com os colegas na rua, e sempre que ela chega do trabalho existem reclamações dos vizinhos em relação a Cirilo. Há relatos de que ele bate nas outras crianças e joga pedras nas casas dos vizinhos. Mas relata que nunca recebeu reclamações da escola sobre o comportamento de Cirilo.

Maria acredita que a escola vem auxiliando Cirilo, ao oferecer-lhe aulas de reforço e acompanhamento pedagógico. Depois disso, ela percebeu algumas diferenças. E quando há algum problema, a escola lhe comunica. Os professores conversam com ela, se preocupam e vão até a casa dela. Maria diz que quando conversa com as profissionais da escola se sente bem, até aliviada. Acredita na importância da escola tanto para ela quanto para Cirilo.

Durante o levantamento e a análise documental, verificou-se na ficha de saúde, anexada à documentação escolar do aluno, que existe a indicação para o uso de óculos, lente corretiva. No entanto, durante todo o período de observações, em torno de cinco meses, nunca foi registrado um momento no qual o aluno fizesse uso das lentes corretivas. Cirilo, quando não estava na escola, frequentava um projeto social ou ficava sozinho em casa esperando a mãe chegar do trabalho. No entanto, nenhuma das profissionais demonstrou ter conhecimento desta necessidade.

Nos registros da escola consta que Cirilo iniciou seu processo de escolarização em 2010, no segundo período da educação infantil, aos quatro anos e oito meses. Segundo relatórios escolares, ele se mantinha disperso e necessitava de supervisão contínua para concluir as atividades e auxílio para realizar atividades de recorte e de orientação espacial, bem como de organização pessoal.

Tais documentos afirmam, ainda, que Cirilo não realizava atividades de vida diária, não possuía hábitos de autossuficiência que lhe permitissem participar ativamente do ambiente em que passara a viver. Não reconhecia o uso do banheiro, hábitos de higiene como, por exemplo, tomar banho, escovar os dentes, trocar de roupas, alimentar-se fazendo o uso de talheres, entre outros.

Em 2011, o aluno frequentou o 1º ano do ensino fundamental e os relatórios escolares trouxeram afirmações de que Cirilo evitava contato e diálogo com os colegas, não havia

desenvolvido hábitos e atitudes “próprias do convívio social”. Há relatos que denunciam que a criança não contava com o compromisso dos familiares em ajudá-lo, e ainda não reconhecia numerais ou letras.

A professora encaminhou Cirilo ao SEAA e ao SOE, e afirma ter oferecido reforço escolar e realizado ações interventivas. Cirilo foi atendido por ambos os serviços onde recebeu orientações e auxílio em diversos aspectos. De modo geral, a escola acolheu sua condição/situação e promoveu oportunidades para que a família fosse orientada em relação aos direitos do aluno. O SEAA, além da assessoria ao trabalho pedagógico, realizava o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Cirilo foi submetido à avaliação psicopedagógica, e, naquele momento, não apresentava *deficit* cognitivo, contudo, ainda não havia conquistado algumas habilidades exigidas no processo de escolarização formal.

Em conformidade com as diretrizes pedagógicas que orientam a SEE/DF, no ano de 2012, Cirilo passou a frequentar o 2º ano do ensino fundamental, mas segundo relatos escolares, ele ainda não evidenciava bom rendimento. Os relatórios afirmam que o aluno demonstrava muitas dificuldades nas atividades de cálculos matemáticos, de escrita e de leitura, pois não fazia ainda a relação entre letra/som. A instituição escolar mantinha a promoção de ações interventivas, atividades diversificadas e o acompanhamento do SEAA e do SOE.

Nos últimos meses do ano letivo, entre os meses de outubro e novembro, Cirilo foi acometido de uma grave pneumonia, a qual o levou à internação hospitalar, impossibilitando-o de frequentar as aulas por 32 dias. Em entrevista, Maria relatou que nesse período a escola a ajudou muito. Entretanto não houve, por parte da família, a apresentação de justificativa legal (atestado médico), o que acarretou na sua retenção no 2º ano do ensino fundamental.

Em 2013, Cirilo cursava novamente o 2º ano do ensino fundamental, e nesse momento demos início à pesquisa. Os relatos dos participantes do contexto escolar – a professora do ano de 2011, Helena; a professora do ano de 2013, Carmem; e a pedagoga, Sofia – revelaram que o aluno foi matriculado naquela escola em decorrência da moradia no ano de 2010 oferecida pelo Estado. Antes desse período, Cirilo nunca havia frequentado a escola.

Todas as profissionais se referem a Cirilo como um aluno muito sofrido, apático, com embotamento afetivo, resistência ao toque (abraço), com dificuldades de aprendizagem e nos relacionamentos interpessoais. Observam que em razão dessas condições, sofreu preconceitos na escola. Foi discriminado e marginalizado pelos colegas na sala de aula.

Em relação à linguagem, principalmente no que se refere à expressão oral, afirmam que ele só falava quando era solicitado e não possuía um vocabulário compatível com o de seus colegas da mesma idade. Cirilo demonstrava interesse pelas atividades de pintura e pelo lanche oferecido pela escola. As professoras observam que Cirilo o repetia várias vezes.

Esse breve relato, da história de vida e escolar de Cirilo, visa nos fornecer uma visão panorâmica. No próximo tópico concentraremos nossa atenção no processo ocorrido no contexto

escolar no sentido de acolher o aluno. Apresentamos a seguir algumas narrativas, registradas nas entrevistas que realizamos com as profissionais, seguidas da análise que visam evidenciar as concepções que embasam as práticas das profissionais que acompanharam o aluno Cirilo ao longo de sua trajetória escolar.

## **A.2) A Construção do Fracasso Escolar de Cirilo**

Ao longo de três anos, contados de seu ingresso na escola até o período da pesquisa, o aluno foi acompanhado pelo SEAA. Durante o acompanhamento deveriam ser realizados procedimentos que favorecessem o estabelecimento de vínculos, observação e análise do desenvolvimento do processo de escolarização desse aluno, acolhimento de possíveis queixas escolares apresentadas, orientação aos professores e à família, bem como ações que auxiliassem na superação de tais queixas.

O início da atuação do SEAA, geralmente, tem seu início com a demanda ou o encaminhamento de uma queixa. O fracasso de Cirilo emergia concomitantemente ao encaminhamento daquela que viria a ser a primeira dentre muitas queixas. No caso de Cirilo, esta se deu em 2011, quando o aluno cursava o primeiro ano do Ensino Fundamental, em entrevista concedida em 21/05/2013 registramos o relato da professora Helena em relação ao desempenho acadêmico e elementos de relacionamento interpessoal observados por ela, e resgatados no trecho a seguir:

*[...] ele não se comunicava, ele, às vezes, vinha um pouquinho sujo pra escola, não sabia fazer um deverzinho. Não tinha noção de escola, do que que ele tinha que fazer aqui. [...] Tinha dificuldade em reconhecer números, distinguir número de letra, não sabia fazer essa distinção.*

[...]

O relato de Helena demonstra que as características observadas em Cirilo se afastavam das expectativas que havia gerado em relação ao aluno. O fato nos permite inferir que, por vezes, os professores acreditam que os alunos devem chegar à escola munidos de determinadas habilidades. Todavia há de se considerar que a criança possuía apenas cinco anos de idade, era o seu segundo ano de escolarização, antes disso ele ainda não havia frequentado nenhuma outra instituição que fornecesse instrumentos compatíveis com a cultura letrada, de acordo com o modo que era esperado ou idealizado pela professora. Nesse sentido, acredita-se que:

As professoras são marcadas por uma imagem da classe “ideal”, na qual prevalece o critério da “normalidade” dos alunos [...]. Qualquer desvio à norma, seja ele de ordem física (surdez, deficiência motora, deformação) ou mental (agressividade, falta de

concentração, agitação) compõe um quadro de dificuldades que lhes parecem insuperáveis. A solução é remetê-los para fora da esfera escolar. (Mattos, 2005, p. 222)

Ao consultar a escrituração escolar referente a Cirilo, notamos que o aluno no ano anterior frequentou o segundo período da educação infantil. No entanto, pelo que nos parece, nem a professora nem a pedagoga chegaram a observar a documentação desse período. Esta apontava que o aluno expressava timidez e desenvolvia as atividades com êxito, embora o fizesse com lentidão, necessitando de supervisão para concluir as atividades em tempo.

Nesse ponto cabe uma reflexão, pois não nos parecem claras as estratégias desenvolvidas pela professora da educação infantil, pela professora Helena ou pela pedagoga Sofia, no sentido de oferecer meios para que o aluno supere as características das quais se queixam; a lentidão e a timidez. Todavia, pelos quatro anos seguintes as mesmas características transformadas em queixas o acompanham, fortalecendo e construindo uma história de fracasso, do ponto de vista daquelas profissionais.

Com base no exposto, nota-se que o acolhimento dessa demanda, por parte do SEAA, ocorreu sem que, de maneira apropriada, fosse oferecido a essa professora oportunidades para reflexão sobre os processos de desenvolvimento ou das características individuais dessa criança. Seria sensato esperar que um sujeito atenda a objetivos que desconhece, que não lhe foram partilhados?

A queixa escolar precisa ser compreendida como expressão da subjetividade de um sujeito em relação a outro, geralmente do professor em relação ao aluno. Ao analisar uma queixa escolar, é preciso considerar também o sujeito que a elabora, pois uma queixa emerge do encontro entre as subjetividades do aluno e do professor, sobre o pano de fundo do sistema de crenças e concepções que permeiam o cotidiano escolar (Neves, 2011).

Esse sistema de crenças é nutrido pelas normas e construções sociais, mas pode criar ilusões sociais capazes de “regular o próprio sistema psicológico das pessoas, assim como suas expectativas em relação aos outros” (Valsiner, 2012, p. 37). Dessa maneira, os professores também precisam ser acolhidos e ouvidos, para que se possam identificar e refletir sobre as concepções que embasam a prática pedagógica.

Desse modo, a ação da pedagoga diante dessa demanda poderia promover uma escuta e um espaço de reflexão com a professora sobre o histórico escolar do aluno, as características individuais do mesmo, as possibilidades de estratégias no contexto de sala de aula, além de estratégias que contribuíssem com a promoção da autonomia, para que o aluno desenvolvesse, por exemplo, hábitos de autocuidado, dentre outros. Contudo, a pesquisa nos revela que não tem sido exatamente assim.

Evidenciada a demanda, é preciso que ocorra o acolhimento à queixa escolar. Em relação a esse momento inicial, Silva (2013) observa que a acolhida das queixas escolares pelo pedagogo e

as ações empreendidas nesse momento constituem-se essenciais para compreender a qualidade do trabalho do pedagogo. Ao recordar o acolhimento à queixa relacionada a Cirilo, em entrevista concedida em 21/05/2013 a pedagoga Sofia esclarece as condições em que conheceu o aluno:

[...] *o Cirilo, ele chegou aqui pra gente já  **muito sofrido**. Era uma criança **moradora de rua** junto com a família, né? E ganhou uma casa aqui [cidade] veio morar e foi matriculado aqui na escola. Então, é uma criança também  **muito apática**, é uma criança muito assim,  **com dificuldades de aprendizagem**,  **com dificuldades interpessoais**,  **dificuldades de coisas do dia a dia**, como ir ao banheiro, roupa, tudo, tudo, tudo, tudo  **porque eles não tinham isso na rua...***

[...]

O relato de Sofia demonstra certo preconceito em reconhecer a condição socioeconômica da criança. Ao considerar que o aluno era “*muito sofrido*” e tinha sido “*moradora de rua*” sua expressão revela piedade em relação ao vivido pela criança, o que pode remeter a um processo de compensação, que não contribui para o desenvolvimento desta. Ou seja, há um risco em subestimar o aluno pelas condições vivenciadas furtando-lhe oportunidades de superação. Não se trata de negar a história de vida do aluno, mas de não permitir que esse período específico se torne um estigma e comprometa toda uma vida. Pois de acordo com Patto (1990) tal compreensão, encoberta pela teoria da carência cultural, naturaliza o fracasso ao olhos de todos os envolvidos no processo educativo.

O modo que a pedagoga acolhe a demanda acaba por legitimar a queixa pois confirma a visão que a professora Helena tem do aluno e a escola assim o rotula, atribuindo-lhe uma marca e limitando suas possibilidades. Dessa maneira: “As impressões individuais emitidas pelas professoras para justificar o rendimento do aluno [...], assim como o perfil que constroem, são validadas pelo conjunto de pares” (Mattos, 2005, p. 219).

Após a conclusão do primeiro ano do ensino fundamental, sem que as queixas cessassem. No ano seguinte, precisamente em 2012, o aluno segue para o segundo ano do ensino fundamental, quando os registros escolares indicam que Cirilo apresenta dificuldades em relação aos processos de leitura e escrita bem como na resolução de cálculos matemáticos. A escrituração escolar aponta que o aluno era acompanhado pelo SOE e pelo SEAA, que atividades diversificadas foram desenvolvidas além da oferta de atendimento individualizado no contraturno. Porém, por excesso de faltas decorrentes de uma pneumonia que o afastou da escola por 32 dias Cirilo foi retido no segundo ano do ensino fundamental.

Em 2013, ano seguinte, o aluno torna a cursar o segundo ano do ensino fundamental, agora na classe da professora Carmem. A referida professora já integra o grupo docente da instituição escolar há mais de 13 anos. Assim acompanhou o processo de escolarização do aluno, a certa

distância, através de discussões em conselhos de classe, coordenações pedagógicas e por trabalhar em sala vizinha à da classe de Cirilo.

Dessa forma notamos que ao receber o aluno em sua classe Carmem já demonstrava não acreditar nas possibilidades do aluno. Atribui uma série de elementos externos, a instituição escolar, inclusive à condição socioeconômica da família do aluno, a responsabilidade ou a justificativa dos obstáculos encontrados no processo de escolarização, como pode ser observado no relato registrado em entrevista concedida em 21/05/2013:

*[...] Bem, a questão **sócio** [sic], questão **familiar**, questão do **apoio** que não tem, **estrutura física**, porque é uma criança assim, **ele não tem nenhum problema neurológico, nenhum problema físico, mas tem uma dificuldade de aprendizagem**, e você olha assim pra ele e fala bem assim: “Por que essa criança não aprende?” E aí é nesse ponto que a gente chega, a criança **não tem um local de qualidade pra poder dormir, não tem uma alimentação de qualidade**, tem dia que come, tem dia que não come [...] Hoje em dia não, mas quando o Cirilo chegou aqui na escola **ele parecia um bichinho do mato**, ninguém queria ficar perto do Cirilo porque **o Cirilo não cheirava bem**.*

[...]

O relato de Carmem nos remete ao entendimento de Padilha (2004), que embora diversas mudanças tenham ocorrido, as mesmas explicações são atribuídas; “as crianças pobres não conseguem aprender na escola, porque têm deficiências, sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural” (p. 42). Desse modo, a queixa escolar continua sendo reconhecida como um fenômeno individual, justificada ou atribuída a determinantes físicos e biológicos ou sociais.

O fato de o aluno ter sido morador de rua, e em decorrência disso não ter tido acesso a determinadas oportunidades, parece estabelecer um preconceito em relação às suas possibilidades de escolarização e de vida de Cirilo. A circunstância social da qual a criança deixara de participar parece ter contribuído para fortalecer as crenças de que a aprendizagem nesse caso não poderia ocorrer.

No entanto, Valsiner (2012) acredita que a variedade de trajetórias de vida permite aos seres humanos uma notável flexibilidade em seu relacionamento com os contextos sociais. Destarte, a trajetória vivida pelo aluno não pode ser considerada elemento determinante de seu futuro. Os caminhos individuais são delineados pelos sistemas de crenças e valores culturalmente partilhados, contudo isso não nos impossibilita de seguir outros caminhos.

Ao longo do processo, a professora Helena, que lecionou para Cirilo no ano de 2011, afirma ter oferecido reforço escolar e realizado ações interventivas que não surtiram os efeitos esperados. Por esse motivo, ela teria encaminhado o aluno para o SEAA e ao SOE. Mattos (2005) acredita que “Ao delegar a solução dos problemas que conduzem ao fracasso do aluno [...] a

terceiros, as professoras diminuem o peso que lhes recai sobre os ombros e evitam qualquer questionamento de suas práticas” (p. 223).

No entanto, se faz necessária a responsabilização dessas profissionais. E nesse sentido, no contexto do SEAA a previsão é de que as ações devem ocorrer em conjunto. Para tanto, os professores devem ser inseridos e envolvidos no processo de investigação das queixas. Assim, o início do processo interventivo se dá na escola, no contato com o professor, com a proposição de estratégias em conjunto. Desse modo espera-se que diminua a culpabilização do aluno e aumente as oportunidades de sucesso escolar, rompendo com o ciclo de retroalimentação das queixas.

Tendo em vista que um serviço que deveria acolher e ressignificar as denominadas “queixas escolares” partindo de um profissional que fundamenta sua prática em concepções de desenvolvimento humano e aprendizagem deterministas, tende a contribuir com a construção do fracasso escolar. Desse modo, retroalimenta a percepção e a compreensão revelada pelo professor que demanda a queixa, ao desenvolver estratégias que reforcem as dificuldades, e pouco contribuindo com o sucesso escolar do aluno.

Desse modo o SEAA acaba por oferecer um retorno de informações do “efeito” para a “causa” de um fenômeno. Em outros termos, nesse contexto a ação do SEAA fundamentada em concepções deterministas acaba por oferecer ao contexto escolar a evidência das dificuldades de determinado aluno. Dessa forma fomenta esse mesmo contexto a demandar novas queixas baseadas em tais concepções. O que de fato, bem como as “profecias autorrealizadoras”, acaba sendo incorporado por aquela instituição e conseqüentemente impedindo ou limitando o aluno a um desenvolvimento e/ou aprendizagem aquém daqueles que poderia obter, caso seu futuro não estivesse definido.

O modo como as profissionais compreendiam o aluno e o modo como a pedagoga acolheu e compreendeu a queixa contribuíram e limitaram as mediações oferecidas.

No eixo a seguir, demonstraremos que a pedagoga, ao longo das mediações, se limitou a superar os déficits apresentados ou sugeridos pelas professoras em relação ao aluno.

## **Eixo B – As Ações Desenvolvidas diante das Queixas Escolares**

### **B.1) Encaminhamento e Acolhida das Queixas Relacionadas a Cirilo**

As concepções de desenvolvimento e de aprendizagem são evidenciadas por meio das queixas reveladas, concebidas e acolhidas, bem como pelo modo que a instituição e as profissionais se organizam para superá-las. Entendemos que o modo como o educador compreende os processos de desenvolvimento e aprendizagem é que vão definir se determinado fato ou situação serão

compreendidas como queixa. As queixas escolares são relatos de insatisfação da escola em relação ao processo de desenvolvimento e/ou desempenho acadêmico de determinado sujeito. Desse modo, somente haverá queixas escolares quando a compreensão do educador, em relação ao aluno, não considerar que diversos elementos interagem construindo trajetórias de vida divergentes do idealizado por esse profissional.

Conforme esclarecido anteriormente, o encaminhamento da queixa relativa ao desempenho escolar de Cirilo ao SEAA se deu com a comunicação da professora Helena. Por conseguinte, ao encaminhar a queixa relativa ao aluno, Helena esperava receber ajuda suficiente para sanar as dificuldades observadas. Destarte, a professora relata em entrevista concedida em 10/09/2013:

*[...] quando eu encaminhei, a Sofia fez uma primeira **observação**, passou pra psicóloga. A psicóloga fez o teste dele e disse que ele não tinha, não apresentava nenhuma deficiência, que era uma criança normal.*

[...]

A afirmação de Helena, nesse trecho do seu relato, revela que ao encaminhar um aluno ao SEAA era esperado que algo fosse encontrado, e que houvessem justificativas ou esclarecimentos sobre a não aprendizagem do aluno. Nesse sentido, Masini (1993) observa que o enfoque em diagnósticos, que sugerem prognósticos “traz uma concepção funcionalista de educação que entende a formação do homem como sendo determinada pela sociedade já estruturada, à qual ele deve adaptar-se” (p. 15). Assim, pelo que se pode inferir da narrativa, na compreensão da professora Helena, deveria haver algo que pudesse comprovar a “inadequação” de Cirilo ao contexto escolar.

Há uma tendência dos professores em acreditar (e esperar) que o serviço multidisciplinar resolva por si só as questões observadas nos alunos e solucione o caso exterminando a queixa. Porém “Esse discurso, que caracteriza as dificuldades educacionais como distúrbios cognitivos fundados em aspectos psicológicos, visa a comprovar a incapacidade da criança em aprender o que lhes é ensinado, sem que a professora se coloque em questão” (Mattos, 2005, p. 219).

Assim, parece-nos que junto ao encaminhamento (documento) há também uma entrega da responsabilidade, como se o relato da queixa levasse com ele a figura do aluno, ou a responsabilidade que o professor deveria ter sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Ao encaminhar o aluno e ter a queixa acolhida, o professor demonstra uma sensação de que cumpriu com toda sua tarefa. Metaforicamente, o professor espera poder retirar de si a competência de intervir e refletir sobre a queixa escolar.

No caso de Cirilo, o relato supracitado, permite-nos inferir que era esperado pela professora que fosse constatada alguma deficiência intelectual. Mas como o aluno foi considerado

“normal”, a dúvida que pairava sobre o caso permanecera, e o rótulo foi mantido. Padilha (2004) observa que nesses casos, geralmente, não são oferecidas orientações aos professores. Todavia na situação em questão caberia ao SEEA oferecer tais orientações propondo ações conjuntas e articuladas com os demais atores do contexto escolar responsáveis pelo aluno.

Neves & Marinho-Araújo (2006) observam que, apesar da manifestação de tensões em adquirir determinados avanços cognitivos, crianças com dificuldade de aprendizagem, geralmente, possuem bom potencial intelectual. Contudo, quando aquilo que o aluno demonstra não corresponde com o ideal estabelecido, há um estranhamento. Cabe considerar que os membros de determinada comunidade organizam e interpretam a realidade com base em um simbolismo entre eles compartilhado. E este simbolismo é conservado, elaborado e transmitido a gerações sucessivas mantendo a identidade cultural e o modo de vida (Bruner, 2001). Frequentemente, a comunidade, os valores e a cultura da qual os professores de escolas públicas compartilham, não corresponde a dos alunos. Dessa maneira, a cultura pessoal da professora conflitava com os valores e a cultura da comunidade que Cirilo integra.

Outrossim, o relato da professora Helena fortalece a observação de Neves & Marinho-Araújo (2006), as autoras esclarecem que a manifestação da diversidade humana “tem sido entendida como deficiência ou desajustamentos diante de uma expectativa idealizada de padrões satisfatórios, homogêneos e regulares de desempenho escolar” (p. 165).

Esse fato decorre de concepções que estabelecem que a aprendizagem se dá do mesmo modo e de forma homogênea para todos os seres humanos. Mattos (2005) observa que há uma “grande intolerância das professoras com relação às diferenças individuais dos alunos. Tudo se passa como se todos os alunos e alunas devessem aprender no mesmo ritmo” (p. 221). A escola tem idealizado e realizado procedimentos de ensino tendentes a homogeneizar os alunos, acreditando que a aprendizagem é um processo fluido que ocorre espontaneamente, sem desvios ou obstáculos.

Diante do exposto, a autora ainda afirma que “as professoras não colocam, em momento algum, em pauta, o fato de que sua maneira de ensinar pode não despertar o interesse da criança” (Mattos, 2005, p. 221). Desse modo, recorrentemente, a instituição escolar impossibilita e desacredita modos distintos e diferenciados de aprender ou ensinar. Atribuindo exclusivamente à criança a responsabilidade de um processo que é bidirecional, e para tanto precisa ser dialógico.

Analisando às entrevistas, notamos que Helena credita os obstáculos que surgem no processo de aprendizagem a elementos ambientais. Quando questionada sobre a queixa relacionada ao aluno Cirilo, Helena atribui a defasagem observada à falta de estímulos, que segundo ela deveriam ocorrer na Educação Infantil, como pode ser observado no trecho registrado em entrevista concedida em 21/05/2013:

*Eu atribuo assim, a falta de estímulo que ele teve antes de vir pra escola. Eu creio que se o Cirilo tivesse vindo para uma educação infantil, tivesse participado desde quatro aninhos, pra ele seria tudo mais fácil...*

[...]

Em análise à documentação escolar de Cirilo, constatamos que ele frequentou o segundo período da Educação Infantil, iniciando sua escolarização aos quatro anos e oito meses de idade, refutando a hipótese da professora. Desse modo, essa possível defasagem questionada pela professora Helena não nos parece uma argumentação plausível, representando uma compreensão determinista em relação à aprendizagem de Cirilo.

Em uma análise mais profunda, fica claro nesse trecho que a professora não chegou a analisar o histórico escolar do aluno, tampouco se deu o trabalho de verificar os relatórios pedagógicos que compunham a escrituração escolar de Cirilo. Apenas se empenhou em culpabilizar a criança e sua família pelos conflitos emergentes na relação “professora *versus* aluno”.

A análise reflexiva sobre os aspectos históricos e culturais do aluno possibilitariam a compreensão de sua história de vida, seus valores, e principalmente suas possibilidades. Tal análise tornaria possível o estabelecimento de estratégias com o objetivo de promover o sucesso escolar de maneira eficaz. Pois ao longo do processo de pesquisa observamos que o aluno em questão esteve presente na mesma instituição escolar, arrastando por quatro anos as correntes do fracasso, materializadas nas queixas a ele relacionadas. Evidenciando que as ações implementadas no contexto escolar foram ineficazes e incompatíveis com o objetivo institucional.

Ao considerar que existe um momento ideal para aprender, a verbalização da professora se aproxima da ideia de maturação. Helena entende que só haverá um resultado positivo (aprendizagem) caso a criança esteja pronta (madura) para aprender. E desconsidera que a aprendizagem envolve a criação e a negociação de significado em uma cultura mais ampla. Caberia, então, à professora representante da cultura em geral, agir intencionalmente visando promover esse processo, e não apenas aguardar que ele naturalmente ocorra (Bruner, 2001).

Através de relações dialógicas, o educador torna-se competente para fomentar zonas de desenvolvimento proximal, impulsionando o desenvolvimento dos sujeitos. Assim, o educador deve “se inserir no processo em que a criança está e trabalhar a partir da visão que ela tem e que é diferente da dele” (Freitas, 1994, p. 85). Outrossim, haverá o atendimento e o respeito às necessidades da criança partindo da realidade desta.

O que Helena externa, parece-nos ter sido estabelecido como norma: as crianças devem frequentar a escola desde a mais tenra idade, para que sejam capazes de integrar-se à comunidade em que estão inseridas. As normas sociais são construídas por um grupo no estabelecimento de padrões próprios sobre como viver e como avaliar o modo como os outros vivem (Valsiner, 2012).

Assim, com base nas normas construídas e socialmente partilhadas, Helena avalia que o início do processo de escolarização deveria se basear em estímulos facilitadores. Para que as crianças cheguem prontas (maduras) para e na escola.

Em relação a esse posicionamento de Helena, consideramos plausível a crítica feita por Bruner (2001), na qual o autor afirma que um professor não deve esperar que a prontidão se estabeleça, mas deve fomentar ou apoiar o processo de aprendizagem fortalecendo a criança no estágio que ela se encontra naquele momento.

A pedagoga Sofia acredita que múltiplos elementos contribuem para a queixa relativa a Cirilo, como pode ser observado no relato a seguir registrado em entrevista concedida em 21/05/2013:

*[...] hoje o que eu percebo do Cirilo é que realmente esse aspecto dele vai ser bem mais lento. Mais assim, por tudo que já viveu, ele não teve alimentação adequada, até hoje não tem alimentação adequada. Ele não tem alguém que possa ajudar nas dificuldades dele, ele fica muito sozinho em casa, a mãe é analfabeta, passa por dificuldades financeiras. Ela ganha 30 reais por semana trabalhando no lixão. E isso quando ela... se acontece de ela não poder ir, então esses 30 reais ela perde. Então, aí envolve toda parte social e econômica que interfere na vida dele...*

[...]

Observa-se que todos os aspectos elencados por Sofia se relacionam à ideia de privação. No relato apresentado, depreende-se que, do ponto de vista da pedagoga, aquilo que Cirilo não possui o colocou na condição de fracasso, diante das expectativas da pedagoga. Contrária a esse posicionamento, Padilha (2004) observa que devemos enfatizar, ao longo do desenvolvimento escolar da criança, as suas possibilidades e não o atraso. A autora ressalta que “não podemos nos guiar pelo que a criança não é” (Padilha, 2004, p. 44).

Além do SEAA, o aluno também foi atendido pelo SOE, quando o aluno e sua família receberam orientações e auxílio em diversos aspectos. De modo geral, a escola acolheu sua condição/situação e acredita ter promovido condições para que a família fosse orientada em relação aos direitos do aluno.

Os relatórios escolares afirmam que a instituição escolar também ofereceu ao aluno instrumentos como reforço escolar, inclusão em projetos interventivos com foco no processo de alfabetização e Atendimento Educacional Especializado (AEE), reconhecido no DF como sala de recursos. (mesmo com a ausência de deficiência que justificasse a legalidade ou obrigatoriedade do atendimento, tendo em vista que na SEE/DF o AEE é direcionado especificamente para alunos portadores de deficiências).

No entanto, no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual do aluno, conforme o padrão idealizado pela escola, a situação se manteve. O aluno continuou sendo visto como “o menino de rua, negro, que não aprende”.

No próximo tópico, apresentamos e analisamos procedimentos desenvolvidos pela pedagoga visando à superação das queixas. Para tanto sugerimos à pedagoga que realizasse atendimentos individuais ao aluno, para que pudéssemos observar e registrar a interação entre Cirilo e Sofia.

## **B.2) Estratégias e Práticas Pedagógicas diante das Queixas Escolares**

Ao longo dos atendimentos observamos que a pedagoga sempre recebia Cirilo com diversas atividades já dispostas sobre a mesa, evidenciando algum planejamento dos atendimentos. As atividades mantinham certa relação com o currículo escolar do aluno e, segundo a pedagoga, tinham o grau de dificuldade aumentado à medida que Cirilo sinalizava a conquista de competências e/ou habilidades.

Durante os atendimentos e desenvolvimento das atividades, Sofia elogiava pequenas ações. As conquistas eram reconhecidas, os erros eram permitidos e o aluno era conduzido à autocorreção. Geralmente Sofia aguardava Cirilo concluir uma ação e, quando era notado um equívoco, ela o levava a rever seus atos, permitindo que ele os percebesse e os ressignificasse. O trecho do atendimento realizado no dia quinze de agosto de 2013, exemplifica esses momentos. Nessa cena, segundo transcrição apresentada a seguir, Cirilo havia concluído determinada atividade e Sofia solicitou que ele a identificasse registrando o nome e a data daquele dia:

00'00" – Sofia: *Escreve seu nome e a data de hoje. Você sabe que dia é hoje?* [Cirilo movimenta a cabeça em resposta negativa.] *Ontem foi dia '13', hoje é dia?*

Cirilo: *Doze.*

Sofia: *Ontem foi dia '13', hoje é que dia? **Sempre aumenta um dia, não diminui não.*** [A pesquisadora observa que o dia anterior foi, na verdade, dia 14.]

Sofia: *Não, mentira, ontem foi dia '14', hoje é que dia?*

Cirilo: *'15'.*

Sofia: *'15'. Vamos escrever aí a data de hoje. A tia tá viajando na maionese* [risos]. [Cirilo registra a data escrevendo '25/08/2013'.]

[...]

No trecho descrito, podemos observar as ações da pedagoga no sentido de promover situações de desafio bem como a reflexão sobre os erros cometidos. Inicialmente ao questionar

Cirilo sobre a data daquele dia Sofia obtém uma resposta negativa. Porém a pedagoga não informa a referida data, mas dá uma dica em tom desafiador – “*Ontem foi dia ‘13’, hoje é dia?*” – que faz com que o aluno tente encontrar uma resposta. Cirilo tenta, mas não acerta a resposta. Sofia permite uma nova tentativa, oferecendo um complemento à dica oferecida – “*Ontem foi dia ‘13’, hoje é que dia? Sempre aumenta um dia, não diminui não.*” – embora, alertada por nós, a pedagoga perceba que se equivocou, retoma a pergunta e a dica permanece – “*Não, mentira, ontem foi dia ‘14’, hoje é que dia?*”.

Na situação apresentada verifica-se a tentativa de Sofia no sentido de oferecer oportunidades de elaboração do conhecimento sistematizado. Ao informar que “*Sempre aumenta um dia*” ela permite ao aluno que realize uma adição onde deverá ser acrescido do número 14 (data) mais um dia, ou uma unidade, Cirilo desenvolve o cálculo mentalmente e responde de modo assertivo.

Também vale observar que quando Sofia admite seu próprio erro, em relação à data diante do aluno. Ao dizer sorrindo “*A tia tá viajando na maionese*”, traz um tom de descontração àquele momento. Permitindo que o aluno perceba que todos nós podemos errar e diminui a distância e coloca em um mesmo nível o “mestre” e o “aprendiz”, tornando o processo mais dialógico.

Na sequência Sofia observa que Cirilo registou a data de modo equivocado, trocando o número “1” pelo número “2”, assim substituindo a data correta por “25/08/2013”. No entanto, Sofia não especifica o erro cometido por Cirilo, mas dá-lhe a oportunidade da autocorreção, como pode ser observado a seguir:

Sofia: *Será que essa data aqui tá certa Cirilo?* [Cirilo movimenta a cabeça em resposta negativa.] *Por que que ela tá errada?* [Cirilo observa seu registro em silêncio.] *Por que que ela tá errada? Fala pra tia. O que que você acha?*

Cirilo: *O ‘2’.*

Sofia: *O ‘2’ né? Quando você colocou o ‘2’ na frente do ‘5’, você formou sabe que número? ‘25’. Você quer o número ‘15’ não é isso? Pra você formar o número ‘15’, o número ‘1’ tem que ficar onde?*

Cirilo: *Na frente.*

Sofia: *Na frente. Do lado direito ou do lado esquerdo do ‘5’?* [Cirilo desvia o olhar da atividade e brinca com o lápis sobre a mesa.] *Ele tem que ficar desse lado ou desse lado?* [Cirilo aponta o lado esquerdo.] *Esse lado é direito ou esquerdo?*

Cirilo: *Esquerdo.*

02:45” Sofia: *Isso mesmo!* [Cirilo corrige a data na atividade.] – *Ô menininho lindo, meu Deus!* [Sofia o elogia em um tom de carinho e guarda a atividade].

[...]

Somente após Cirilo perceber seu erro é que Sofia lhe presta esclarecimentos. Nesse direcionamento Maciel (1996) considera que as experiências proporcionadas pelo agente mediador (pedagoga) resultam em uma constituição valorativa e subjetiva. A autora observa que direcionar a atenção do aluno para encontrar o erro, através da utilização de expressões de afeto, pode ser uma estratégia importante para o fortalecimento afetivo do processo de construção conjunta do conhecimento.

Infere-se ainda a relação afetiva que Sofia estabelecera com Cirilo, como revelado no trecho em que ela diz “*Isso mesmo! Ô menininho lindo, meu Deus!*”. A expressão da pedagoga traduzia carinho, além da satisfação ao perceber situações em que Cirilo demonstrava a conquista de novas aprendizagens. Por meio de ações como essa, a pedagoga contribuía para a constituição e o reconhecimento do sujeito, possibilitando ao aluno experiências simbólicas e emocionais produtoras de sentidos subjetivos capazes de favorecer a aprendizagem escolar (Rossato & Martínez, 2013).

No momento em que o aluno começa a receber uma atenção individualizada e dirigida para as suas necessidades específicas, por uma profissional experiente, sensível e exigente, este pode se mostrar capaz de dominar as competências necessárias para acompanhar o currículo, e principalmente, para confiar em si mesmo e na própria capacidade de aprender (Maciel, 1996).

Entretanto, se faz necessária observarmos que a narrativa de Sofia que pretende orientar Cirilo em relação ao erro cometido pelo aluno, se mostra capciosa. Sofia ao questionar Cirilo sobre a posição que ele dispôs o número relata “... *Quando você colocou o ‘2’ na frente do ‘5’...*” ela afirma que a posição do número “2” era **na frente** do “5”. Dessa forma a pedagoga induz o aluno ao que ela considerou um erro, sem notar que ela mesma produziu tal erro e o corrige indagando “*Do lado direito ou do lado esquerdo do ‘5’?*”. Cirilo então se distancia da tarefa ao desviar o olhar e brincar com o lápis sobre a mesa, pois tal argumento não lhe parece fazer sentido.

Notamos que a pedagoga buscava, com frequência, informações junto à professora regente sobre o desempenho de Cirilo em sala de aula. Ao final dos atendimentos, alguns registros eram realizados por Sofia que mantinha um caderno com anotações das atividades realizadas, dos avanços e das necessidades de Cirilo, bem como observações relatadas a ela pela professora regente em momentos de coordenação pedagógica, ou até mesmo em conversas nos corredores da escola.

Esses registros, aos quais tivemos acesso no momento em que questionamos à pedagoga como ela acompanhava e registrava o desempenho de Cirilo, permitiam a Sofia conhecer o aluno e contribuir com seu processo de aprendizagem.

O currículo regular é uma referência básica e, a partir dele, é que deverão ser desenvolvidas as adequações e modificações nos elementos físicos e materiais do ensino bem como dos recursos

pessoais do educador. Desse modo, a mediação pedagógica suscita uma postura de disponibilidade para atuar de forma diversificada e eficaz diante de queixas escolares. No trecho seguinte, retirado da entrevista realizada após os atendimentos, Sofia em entrevista concedida em 10/09/2013 relata o procedimento adotado na seleção dos conteúdos curriculares e de estratégias utilizadas:

[...] *primeiro eu fiz um plano assim, das dificuldades que ele tem e conforme essas dificuldades eh..., conforme as atividades foram sendo aplicadas, eu vendo as dificuldades sendo vencidas e ele desenvolvendo, eu ia aumentando o grau de dificuldade das atividades e aumentando também o conteúdo. Era muito..., dependia muito da resposta dele pra mim.*

[...]

Ao longo do processo de construção das informações, como descrito no quinto capítulo (Método), analisamos as atividades oferecidas pela pedagoga. Desenvolvemos uma síntese com a caracterização das atividades realizadas durante os atendimentos, como pode ser observado no Quadro 1. Nessa análise, verificamos que houve uma frequência maior de atividades impressas em folha de papel, e uma frequência três vezes menor de desenvolvimento de jogos.

Essa foi uma constatação negativa em relação ao processo de mediação desenvolvido pela pedagoga. Pois ao longo da mediação pedagógica as atividades devem ser promotoras de ressignificação da aprendizagem. Contudo, observamos uma transposição de atividades recorrentes em sala de aula. Embora tenham sido realizadas tendo como coadjuvantes o afeto e a atenção individualizada, sabe-se que o reforço de atividades mecânicas e descontextualizadas não contribui positivamente para a superação de obstáculos encontrados (Rossato, 2009).

Verificamos ainda, maior frequência de atividades que visavam à identificação, nas quais era esperado que o aluno fizesse a indicação de critérios específicos, principalmente os relacionados à identificação de cores, formas, tamanho ou lateralidade. Apresentamos como exemplo, a seguir, a atividade desenvolvida dia 21 de maio, a qual solicitava que o aluno identificasse conceitos como “direita” e “esquerda” em figura de espantalho impresso em folha de papel:

00'00” – Sofia: *Esse aqui ó, pra finalizar.* [Sofia apresenta outra atividade em que existem três espantalhos (Figura 1) e cada um tem cinco balões presos às suas mãos. E traz o seguinte comando: “**Assinale com um X os balões que os espantalhos têm na sua mão direita e pinte o que estão na sua mão esquerda.**”], *ó, Assinale com um X os balões que os espantalhos têm na sua mão direita. Marca um X os que estão na mão direita. Pode ser lápis de cor.* [Cirilo busca um lápis na caixa de lápis de colorir que está ao seu lado] *Nos balões da mão direita. Nos balões, tá bom?* [Cirilo pega um lápis de cor roxa] *Mostra, cadê a mão do espantalho, a mão direita?* [Cirilo aponta] *Muito bem! Quais os balões que*

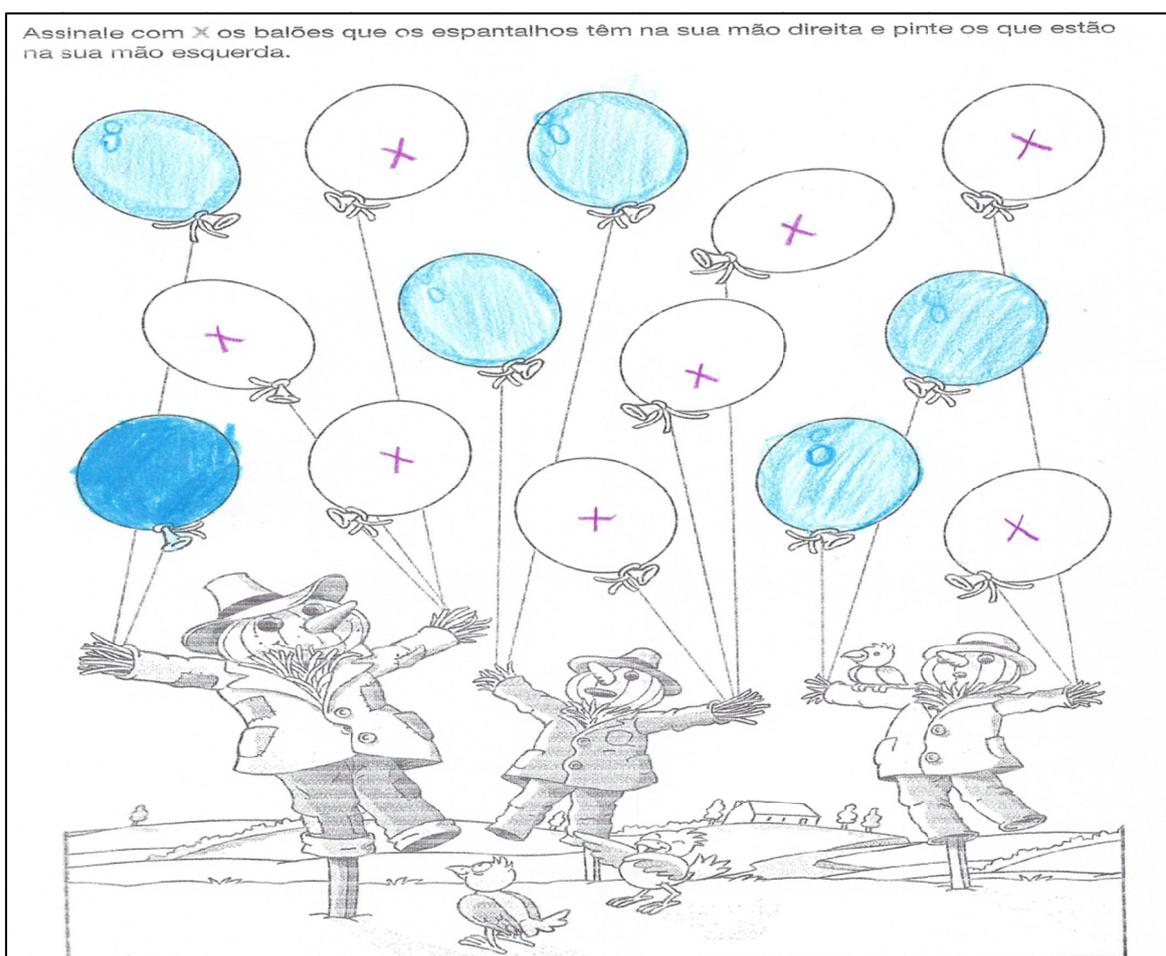
estão nessa mão direita? [Cirilo toca com o lápis os balões] *Muito bom, marca um X.* [Cirilo realiza a atividade e mantém os lábios cerrados] *Muito bom, Cirilo! O próximo espantalho.* [Cirilo marca um X em cada um dos balões ligados à mão direita do segundo espantalho]

01'12" – Sofia: *Isso.* [Cirilo marca um X em cada um dos balões ligados à mão direita do terceiro espantalho]

[...]

Figura 1

*Atividade de Identificação: Espantalhos*



Fonte: Atividade fotocopiada e utilizada pela pedagoga

Embora houvesse um planejamento, constatamos que a atividade desenvolvida não fazia uma conexão com o tempo e espaço vivido por aquela criança. Não havia uma contextualização, nem uma conexão entre uma atividade e outra. As folhas com exercícios eram repostas à medida que o aluno concluía uma atividade, desse modo havia pouco espaço para a criatividade para a argumentação e para o diálogo.

O modo como as tarefas eram apresentadas traduziam ações compartimentadas, alheias ao contexto social em que o aluno estava inserido. Acreditamos que questões metodológicas são elementos importantes que podem permitir ou impedir que as crianças de fato alcancem os objetivos estabelecidos. O objetivo dessa mediação é assegurar um tempo e espaço que permita ressignificar e oferecer novas oportunidades de aprender. Apresentar o conhecimento científico de maneira interdisciplinar e contextual poderia permitir ao aluno transcender esse conteúdo para aplicá-lo diante de situações da vida cotidiana.

Ao solicitar que o aluno indique ou identifique determinada característica, de modo aleatório, fica implícito o objetivo simplista de verificar suas habilidades. Nesse caso, os objetivos da atividade incidem sobre aquilo que o aluno é ou não capaz de realizar. O ideal é que as mediações promovam a aprendizagem e não apenas verifiquem a ocorrência desta.

Vygotsky (1978/1991) elucida que o modo como uma atividade vai afetar o aluno depende da coincidência com a ZDP. Portanto, os processos de aprendizagem devem ocorrer na ZDP, para que seja possível promover mudanças no nível de desenvolvimento. O autor esclarece, ainda, que a mediação do outro mais experiente pode alterar o desempenho do indivíduo, fornecendo inúmeras informações sobre as suas possíveis conquistas num determinado momento.

Constatamos que outro tipo de atividade também se mostrou frequente; são as que visam a relação entre a representação numérica e sua quantidade ou entre o grafema e o fonema das letras; as atividades que solicitam o registro escrito e as relacionadas à psicomotricidade.

Essa frequência revela a ênfase e a importância conferida a aspectos conteudistas, mais uma vez, reforçando atividades recorrentes em contexto de sala de aula e deixando de oferecer novas e diferentes significações ao processo de escolarização. Nesse sentido, Pereira (2012) afirma que os “procedimentos pedagógicos que visam à transmissão, reprodução e memorização de conteúdos curriculares afastam-se do entendimento de que o ensino e o aprendizado devem ser constituídos de sentidos e significados para todos os atores” (p. 90). A cena apresentada a seguir e registrada no atendimento do dia 3 de setembro demonstra como tais aspectos eram enfatizados:

00'00” – Sofia: *Essa também aqui não é difícil, é fácil.* [Sofia apresenta uma atividade com dois exercícios; o primeiro exercício o comando orienta: “Escreva o número que representa a quantidade de elementos de cada quadro.” Logo abaixo existem dois quadros com alguns elementos e em cada quadro um quadradinho para o registro das quantidades. Já o segundo exercício traz uma imagem e solicita que “Desenhe uma banana para cada macaco que aparece na imagem.” (e ainda questiona) “Quantas bananas você desenhou?”] *Escreva o número que representa a quantidade de elementos de cada quadro. O que que é isso aqui, você sabe?* [Cirilo movimenta a cabeça em resposta negativa.] *Aquele pincel, tipo um pincel para pintar, né? Conta, você vai contar quantos têm e vai colocar aqui dentro.*

Cirilo: *Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito.* [Cirilo conta e registra a quantidade.]

Sofia: *Oito. Aqui é a mesma coisa.* [Sofia aponta para o quadro seguinte]

00'50" – Cirilo: *Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez.* [Cirilo conta e registra a quantidade].

[...]

Nessa primeira parte da atividade, um ponto deve ser observado; o momento em que a pedagoga pergunta para o aluno se ele reconhece o objeto desenhado; um pincel, apresentado na Figura 2:

Figura 2

*Atividade de contagem e registro numérico*



Fonte: Atividade fotocopiada e utilizada pela pedagoga

O aluno afirma que não reconhece o objeto/imagem, contudo, não há uma ação pedagógica que permita a contextualização do objeto. Restringe-se a um esclarecimento vazio “*Aquele pincel, tipo um pincel para pintar, né?*”. O ideal seria que a pedagoga oferecesse possibilidades de reconhecimento daquela imagem relacionando a outros, apresentando alguns exemplos concretos, questionamentos, desafios e/ou situações problemas. No entanto a pedagoga se limitou a esclarecer, a sua maneira, o que era a imagem e retornar o foco para a quantificação, a seguir:

01'10" – Sofia: *Desenhe uma banana para cada macaco que aparece na imagem. Você vai desenhar aqui uma banana para cada macaco. Conta quantos macacos têm.*

Cirilo: *Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez.*

Sofia: *Pode agora desenhar aí pra gente 10 bananas.* [Cirilo inicia a ilustração. Enquanto Cirilo desenha, Sofia se levanta e busca um ábaco.] *Quero ver se você é bom de desenhar*

*banana. Terminou Cirilo? Quantas bananas você desenhou? Responde aqui no quadradinho. [Cirilo faz o registro.]*

02'24" – Sofia: *Isso, muito bom! Então vamos lá, coloca seu nome, a data de hoje.*

[...]

No instante seguinte o fato se repete ao solicitar que o aluno desenhe uma banana para cada macaco (Figura 3). Também podemos observar a ausência de contextualização dessa atividade. Uma das possibilidades seria questionar: **Que** tipo de animal é aquele? Onde é possível encontrá-lo? Além de verificar se o aluno já teve possibilidades de estar diante de um animal como este, levantar hipóteses sobre a sua alimentação, seu *habitat* entre outras possibilidades.

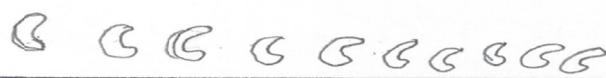
Figura 3

*Atividade registro de quantidades: Macacos*

VEJA A IMAGEM ABAIXO.



DESENHE UMA BANANA PARA CADA MACACO QUE APARECE NA IMAGEM.



QUANTAS BANANAS VOCÊ DESENHOU? 10

Fonte: Atividade fotocopiada e utilizada pela pedagoga

Considerando que Cirilo é um aluno que se encontra no processo de alfabetização, também poderiam ser utilizadas, por exemplo, as palavras **banana** e **macaco** como palavras chaves para a produção de textos e frases, quantificação de sílabas e de letras, reconhecimento de fonemas entre outros. Ou ainda relacionar os modos de vida da criança com os modos de vida do animal relacionado à alimentação do animal e alimentação da criança permitindo que ele faça reflexões e análises, tornando a atividade dialógica, propositiva e mais interessante.

É preciso reconhecer os processos de letramento enquanto processos socioculturais, pois acreditamos que as possibilidades dos alunos atribuírem sentidos e significados aos conhecimentos historicamente construídos e mediados pela escola dependem das oportunidades de construção e reconstrução oferecidas no processo de aprendizagem. Tendo em vista que relacionar os conteúdos curriculares, de modo a adequar o ensino aos interesses e necessidades dos alunos, ainda tem sido um desafio para a escola.

Destarte, a frequência de atividades como as apresentadas anteriormente permite concluir que o foco das mediações se mantinha naquilo que o aluno não alcançava, visando corrigir deficiências ou suprir necessidades, buscando capacitá-lo para realizar com sucesso, prioritariamente, as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Esse fato reforça a compreensão errônea de que a queixa está instalada no aluno e é nele que ela deve ser encontrada ou de que é do aluno que a queixa deve ser retirada, suprimindo ou corrigindo as deficiências apresentadas. Silva (2013) ratifica que a repetição de tarefas mal sucedidas pouco contribui para impactar significativamente na aprendizagem dos alunos. A autora revela que o conhecimento ainda é tratado como algo padronizado, terminado e sem espaço para reflexão. Nessa situação o aluno não é visto pelas suas possibilidades, mas pelos seus limites.

Nos atendimentos, apesar da insistência da pedagoga em possibilitar ao aluno situações de oralização, notamos que havia pouco espaço para a manifestação das ideias do aluno. Mantendo um modelo de onde ao educador cabe questionar e ao aluno responder, atendendo às expectativas do adulto.

No discurso da pedagoga são frequentes as perguntas com objetivo de promover a expressão oral do aluno, mas não busca compreender as hipóteses que o aluno está construindo. Consideramos que os erros, as dúvidas e incertezas precisam ser acolhidas enquanto hipóteses do processo de elaboração conceitual.

Bastos e Pereira (2003) compreendem que é função da escola transmitir os conteúdos historicamente produzidos, porém, é preciso observar metodologias que favoreçam o alcance da ZDP do aluno, equilibrando os objetivos curriculares às necessidades dos alunos. Os autores esclarecem que:

Se o conteúdo escolar estiver além dela (ZDP), o ensino fracassará, porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das dificuldades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então, o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo, e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas. (Bastos & Pereira, 2003, p. 5)

Por outro lado, quando são oferecidas atividades ou tarefas contextualizadas, propositivas e reflexivas a mediação pode promover saltos qualitativos no desenvolvimento. Na cena transcrita a seguir, registrada no dia 15 de agosto, Cirilo chega à sala e Sofia o espera com o livro “Onde Está?”, que traz um clássico jogo de procurar objetos perdidos em meio a ilustrações, a exemplo da imagem (Figura 4):

Figura 4

*Imagem do Livro/Jogo: Onde está?*



Fonte: Atividade utilizada pela pedagoga – Fotografia

No livro utilizado por Sofia, havia a ilustração da parte interna da casa de um Mago além de uma diversidade de imagens compondo a temática. Com o livro disposto sobre a mesa, Sofia inicia o atendimento:

00'00" – Sofia: *Quero ver se você ainda tá craque.* [Sofia vai passando as folhas até chegar na página da atividade desejada.] *Vamos lá. Quero ver se você ainda tá craque.* [Sofia faz a leitura do comando da atividade.] *Procure pela casa do Mago, a casa do Mago, tá vendo? Um monte de coisa né? O quê que você vai procurar, dá uma olhadinha, olha o geral, olha tudo, viu?* [Sofia passa a mão sobre toda a imagem e Cirilo observa.] *O que que você já viu aí? O que que você já viu que tem? Vai falando pra tia, o que você já viu que tem?*

Cirilo: *Uma espada.* [...]

[...]

O uso da expressão “*Quero ver se você ainda tá craque.*” demonstra a tentativa da pedagoga de envolver esse aluno no processo através de demonstração afetiva de credibilidade. Os discursos metacognitivos devem ser realizados quando se tem a intenção de conduzir e orientar um sujeito para uma determinada postura diante das atividades propostas.

Cirilo continua listando as figuras que observa. Em dado momento ele nota a imagem de um “Dragão” mas acredita que aquela figura represente um “dinossauro”, Sofia o provoca no sentido de tentar o esclarecer o nome referente àquela imagem:

Cirilo: *Dinossauro.* [Cirilo se refere à imagem que representa um dragão.]

Sofia: *Um dinossauro. Será que isso é um dinossauro?* [Cirilo olha para a imagem novamente.] *Eu acho que parece um dinossauro, mas não é um dinossauro não. Ele é aquele que voa, cospe fogo, começa com “d” também, tem um monte de filme falando dele.* [Cirilo permanece observando a imagem em silêncio.] *Não? Lembra não?* [Cirilo movimenta a cabeça em resposta negativa.] *Dragão. Mas ele parece dinossauro mesmo, por isso que você falou dinossauro. Que mais você tá vendo aí?*

Cirilo: *Gato.* [...]

[...]

Tanto dinossauros quanto dragões, são animais que não coabitam a face da Terra há milênios. Contudo, a humanidade tem utilizado diversos instrumentos para a imortalização de tais figuras, dentre estes temos a “palavra”. Sofia ao provocar Cirilo a uma resposta “*Será que isso é um dinossauro?*”, diz ao aluno que os animais apresentam semelhança entre si e lista algumas características “*Eu acho que parece um dinossauro, mas não é um dinossauro não. Ele é aquele que voa, cospe fogo, começa com ‘d’ também, tem um monte de filme falando dele.*”. Desse modo Sofia induz Cirilo a lidar com um “objeto” ausente através da palavra, atribuindo-lhe um significado (Luria, 1990). Provocando uma fonte de imaginação produtiva, em que Cirilo pode “tanto reproduzir objetos como reordenar as relações entre esses objetos, servindo assim como base para processos criativos altamente complexos” (Luria, 1990, p. 24).

A atividade prossegue e a pedagoga continua oferecendo oportunidades para que o aluno observe e analise a imagem constante no livro. Nesse momento Sofia aponta para a imagem de um Mago:

Sofia: *E esse aqui, quem é?* [Cirilo observa a imagem em silêncio.] *Nós estamos na casa de quem? Do...?* [Cirilo não responde. Sofia insiste.] *Procure pela casa do... Mago. Então quem é esse?*

Cirilo: *O Mago.*

Sofia: *O Mago. Descreva pra tia a roupa dele.*

Cirilo: *Ham?*

Sofia: *A roupa dele, como é que ele tá vestido?*

Cirilo: *Uma roupa azul.*

Sofia: *Uma roupa azul né, que mais? Fala como é que ele é pra mim?*

Cirilo: *Ele... ele... ele tem estrelas.*

Sofia: *Tem estrelas onde?*

Cirilo: *No chapéu e na roupa.*

Sofia: *No chapéu, na roupa, que mais?*

Cirilo: *Óculos.*

Sofia: *Ele usa óculos. Que mais?*

Cirilo: *Tem cabelo grande.*

Sofia: *Cabelo grande. Que cor é esse cabelo?*

Cirilo: *Branco.*

Sofia: *Só o cabelo que ele tem?* [Cirilo movimenta a cabeça em resposta negativa.] *Que mais que ele tem? Só tem cabelo na cabeça?* [Cirilo movimenta a cabeça em resposta afirmativa.] *Só na cabeça?* [Cirilo movimenta a cabeça em resposta negativa.] *Tem onde mais?*

Cirilo: *Aqui.* [Cirilo toca o próprio rosto, fazendo um movimento do buço para o queixo.]

Sofia: *Como é o nome disso aqui?* [Sofia coloca a mão no próprio rosto, fazendo um movimento do buço para o queixo.]

Cirilo: *Barba.*

Sofia: *Barba, muito bem. Que mais?*

Cirilo: *Tem um gato.*

Sofia: *Hum, um gato tá no colo dele né? Muita coisa, né?* [Cirilo movimenta a cabeça em resposta afirmativa.] *Muita coisa.* [Sofia responde a sua indagação, verbalizando o gesto de Cirilo.]

[...]

Ao longo da atividade a pedagoga orienta Cirilo para a descrição e análise de diversos detalhes. O exercício proposto exige do aluno um processo de percepção. Luria (1990) afirma que a percepção humana inclui a tarefa de isolar os aspectos essenciais e categorizá-los. Para encontrar a

imagem, Cirilo precisou isolar mentalmente a figura do referido Mago dos demais elementos e estabelecer uma categoria. Em seguida, Sofia solicita que o aluno observe e evidencie suas características “*Descreva pra tia a roupa dele*”, “*A roupa dele, como é que ele tá vestido?*”, “*Fala como é que ele é pra mim?*”. E Cirilo atende prontamente elencando o solicitado. Nesse exercício Sofia provoca que Cirilo ponha em movimento sua percepção e contribui para que a criança desenvolva uma “atividade cognitiva complexa que emprega dispositivos auxiliares e envolve uma participação íntima da linguagem” (Luria, 1990, p. 38).

Outro aspecto acionado é o da categorização. Cirilo inicialmente demonstra não reconhecer a diferença entre pelo e cabelo, acreditando que ambos sejam idênticos. O aluno afirma para a pedagoga que o Mago “*Tem cabelo grande.*” se referindo à barba. Sofia percebe o conflito e o questiona “*Só tem cabelo na cabeça?*”, Cirilo nega e informa que o Mago tem cabelos no rosto. No entanto, já percebe que embora sejam “cabelos”, são “cabelos diferentes”. Estabelecendo então duas categorias: “cabelos da cabeça” e “cabelos do rosto”, e depois conclui que estes últimos seriam na verdade a barba.

Somente após a exploração de diversos elementos que podem ser vistos na imagem Sofia orienta quanto ao comando da atividade, esclarece que o livro traz pedidos e que ele deve atendê-los encontrando e indicando o que lhe for solicitado. Sofia segue a sequência apresentada no livro, que a cada pedido aumenta em uma unidade a quantidade de objetos/imagens que devem ser encontrados:

04’11” – Sofia: *Então muito bem. Ai aqui eles estão pedindo ó, pra você encontrar uma sábia coruja.* [Sofia faz a leitura do primeiro exercício.] *Onde está essa coruja?*

Cirilo: *Aqui.* [Cirilo toca no livro apontando a figura.]

Sofia: **Ótimo Cirilo.** *Tem quantas?*

[...]

Sofia: *Você já achou os quatro? **Meu Deus, você é muito esperto.*** [Sofia faz a leitura do quinto exercício.] *Cinco pequenas aranhas.* [Cirilo encontra a primeira aranha.] *Uma, espera aí,* [Sofia coloca sua mão sobre a mão de Cirilo.] *vamos só lembrando aqui, são quantas aranhas pra encontrar?*

Cirilo: *Cinco.*

Sofia: *Cinco. Você já achou uma. Faltam quantas?*

Cirilo: *Quatro.*

Sofia: *Quatro. **Muito bem. Então vamos lá.*** [Cirilo encontra a segunda aranha.] *Mais uma. E agora, faltam quantas?*

Cirilo: *Três.*

Sofia: **Muito bom.** [Cirilo encontra a terceira aranha.] *Mais uma. Faltam quantas agora?*

Cirilo: *Duas.* [...]

[...]

Constantemente a pedagoga se utiliza de estratégias metacognitivas que tem se mostrado fundamentais para o estabelecimento de possibilidades. O modo como Sofia se dirige a Cirilo com elogios como: “*Ótimo Cirilo*”, “*Meu Deus, você é muito esperto*”, “*Muito bem. Então vamos lá.*”, “*Muito bom.*” dedicando-lhe orientações afetuosas, demonstrando interesse e constante atenção a cada um dos atos do aluno, contribuem para que o aluno se sinta seguro, se permita arriscar, participando com maior envolvimento da atividade.

Sabe-se que diversas situações podem se tornar relevantes para a construção da trajetória de vida do sujeito, a depender do modo que ele significa certo episódio, pois as formas e práticas culturais educativas são resultados de histórias pessoais e coletivas. (Vieira & Branco, 2010).

Sendo Cirilo “enquadrado” como um caso de fracasso, o processo vivenciado na cena supramencionada pode possibilitar que o aluno comece ou retome um processo de significação positiva em relação ao conhecimento e à instituição escolar. Do mesmo modo, por se tratar de um processo bidirecional, a pedagoga também pode relacionar esse instante à superação diante de situações de fracasso, tendo em vista o estigma que Cirilo representa “*ex-menino de rua, negro, que não aprende*” para o coletivo daquela instituição.

Na cena, a pedagoga direciona suas ações problematizando as hipóteses que o aluno tem acerca das operações de soma e subtração, procurando introduzir elementos que possibilitem a sistematização desse conhecimento. Para tanto, utilizou processos de cálculos mentais, em tais operações. Assim temos uma atividade que foi conduzida de maneira dialógica, num espaço que buscou favorecer a troca sistemática, a explicitação, a problematização e o conflito entre diferentes hipóteses.

Na sequência ao observar a certa dificuldade de Cirilo em encontrar os objetos/imagens em maior quantidade, Sofia intensifica a mediação e sugere uma estratégia:

07'57” – Sofia: *Agora a tia vai te dar uma dica tá bom?* [Cirilo movimenta a cabeça em resposta afirmativa.] *Lembra quando a gente treinou o “direita”, “esquerda”?* [Cirilo movimenta a cabeça em resposta afirmativa.] [...] *A mesma coisa é aqui. Sabe como é mais fácil pra você encontrar? Se você começar ó, de cima pra baixo.* [Sofia toca o livro fazendo movimentos de cima para baixo.] *Entendeu ó, você vai olhando aqui, aí depois olha aqui, depois olha aqui, depois olha aqui. É mais fácil, porque aí você vai vendo por partes. Entendeu? Tenta fazer isso agora, tá bom?* [Cirilo movimenta a cabeça em resposta afirmativa.] *De cima pra baixo, tá?* [...]

[...]

A atitude da pedagoga ao oferecer uma “dica”, revela um olhar sobre as potencialidades de aprendizado do aluno. Ela aponta direções e com esse movimento pedagógico orienta a ação de Cirilo. De acordo com a peculiaridade do processo de desenvolvimento de cada criança é preciso observar estratégias metodológicas que alcancem os objetivos, acolhendo de fato o que se entende por inclusão escolar. Tendo como princípio as possibilidades de cada sujeito, onde os objetivos pedagógicos delineados possam promover o desenvolvimento.

Na atividade mencionada observamos ainda que a pedagoga promoveu uma reflexão sobre a orientação, equivalente à utilizada para o processo de leitura, quando orientou o aluno a seguir com os olhos determinada direção “*de cima pra baixo*”. Observando a cena notamos que Sofia também orientou Cirilo a seguir “*da direita para a esquerda*” e “*de cima para baixo*”.

Nesse contexto é possível inferir que aquilo que é ou não realizado em práticas pedagógicas é capaz de promover ou impedir o desenvolvimento dos alunos. A atividade de ensino é uma das mediações pelas quais o aluno, com participação ativa, e pela mediação do educador, passa de uma experiência social a uma experiência pessoal sintética e unificadora (Freitas, 1994). Assim, o ambiente escolar, as práticas educativas, as relações ensino-aprendizagem são capazes de contribuir para a (re)produção, intensificação ou superação de queixas escolares.

Os exemplos de atividades aqui apresentadas puderam nos auxiliar a ratificar a importância do planejamento, para a promoção de ações com intencionalidade pedagógica bem definida para o alcance de situações de aprendizagem verdadeiramente significativas. As atividades revelam a ausência de elementos que se aproximem do contexto histórico e cultural do aluno, enfatizam o óbvio, o simples atendimento dos comandos, sem qualquer reflexão.

A mediação em situações de queixa escolar não deve ser voltar para suprir lacunas, mas para oferecer novas e diversas oportunidades de ressignificação do processo de aprendizagem.

Todavia, para que as estratégias e atividades aplicadas sejam eficazes às necessidades dos alunos, é preciso reconhecer a concepção de desenvolvimento humano e aprendizagem que fundamentam a prática pedagógica. Visto que investigar as concepções de aprendizagem e desenvolvimento a partir de uma perspectiva histórica e cultural, diante de queixas evidenciadas e produzidas no interior da escola, nos permite compreender as relações de ensino que constituem o funcionamento mental na mesma medida em que os objetivos da prática pedagógica afetam o processo de desenvolvimento dos sujeitos.

Consideramos necessário, para a pesquisa, enfatizar que dentre as principais ações desenvolvidas para promover o sucesso escolar de Cirilo, estava uma atividade para o estímulo à aceitação de Cirilo. O aluno foi marginalizado na própria sala de aula por ser negro e não conseguir manter alguns hábitos de higiene. Helena em entrevista concedida em 21/05/2013 revela o ocorrido:

*Era discriminado pelos coleguinhas como “preto, sujo, fedido”. Então, desde o começo, aí eu tive que fazer um trabalho com o conceito das crianças da aceitação do Cirilo por ele ter características diferentes das outras crianças da escola.*

[...]

Assim, os colegas de turma o desprezavam, evitando inseri-lo em grupos e nas brincadeiras. Essa situação confirma que por vezes “um atributo ou comportamento pode ser motivo de inclusão e valorização ou de exclusão e rejeição social em função de sua historicidade e contexto social” (Kelman, 2010, p. 25). No caso de Cirilo, a cor de sua pele e a ausência de alguns hábitos de higiene, culturalmente partilhados, constituíram elementos de marginalização.

O modo como as crianças e as profissionais se posicionam diante da condição de Cirilo, “pobre, sofrido, morador de rua, fracassado, preto, sujo, fedido”, representa um sistema de valores e crenças que permeava aquele contexto escolar. Bruner (1997) esclarece que a narrativa torna o usuário um reflexo da comunidade. O autor afirma que, ao transmitirmos experiências por meio de narrativas estamos produzindo significados. Ou seja, através da participação do indivíduo na cultura, o significado é tornado público e compartilhado. Na situação apresentada, era pública a situação de Cirilo. As representações sintetizadas em tais adjetivos eram compartilhadas não apenas pelos profissionais, mas também pelas crianças que conviviam com Cirilo.

No entanto, a marginalização não é uma exclusividade de indivíduos economicamente desfavorecidos. Maciel (1996) revela que a prática de exclusão no sistema escolar tem sido severa com aqueles que não se encaixam nos padrões. A autora observa que esse fato alcança diversas classes econômicas e sociais, tendo em vista que esse processo também ocorre com sujeitos que vivem num ambiente letrado e que têm acesso aos bens da cultura elaborada.

Nesse sentido, os sistemas simbólicos que significam nossas concepções são “sistemas que já estavam colocados, já estavam ‘presentes’, profundamente arraigados na cultura e na linguagem” (Bruner, 1997, p. 22). E assim os mecanismos de inclusão e exclusão que se apresentam no contexto social se fazem presentes também no interior da escola, desencadeando processos de significação.

Considera-se que a escola é um sistema aberto e complexo que, através de um processo dialético, ao mesmo tempo em que influencia sofre as influências do seu exterior (sociedade) e do seu interior (seus atores). “Portanto, as convergências, incoerências, ideias, valores, conceitos e preconceitos presentes na sociedade, aparecem, se corporificam, se acirram ou não na escola, e a extrapolam, tornando a influenciar a sociedade” (GDF, 2010, p. 51). As narrativas de crianças e profissionais que emergiam no contexto escolar, pode revelar uma constatação grave: a comunidade escolar está na verdade reproduzindo um preconceito que está posto também no exterior daquela instituição. Fazendo-nos refletir sobre a relevância que a nossa sociedade atribui às características individuais enquanto definidoras de fracassos ou sucessos.

Acredita-se que a pessoa vai se construindo discursivamente, aprendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imersa (Fiorin, 2006). Diante desse fato, é urgente compreender o contexto escolar como lugar de encontro de diferentes vozes, as quais mantêm relações de controle, negociação, compreensão, concordância, discordância, discussão.

Assim, nem mesmo diante de tais situações as professoras se dispuseram à reflexão de que o aluno pode não interagir por sofrer discriminação. Igualmente, nenhuma das profissionais coloca suas práticas em questão, não observam que esse pode ser um dos elementos que implicam e/ou conduzam à elaboração e à retroalimentação dessas queixas. Camuflado por um discurso “politicamente correto”, naquela instituição a discriminação era naturalizada através de uma piedade, em relação ao aluno, que permitia e contribuía para a exclusão de Cirilo.

No caso da pedagoga Sofia, diante das queixas apresentadas, as mediações não possibilitavam a nenhum dos envolvidos a problematização e reflexão sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem daquele aluno, tampouco o questionamento dos processos de ensino em relação às práticas pedagógicas diante de tais queixas.

### **Eixo C – Atuação do SEEA diante de Queixas Escolares, no que Compete à Pedagogia: O que Pensam as Professoras? E o que Pensa a Pedagoga?**

O SEEA, conforme mencionado anteriormente, é um serviço interdisciplinar constituído por equipes que visam à atuação conjunta de profissionais habilitados em pedagogia e em psicologia. O foco do nosso estudo foi direcionado para a atuação da pedagoga, por considerarmos a necessidade de estudos que possam contribuir para a prática desses profissionais.

Ao longo das entrevistas questionamos às participantes sobre o modo como elas compreendiam e/ou vivenciavam a atuação do SEEA, especialmente da pedagogia ao longo de suas trajetórias em instituições escolares. Para tanto, utilizamos do caso concreto do aluno Cirilo para exemplificar tal compreensão. Nesse sentido a professora Helena acredita que o trabalho do SEEA se constitui em um apoio que deve assumir os casos que o professor não consegue solucionar no contexto da sala de aula, e justifica com a seguinte colocação, registrada em entrevista concedida em 10/09/2013:

*[...] porque às vezes você tem uma turma tão difícil, não tem como dar a atenção dentro de sala de aula que aquela criança está necessitando. Então, eu acho muito valioso o trabalho da equipe...*

Para a professora Carmem, o SEEA visa auxiliar as crianças com e sem deficiência, mas observa que o referido serviço também auxilia os professores. Em entrevista concedida em 21/05/2013 relata como compreende o que o objetivo deste:

*É apoiar, ajudar, as crianças que têm dificuldade de alguma forma, seja ela a questão física, mental ou dificuldade de aprendizagem. Ou que não esteja relacionado a um desses fatores.*

Diante do exposto, notamos uma discrepância nos relatos, pois as professoras, mesmo afirmando compreender que o SEEA deve auxiliar os professores, atribuem as queixas ao aluno. No entanto, as professoras não compreendem como auxílio: a assessoria, a discussão acerca das práticas ou a resignificação de concepções. Orientações sobre como e o que o professor deve desenvolver junto ao aluno não têm sido consideradas. Ou ainda, consideram que esse auxílio ocorre quando o aluno é atendido individualmente. Não havendo, portanto, uma compreensão de parceria ou trabalho conjunto, mas tão somente a transferência de responsabilidades. Nesse sentido, observa-se que:

As educadoras atribuem muito facilmente a causas psicológicas o fraco desempenho escolar de alunos e alunas, sem possuírem nem os elementos, nem os conhecimentos necessários para tais afirmações. Diagnósticos e encaminhamentos para tratamento médico e psicológico são práticas comuns nas escolas observadas. [...] Professoras, diretoras e orientadoras concertam-se implicitamente para encaminhar a psicólogas, fonoaudiólogas, psiquiatras, logopedistas ou psicopedagogas não apenas os alunos e alunas que, segundo elas, apresentam dificuldades de aprendizagem, mas igualmente aqueles ou aquelas com problemas comportamentais, de relacionamento, de assiduidade, de agressividade e mesmo de concentração. (Mattos, 2005, p. 218)

Desse modo as educadoras tendem a se eximir de sua responsabilidade com o processo de aprendizagem e de socialização de seus alunos. E acabam por culpabilizar o aluno pelo fracasso, justificando-o com base em conceitos como nível de inteligência ou características de personalidade. Ou ainda, culpando a família e concluindo que determinada circunstância ultrapassa as possibilidades escolares e transferindo a responsabilidade a instâncias especializadas exteriores à escola. E nesse caso:

[...] diante da difícil realidade escolar, do seu despreparo técnico e dos obstáculos que parecem ultrapassar suas possibilidades de ação, as professoras se sentem impotentes e paralisadas. Elas tentam assim eximir-se de possíveis culpas quanto a suas responsabilidades para com o processo de aprendizagem e de socialização de seus alunos e alunas, recorrendo a recursos diversos. (Mattos, 2005, p. 226)

Cabe considerar que ao longo de décadas os profissionais da SEE/DF conviveram – e ainda convivem – com práticas embasadas por concepções deterministas, dificultando a efetividade de práticas dialéticas. Esse fato contribui para que os indivíduos internalizem significados culturalmente partilhados, atribuindo sentido às suas ações segundo concepções específicas.

Apesar da implementação ao longo dos últimos anos, pela SEE/DF, de diretrizes pedagógicas de base histórico-cultural que contempla aspectos importantes do desenvolvimento humano, queixas escolares permanecem emergindo do contexto escolar. Houve uma modificação na operacionalização das ações, no entanto, ainda não houve a transformação das concepções. Para que isso aconteça, é preciso que o foco das mediações seja direcionado para o processo, para as relações e interações sociais que ocorrem nos momentos e espaços de escolarização formal.

Nesse contexto, cabe observar que o documento que orienta a prática pedagógica do SEAA, traz em si a naturalização do que vem a ser uma queixa escolar, talvez diante da necessidade de aproximar de modo mais didático essa compreensão. No entanto, o documento acaba por induzir o profissional deste serviço a compreender determinadas situações e/ou condições como queixas escolares. Partindo dessa compreensão apresenta o modo como tal queixa deve ser conduzida, caso esse profissional não tenha uma compreensão que vislumbre a interação de diversos elementos. Ou seja, se a circunstância colocada não corresponde àquilo que o profissional compreende por aprendizagem e/ou por desenvolvimento humano, a queixa escolar é instaurada.

Assim, as profissionais, ao não compreenderem a diversidade humana, se empenham em transpor a realidade às orientações estabelecidas na orientação pedagógica do SEAA. Desse modo, o documento que deveria ser um orientador passa a ser mais um ditador do ideário escolar. E apesar de ser considerada uma construção coletiva, pois sua elaboração contou com a participação de alguns profissionais que compõem o serviço, a orientação pedagógica por si só não consegue trazer os elementos teóricos e metodológicos suficientes para fundamentar a prática desse serviço.

Todavia, sabe-se que não basta a elaboração de diretrizes para a prática dos educadores para que haja uma reestruturação do contexto educacional. Pois se faz necessário reconhecer e a partir daí ressignificar as concepções que fundamentam as práticas pedagógicas. (GDF, 2010; Marinho-Araújo, 2007; Mendonça, 2013). Mas essa mudança de foco passa por questões de formação. Existem poucas possibilidades de atuar, de modo consciente, segundo uma concepção, se o profissional não reconhece e compreende as bases teóricas que sustentam sua prática.

E é exatamente nesse espaço-tempo que o SEAA precisa atuar, chamando os professores à responsabilidade, promovendo espaços de escuta e possibilitando a análise de suas concepções. Assim compreender as concepções que acompanham esses sujeitos no sentido de ressignificá-las, pode permitir que alcancemos melhores práticas. É urgente o rompimento dessa cadeia. Contudo, não se trata de impor um novo modelo, mas de assumir um compromisso com o processo educativo trazendo reflexões de alternativas possíveis.

É preciso que os professores tenham clareza das concepções que conduzem suas ações. Evitando equívocos promotores de fracassos. Pois temos observado que o cotidiano escolar está repleto de diagnósticos, em sua maioria, informais, que são estereótipos preconceituosos baseados no senso comum, em “achismos” e são fortemente influenciados por reportagens sensacionalistas e de pouco aprofundamento científico.

Durante as entrevistas constatamos que o SEAA, através das ações da pedagoga Sofia e da psicóloga escolar, assessorou o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e realizou o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Cirilo foi submetido à avaliação psicológica que revelou que ele não apresentava déficit cognitivo. Contudo, ainda não havia conquistado algumas das habilidades exigidas pela instituição escolar em questão.

Por conseguinte, foi iniciado um processo de mediação pedagógica em função das queixas escolares apresentadas. Sofia, em entrevista concedida em 10/09/2013, esclarece como ocorreu a intervenção naquele momento:

*[...] foi uma intervenção que foi feita **com professor**, foi uma intervenção que foi feita **com a criança**, uma intervenção que foi feita **com a família**, uma intervenção que foi feita **na escola** e que englobou **toda comunidade escolar**.*

[...]

Apesar das intervenções relatadas, as queixas persistiam. Diante disso, como Cirilo ainda não demonstrava atender aos objetivos estabelecidos em relação aos conteúdos formalmente definidos como objetos de aprendizagem, continuava sendo identificado como portador de dificuldades de aprendizagem. Rossato (2009) afirma que o conceito de aprendizagem escolar tem natureza histórica, cultural e psicossocial e, em cada época, em cada sociedade, possui significados e sentidos particulares. Talvez porque a ocorrência de um apoio tácito reforça impressões preconceituosas e de caráter psicologizante, que perpassa a cultura escolar, isso porque:

Tanto o discurso como a prática das professoras são construídos como se a incapacidade cognitiva fosse inerente ao aluno. Ilustram essa afirmação expressões do tipo: “ele não aprende”, “ele não consegue aprender”, “ela tem um bloqueio”, “não tem mesmo jeito, ela não aprende nada”. (Mattos, 2005, p. 219)

No entanto, embora as professoras, a pedagoga e a escola, por meio dos diversos atores afirmassem que houve um processo que vislumbrava o sucesso desse aluno, ele permaneceu por quase quatro anos apresentando as mesmas características compreendidas pela instituição como insatisfatórias.

Diante da colocação das profissionais em relação ao modo que o SEAA deveria atuar, nos direcionamos para a compreensão do que as educadoras compreendem como queixa escolar. Assim, a professora Helena afirma que a queixa escolar é uma propriedade do aluno, do modo como ele se encaixa ou não num perfil idealizado. Como expresso nos relatos abaixo, registrado em entrevista concedida em 21/05/2013:

*A queixa escolar é a dificuldade do aluno, ou de aprender, ou então aquele que aprende muito rápido também fica ali perturbando o professor e o professor não consegue entender o que tá acontecendo.*

[...]

A colocação de Helena reforça o entendimento, equivocadamente, de que a queixa é do aluno, como atributo individual. Helena admite que diante de um fato desconhecido ou inesperado, como a queixa que nega a aprendizagem, o professor é tomado por um sentimento de insegurança, que o coloca numa situação difícil, pois não sabe como agir diante da frustração de não ter atingido seu objetivo (aprendizagem do aluno).

De modo semelhante a professora Carmem, em entrevista concedida em 21/05/2013, informa que não tem muita certeza do que significa o termo “queixa escolar”, mas também conclui que tal queixa está relacionada ao aluno, que está implantada nele, atribuindo a culpa ao sujeito e sua família.

*[...] o significado não sei, entendeu? O que é, por exemplo, poderia falar o seguinte, a queixa escolar em relação ao Cirilo, a questão do não aprendizado dele, a dificuldade dele de aprender, a falta do comprometimento da família, seria isso uma queixa escolar?*

[...]

O relato de Carmem reitera e ratifica a compreensão de Helena. As professoras não percebem as relações que perpassam o processo educativo, não tem considerado as relações entre os alunos, tampouco as interações que elas mesmas mantêm com os alunos. Seus relatos compartilham a mesma ideia, de que “a queixa é do aluno”.

Masini (2006) considera que a aprendizagem emerge das “inter-relações sociais e interações ambientais no contexto de vida do indivíduo e são constituídas pelas aquisições de habilidades, raciocínios, atitudes, valores, vontades, interesses, aspirações, integração, participação e realização” (p. 255). Assim, é preciso, na qualidade de educador, também considerar-se sujeito ativo e, portanto, transformador nesse processo.

A pedagoga Sofia, que recebe cotidianamente encaminhamentos de professores que se queixam de seus alunos, relata em entrevista concedida em 10/09/2013 a sua compreensão no trecho:

*[...] porque nem sempre a queixa escolar é uma questão só de aprendizagem, e nem sempre significa que o problema está na criança, existe uma queixa escolar? Então a gente tem que pesquisar por que existe essa queixa escolar. O nome mesmo fala “queixa escolar” não significa, né? Que propriamente esteja na criança, né? Eu entendo que pode ser o modo como o professor dá aula, o modo [pequena pausa], eu já tive experiências aqui na escola que o problema estava na família é, que o problema era como o professor dava aula. Eu já tive problemas esse ano mesmo, era como o professor via a criança, entende? A incompatibilidade que foi grande, então, assim, queixa escolar engloba assim, muito mais do que a aprendizagem do aluno.*

[...]

O posicionamento de Sofia revela um movimento de ir e vir entre uma concepção dialógica e a concepção determinista em relação à queixa escolar. Ao mesmo tempo em que a pedagoga considera que é preciso investigar a queixa, demonstrando uma abertura para analisar os aspectos que se inter-relacionam e considera os conflitos nas relações estabelecidas entre os sujeitos – “*A incompatibilidade que foi grande*” – ela alterna os responsáveis ou detentores das queixas.

Dessen e Polônia (2007) consideram que uma das tarefas mais importantes do sistema escolar é “preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo” (p. 25). Na SEE/DF, a criação de um serviço específico deveria propiciar essa contribuição ao desenvolvimento da comunidade escolar. No entanto, nossa pesquisa revela que, embora a pedagoga se empenhasse, a assessoria não logrou êxito da maneira esperada. Evidenciando que essa profissional também precisa ser envolvida por esse “preparo”.

Todavia, ao considerar esses posicionamentos, notamos a emergência de conflitos. Esse pode ser o indício de um processo desencadeador de mudanças. Bruner (2001) acredita que reformas de ensino são bem sucedidas quando os sujeitos participam ativamente. E esse processo envolve a criação e a negociação de significados em uma cultura mais ampla.

O autor esclarece, ainda, que aprendizagem ocorre melhor se for “participativa, proativa, comunitária, cooperativa e se tiver por objetivo construir significados” (Bruner, 2001, p. 84).

Não podemos excluir o educador de sua condição de sujeito em constante desenvolvimento. A instituição escolar tem como objetivo principal a aprendizagem do aluno, mas os educadores também precisam ser considerados sujeitos em aprendizagem.

Silva, Ribeiro e Mieto (2010) ponderam que:

Tornar-se pessoa é participar ativamente das dinâmicas sociais que nos circunscrevem e nos constituem. O que somos depende da forma como as pessoas se posicionam na relação que mantêm conosco. Dessa forma, quanto mais rica, múltipla e produtiva forem nossas interações sociais, mais potencializadas serão nossas dimensões subjetivas. (p. 206)

A narrativa de Sofia se aproxima das concepções trazidas nas falas das professoras Helena e Carmem atribuindo a queixa a uma dificuldade da criança, e ainda culpabilizando o professor, alternando a responsabilidade ora à criança, ora ao professor e ora à família.

Tais narrativas evidenciam concepções que enfatizam os aspectos orgânicos do processo de desenvolvimento humano, revelando e enfatizando concepções deterministas; ora ambientalistas, atribuindo ao meio social todas as possibilidades e limitações do desenvolvimento, e ora naturalistas, acreditando na existência do sujeito essencialmente biológico com determinação estabelecida geneticamente. Estudos evidenciam que concepções e práticas deterministas podem constituir barreiras para a elaboração de estratégias para a mediação diante de queixas escolares,

afastando os sujeitos de uma participação comprometida com sua própria aprendizagem e desenvolvimento (Silva, 2013; Tacca & Branco, 2008).

Cabe esclarecer que no ambiente escolar estamos lidando com concepções construídas culturalmente e o posicionamento do profissional frente à queixa escolar dependerá muito das suas características próprias e da sua história pessoal. (Bassedas et al., 1996; Neves & Marinho-Araújo, 2006).

Sabe-se que a maneira de reconhecer uma queixa pode retirar da escola as possibilidades de refletir sobre a situação e empoderar os serviços de saúde para a resolução de uma demanda escolar. Por outro lado, “o apelo a soluções extra-escolares permite que as professoras não se sintam culpadas, aliviando a tensão inerente à prática exercida em condições tão drásticas, para a qual não se sentem armadas intelectual e materialmente” (Mattos, 2005, p. 218).

Nesse sentido, pesquisas têm revelado que persiste uma prática, segundo a qual, ao invés de se buscar alternativas para superação, as queixas são encaminhadas, transferindo questões de ordem pedagógica e revelando uma tendência de medicalização do espaço pedagógico pautada em concepções cristalizadas. E, apesar de reconhecer a importância de uma parceria com o professor, os pedagogos ainda desenvolvem um trabalho embasado no modelo clínico e aguardam a solicitação para desenvolver intervenções (Araújo, 2006; Silva, 2013).

Entendemos a pedagogia como ciência da prática educativa, portanto temos nos pedagogos, os verdadeiros especialistas para essa questão. Todavia, não devemos considerar esse profissional como um especialista que vai solucionar de imediato a situação, mas aquele que pode contribuir para a reflexão desse processo, que compreende a internalização de novas formas culturais. E que é capaz de mediar a situação promovendo um momento com todos os envolvidos para que, de modo consciente, todos os envolvidos pudessem analisar o ciclo vicioso que vinha ocorrendo. Permitindo ao aluno o reconhecimento dos objetivos pedagógicos institucionais e meios para que, conjuntamente, estes fossem alcançados.

Consideramos a possibilidade de o sujeito não reconhecer ou ter acesso a mecanismos ou estratégias que o permitam perceber e avaliar suas concepções. Isso porque estas passam por processo de significação canalizado culturalmente ao longo do curso de vida e, em determinados momentos, mostram-se automatizados. Mendonça (2013) observa que quando o educador demonstra uma formação frágil, pouco consistente em relação a pressupostos teóricos e ideológicos, corre o risco de desenvolver uma prática alienada e pouco reflexiva.

É preciso que os educadores (todos) acreditem nas possibilidades dos alunos, valorizando suas capacidades, entendendo determinado desempenho como o melhor que pôde obter naquele momento, acreditando que existem possibilidades de ser melhorado a partir da mediação (Barbosa, 2008). E que lhes sejam oferecidas oportunidades de compreensão e esclarecimento sobre a questão verificada, tendo em vista que a tomada de consciência pelo aluno da queixa apresentada e das

possibilidades que ele tem de superá-la é fundamental para que possa ter uma participação ativa na sua solução (Bassedas et al., 1996).

Esse processo envolve a reconstrução da atividade psicológica, quando “processos psicológicos são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstruídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica” (Vygotsky, 1978/1991, p. 41). Assim, consideramos necessário ressignificar tais concepções levando os educadores a compreender que tanto o ambiente e o contexto social quanto os aspectos biológicos cooperam para o desenvolvimento de processos psicológicos promovidos pela aprendizagem.

### **Comentários Gerais**

Movimentamo-nos no sentido de caracterizar no contexto escolar as concepções de desenvolvimento e aprendizagem que orientam as ações pedagógicas diante de queixas escolares, especialmente no contexto do SEAA, visando contribuir com o atendimento prestado por esses profissionais.

Assim, compreendemos que as concepções, na qualidade de processos culturais que são ou podem ser partilhados ao longo do processo de escolarização bem como durante as experiências da prática profissional, são constantemente internalizadas e externalizadas. Com base no exposto infere-se que tanto as duas professoras, bem como a pedagoga, participantes da pesquisa contribuíram para que o fracasso escolar de Cirilo fosse alimentado, com a manutenção da condição de aprendizagem deficitária.

A pedagoga vislumbrava promover a aprendizagem suprindo aquilo que era considerado debilitado. Oferecia atividades visando desenvolver “pré-requisitos” que capacitassem o aluno a atender a demanda da sala de aula. Desse modo, a oferta de atividades desafiadoras com uma mediação que proporcionasse saltos qualitativos possíveis era reduzida. Diante desse fato consideramos que o processo de mediação não estava devidamente direcionado para uma zona de desenvolvimento proximal.

Ainda assim, concluímos que Cirilo estava construindo conceitos matemáticos e desenvolvendo um processo de leitura. Ainda que num ritmo diferente do idealizado pelas profissionais a criança demonstrava aprendizagens. Era um aluno que apresentou certa timidez e pouca comunicação, mas que não estava alheio à vida social. Talvez em função da recepção que teve naquela comunidade escolar – o preconceito relatado pelas profissionais – tenha contribuído para que ele evitasse se expor naquele ambiente, uma maneira de se resguardar e de se manter ileso.

Ao longo dos atendimentos, observamos que Cirilo conseguiu êxito em todas as atividades que lhe foram propostas, mesmo quando elas não pareciam fazer sentido. Em algumas a mediação foi mais necessária do que em outras. Todavia, cabe ponderar que o processo de mediação em

situações de queixa escolar, junto ao aluno, objetiva o sucesso escolar e deve “favorecer o desenvolvimento de recursos pessoais e de estratégias metacognitivas, visando contribuir com o processo de aprendizagem e possibilitando aos alunos a realização de produções gratificantes” (GDF, 2010, p. 105).

Cirilo realizou e concluiu com um bom desempenho as atividades propostas, inclusive aquelas em que houve necessidade de maior mediação. Em nenhum momento houve resistência por parte de Cirilo em desenvolver qualquer atividade, revelando um garoto dócil e cooperativo. Em sala de aula Cirilo necessitava de maior tempo, quando comparado a seus colegas de classe, para desenvolver as atividades. No entanto, não havia na classe atividades diversificadas para atender as necessidades específicas de Cirilo; toda a turma realizava a mesma atividade, exemplificando a tendência da escola de optar por práticas pedagógicas homogeneizantes.

Cirilo realizou cálculos mentais, tanto de soma quanto de subtração. Cirilo, de acordo com os relatos de todas as entrevistadas, demonstrou habilidades em atividades de pintura, que apesar de reconhecidas, não foram exploradas e/ou valorizadas durante o período da pesquisa.

E muito embora todo o contexto o desacreditasse, atualmente Cirilo está matriculado em uma turma de 3º Ano e frequenta outra escola onde não existem queixas relacionadas ao seu desempenho escolar, nem relatos negativos sobre a condição socioeconômica de sua família. A professora atual considera que o aluno tem um bom desempenho. Ela não tem conhecimento das informações constantes nos registros escolares de Cirilo, pois a família ainda não buscou na escola anterior e entregou à nova escola esses documentos. Em 2015 o aluno frequentará o 4º ano do ensino fundamental.

Todavia, as práticas observadas revelam muito das concepções que a pedagoga apresenta ao longo do processo de mediação. Observamos que essas concepções compartilhadas pelo sistema simbólico que perpassa a instituição educacional são capazes de retroalimentar a atuação das demais profissionais.

Ao analisar as verbalizações da pedagoga depreende-se que existe um movimento no sentido de direcionar sua atuação para uma perspectiva institucional, o que consideramos positivo. Ainda que a passos lentos, as concepções estão se modificando, alcançando a percepção sobre aprendizagem que compreende o dinamismo do desenvolvimento humano. Ainda existem vestígios de concepções deterministas, mas o movimento dialético iniciado pode promover a superação desse posicionamento.

Contudo, é preciso evidenciar que essa mobilização ocorre às cegas, pois ainda sentimos a carência de formação adequada, já que profissionais, a exemplo da pedagoga, têm buscado de modo independente e com recursos próprios a complementação dessa formação. Portanto, considera-se necessária a capacitação, em serviço, específica para os pedagogos que atuam nas equipes. Ressalta-se que a atuação desse profissional foi constituída dentro da própria prática em

resposta a uma demanda da SEE/DF, mas sem uma orientação sistemática e universalizada (Araújo, 2006).

A pesquisa de Araújo (2006) denuncia que os pedagogos do SEAA demonstram uma preocupação com o fato de sua formação inicial não responder às inquietações do cotidiano e que estes partem em uma busca individual para obter (in)formações. A pesquisadora verificou que existe um alto número de pedagogos no SEAA com especialização em psicopedagogia, o que pode ter sido impulsionado pela falta de clareza da atuação desses profissionais.

Nesse sentido, os espaços de coordenação coletiva dos profissionais do SEAA se apresentam como uma possibilidade transformadora, pois a esse momento é conferida a possibilidade de reconhecer teorias que fundamentam práticas coerentes com o processo de desenvolvimento humano. Esses espaços permitem que os profissionais possam refletir e reconhecer as concepções que sustentam suas práticas, promovendo oportunidades de autoconhecimento e de transformação. Barbosa (2008) verificou que a intervenção da coordenação intermediária possibilitou o desenvolvimento de competências, promovendo saltos qualitativos no desempenho dos profissionais do SEAA.

Instrumentalizando esses profissionais para formar e transformar as concepções das escolas onde atuam, desencadeia-se um movimento de promoção das mesmas oportunidades que lhes foram oferecidas. Acredita-se, com isso, que esse processo seja capaz de fazer com que as concepções que compreendem a aprendizagem como um processo complexo, dinâmico, dialógico e bidirecional adentrem as salas de aula e alcancem os alunos, promovendo a cultura de sucesso e erradicando o fracasso escolar.

Para tanto, faz-se necessário o planejamento e a implementação de políticas públicas que contemplem a devida especialização para que esses profissionais atuem de modo pleno e consciente. A pesquisa revela que a formação oferecida atualmente pelo estado ainda não contempla as necessidades e a realidade dos contextos que esses profissionais atuam.

O modo como os profissionais são inseridos no SEAA também precisa ser analisado, pois geralmente essa inserção se inicia com um convite, seguido por uma avaliação que verifica se o candidato tem conhecimento do documento orientador, com ênfase na operacionalização, sem que existam avaliações do desempenho e da compreensão desses profissionais no que diz respeito às concepções de desenvolvimento humano.

Não podemos permitir que haja uma elitização dos integrantes das equipes, pois isso fere o princípio de impessoalidade, característico do serviço público. É preciso garantir às instituições educacionais e principalmente aos alunos que eles sejam acompanhados por profissionais competentes e habilitados para tal, ou seja, esses profissionais devem ter consciência de suas concepções.

Constatou-se que os pedagogos do SEAA, apesar de reconhecerem a importância do trabalho interventivo, ainda utilizam a maior parte do tempo com o processo avaliativo, focados na concepção de que o aluno é detentor de algum problema (Araújo, 2006).

Silva (2013) verificou que o planejamento das intervenções pedagógicas ainda está direcionado para uma concepção de educação que visa o acúmulo de conhecimento, a repetição e reprodução de ideias. Acredita, ainda, que a atuação do pedagogo pode estar refletindo uma reprodução de um sistema de ensino, que necessita da implementação de diversas mudanças.

Acredita-se que a ocorrência de mudanças em determinado contexto, relacionadas às formas culturais vivenciadas pelos indivíduos, pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, tendo em vista que as relações que o indivíduo estabelece nesses processos modificam a maneira de pensar, sentir e agir. Portanto, a canalização cultural pode fomentar conflitos geradores de processos de mudança nas práticas educativas (Valsiner, 1987, 1998, 2007; Vieira & Branco, 2010).

Para o enfrentamento de práticas baseadas em concepções deterministas, é essencial que o pedagogo, ao perceber a demanda, reelabore juntamente com o docente a queixa, indo além da verificação das ações implementadas. Além disso, deve buscar compreender com o docente os elementos que verdadeiramente motivaram a queixa, reconhecendo as concepções que fundamentaram aquela demanda. Ele deve levantar questões tais como: O que era esperado daquela criança e como era esperado? Por que não ocorreu? Poderia ser de outro modo? Por quê? Quais são as justificativas coerentes para a apresentação da queixa?

E, no exercício dessa reflexão, com direcionamento para a compreensão das concepções dos profissionais, integrar e ampliar estratégias que possibilitem entender as causas das dificuldades na aprendizagem escolar, tanto como expressão de aspectos inerentes aos sujeitos como de aspectos relativos aos contextos escolar e social (Neves & Almeida, 2006). Isso romperá com o processo de enfrentamento das queixas escolares que desconsidera a complexidade de uma situação que extrapola o espaço de ação do estudante (Rossato & Martínez, 2013).

Esperamos que nosso estudo tenha possibilidade de cooperar para a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos envolvidos em situações semelhantes, bem como de promover prestação de serviços educacionais mais eficazes. Acreditamos que o entendimento deste processo pode apresentar possibilidades de avanços na vida escolar, contribuindo para a diminuição de elementos como a retenção, a evasão escolar, bem como a melhoria da autoestima e do rendimento escolar.

## CAPÍTULO VI

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os registros desenvolvidos para este estudo permitiram a contextualização de informações, reconstituindo um espaço-tempo capaz de evidenciar a atuação de uma pedagoga do SEAA, responsável pela assessoria a uma escola que oferecia tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental, além de possibilitar a reflexão e a discussão de concepções que fundamentam a prática pedagógica.

Desse modo, ao efetivar nosso objetivo de analisar as concepções de educadoras sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem a partir de queixas escolares referentes a um aluno dos anos iniciais do ensino fundamental, encaminhadas e acolhidas pelo SEAA, foi possível constatar que as práticas pedagógicas ainda estão direcionadas para uma concepção de educação que visa, sobretudo, o acúmulo de conhecimento, a repetição e reprodução de ideias. Essa realidade pode estar refletindo uma reprodução de um sistema de ensino, atualmente insatisfatório.

No tocante ao objetivo de analisar as concepções de educadoras sobre desenvolvimento e aprendizagem diante do processo de escolarização de um aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, verificamos que as profissionais ainda culpabilizam os sujeitos (aluno, professor, família) ou os contextos (econômico, social, cultural) pela improficiência da aprendizagem idealizada. Isso revela que não têm sido consideradas as relações ou a interação entre esses na investigação de possibilidades de superação. Tais constatações enfatizam a compreensão de que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem de modo linear, homogêneo e padronizado. E acreditam que quando estes não ocorrem o “problema” está no sujeito que precisa se adaptar.

No que se refere identificação da compreensão das profissionais em relação à atuação da pedagogia, diante de queixas já instaladas, no contexto do SEAA, observamos que existe um movimento, ainda muito discreto, por parte da pedagoga no sentido de direcionar a atuação pedagógica para uma visão institucional, que compreende o dinamismo do desenvolvimento humano. Já as professoras, estas ainda atribuem e relacionam ao SEAA a responsabilidade e a possibilidade de dirimir a queixa evidenciada.

Notamos muitos vestígios de concepções inatistas, mas o movimento dialético iniciado pode promover a superação desses posicionamentos. O resultado dessa análise aponta a necessidade de direcionar o foco da mediação pedagógica para o processo, para as relações e interações sociais que ocorrem nos momentos e espaços de escolarização formal.

Em atendimento ao objetivo de identificar em que medida as concepções verificadas cooperam para a superação de queixas escolares, constatamos que o modo de reconhecer uma queixa pode retirar da escola as possibilidades de refletir sobre a situação e empodera outros serviços para a resolução de uma demanda escolar. Diante do caso investigado, averiguamos que

concepções deterministas em relação ao processo de desenvolvimento humano e à aprendizagem não contribuem para a superação das queixas.

Assim, considerando o objetivo principal de nossa pesquisa, e visando compreender de que maneira as mediações pedagógicas, desenvolvidas no contexto do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, poderiam revelar as concepções que permeiam a prática pedagógica, concluímos que o processo de mediação movimenta, revela e constitui concepções históricas e culturalmente partilhadas no contexto escolar.

Nesse sentido, nosso estudo verificou que é preciso compreender as concepções que acompanham esses sujeitos a fim de ressignificá-las. Apontamos a necessidade de mediações pedagógicas capazes de promover a ressignificação de concepções de ensino e de aprendizagem, tornando possível considerar que tais processos ocorrem de modo complexo, sistêmico e dinâmico. Tal entendimento contribui para práticas mais coerentes, principalmente, com a compreensão da bidirecionalidade dos processos de significação que ocorrem em meio às instituições escolares.

Nossa pesquisa ratifica a necessidade de estudos que viabilizem a compreensão da pedagogia no contexto de serviços multidisciplinares que visam a mediação diante de queixas escolares. Enfatiza, ainda, a importância da pedagogia como ciência da prática educativa e a mediação pedagógica como possibilidade de aprendizagem tanto para os alunos, cujas queixas são relacionadas, quanto para os professores que demandam a queixa. Além disso, posiciona, como fundamento para a instrumentalização, a formação específica do profissional que compõe o SEAA, capacitando-o para a formação continuada dos docentes.

Assim, torna-se essencial ressignificar concepções deterministas, para que os indivíduos responsáveis pelo processo educativo sejam capazes de compreender que tanto o ambiente e o contexto social quanto os aspectos biológicos cooperam igualmente para o desenvolvimento de processos psicológicos promovidos pela aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- Amorim, M. (2009). *Memória do Objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação*. São Paulo: Baktiniana.
- Araújo, G. M. G. (2006). *Implicações do perfil e das concepções dos pedagogos, que atuam em equipes multidisciplinares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no atendimento às queixas escolares*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (12a ed., M. Lahud & Y. F. Vieira, trad.). São Paulo: Hucitec. (Trabalho original publicado em 1930).
- Barbosa, R. M. (2008). *Psicologia escolar nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem de Samambaia/DF: atuação institucional a partir da abordagem por competências*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Bassedas, E., Huguet, T, Morrodán, M., Oliván, M., Planas M., Rossel, M., Seguer, M. & Vilella, M. (1996). *Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bastos, I. M. & Pereira, S. R. (2003). A contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil. *Revista linhas*, 4(1), UDESC/Joinville.
- Bonals, J. & González, A. (2008). A demanda de avaliação psicopedagógica. In M. Sánchez-Cano & J. Bonals (Eds.), *Avaliação psicopedagógica* (pp. 65-79). Porto Alegre: Artmed.
- Branco, A. U. (1993). Sociogênese e canalização cultural: contribuições à análise do contexto das salas de aula. *Temas em Psicologia*, 1(3), 9-17.
- Branco, A. U. & Madureira, A. F. A. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-109). Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Cabral, E. & Sawaya, S. M. (2001). Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia, (Natal)*, 6(2), 143-155.
- Carraher, T. N. (1989). *Na Vida Dez na Escola Zero* (3a ed.) São Paulo: Cortez.
- Cole, M. & Cole, S. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Correia, M. F. B. (2003). A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. *Estudos de Psicologia, Natal*, 8(3), 505-513.

- Cunha, R. C. (2010). *Os professores de Língua Inglesa em início de carreira e a produção da profissão docente: um estudo com diários narrativos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Piauí, Teresina.
- Dessen, M. A. & Costa Júnior, A. L. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed.
- Dessen, M. A. & Polônia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia, (Ribeirão Preto)*, 17(36), 21-32.
- Fiorin, J. L. (2006). O dialogismo. In J. L. Fiorin, *Introdução ao Pensamento de Bakhtin* (pp. 18-59). São Paulo: Ática.
- Freitas, M. T. A. (1994). *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papirus.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em Educação. *Ciência & Educação, (Bauru)*, 11(2), 327-345.
- GDF – Governo do Distrito Federal (Brasil). (2009). *Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal* (5a ed.). Brasília: Secretaria de Estado de Educação.
- GDF – Governo do Distrito Federal (Brasil). (2010). *Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*. Brasília: SEE/DF.
- GDF – Governo do Distrito Federal (Brasil). (2012). *Projeto Político- Pedagógico Professor Carlos Mota*. Brasília: Secretaria de Estado de Educação – Subsecretaria de Educação Básica.
- GDF – Governo do Distrito Federal (Brasil). (2013a). *Censo Escolar – 2013. Cadastro das Instituições Educacionais do Distrito Federal*. Brasília: SEE/DF.
- GDF – Governo do Distrito Federal (Brasil). (2013b). *Portaria nº 285, de 05 de dezembro de 2013*. Diário Oficial do DF, Seção 01, 09/12/2013. Acessado em 12 outubro, 2014, em <http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/portaria-no-285-de-5-de-dezembro-de-2013/>.
- GDF – Governo do Distrito Federal (Brasil). (2014). *Orientação Pedagógica: Projeto Político- Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas*. Brasília: SEE/DF.
- Gontijo, R. F. (2013). *A avaliação no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem: repercussões no desempenho escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Gurgel, C. P. P. (2002). *O relatório psicopedagógico e sua importância para o trabalho do professor*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Kelman, C. A. (2010). Sociedade, Educação e Cultura. In S. Barbato & D. A. Maciel, *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar* (pp. 11-53). Brasília: Editora UnB.
- Leontiev, A. N. (1978). *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Libâneo, J. C. (2005). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. & Pimenta, S. G. (1999). Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, 20(68), 239-277.

- Lyra, M. C. D. P., & Moura, M. L. S. de. (2000). Desenvolvimento na interação social e no contexto histórico-cultural: adequação entre perspectiva teórica e metodologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(2), 217-222.
- Luria, A. R. (1979). *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo: Desenvolvimento cognitivo seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone.
- Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (1997). *Psicologia Escolar: em busca de Novos Rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maciel, D. A. (1996). *Análise das interações professora-criança em situação de ensino-aprendizagem da leitura-escrita*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Marçal, V. P. B. & Silva, S. M. C. (2006). A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 121-131.
- Marinho-Araújo, C. M. (1995). *Relações interpessoais professor-aluno: uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Marinho-Araújo, C. M. (2003). *Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para uma capacitação continuada*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Marinho-Araújo, C. M. M. (2007). A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. In H. R. Campos. (Org.), *Formação em psicologia: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2008). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional* (2a ed.). Campinas: Alínea.
- Masini, E. F. S. (1993). *Psicopedagogia na escola: buscando condições para a aprendizagem significativa*. São Paulo: Unimarco.
- Masini, E. F. S. (2006). Formação profissional em Psicopedagogia: embates e desafios. *Revista Psicopedagogia*, 23(72), 248-259.
- Mattos, C. L. G. (2005). O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 215-228.
- Meira, L. (1994). Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em psicologia*, 2(3), 59-71.
- Mendonça, F. L. de R. (2013). *Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília, Brasília.
- Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES*, 28, 31-47.

- Nakamura, M. S., Lima, V. A. A., Tada, I. N. C. & Junqueira, M. H. R. (2008). Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 423-429.
- Neves, M. M. B. J. (1994). *Um estudo sobre as causas atribuídas ao fracasso escolar, na 5ª série, por alunos, pais e professores*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Neves, M. M. B. J. (2001). *A atuação da psicologia nas Equipes de Atendimento Psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Neves, M. M. B. J. (2011). Queixas escolares: Conceituação, discussão e modelo de atuação. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 175-192). Campinas: Alínea.
- Neves, M. M. B. J. & Almeida, S. F. C. (2003). A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea.
- Neves, M. M. B. J. & Almeida, S. F. C. (2006). A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp. 83-103). Campinas: Alínea.
- Neves, M. M. B. J. & Marinho-Araújo, C. M. (2006). A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. *Aletheia*, 24, 161-170.
- Oliveira, M. K. (1992a). Algumas contribuições da psicologia cognitiva. *Série Ideias n. 6*. (pp. 47-51). São Paulo: FDE.
- Oliveira, M. K. (1992b). Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In Y. La Taille, M. K. Oliveira & H. Dantas, *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Padilha, A. M. L. (2004). *Possibilidades de histórias ao contrário, ou, como desencaminhar um aluno da classe especial*. São Paulo: Plexus.
- Patto, M. H. S. (1981). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1/2), 107-121.
- Penna-Moreira, P. C. B. (2007). *A psicologia escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal: um estudo sobre as Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Pereira, A. R. S. (2011). *Fontes documentais da história da educação escolar no Distrito Federal (1956-1960)*. Monografia (Licenciatura em Pedagogia), Universidade de Brasília, Brasília.

- Pereira, K. R. C. (2011). *Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem: construção, concepções e expectativas*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Pereira, S. A. (2012). *Queixas escolares e mediação docente: um estudo com alunos e professores do 6º ano do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: saberes e identidade da docência. In S. G. Pimenta (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Pino, A. (1993a). A interação social: perspectivas sócio-históricas. *Idéias, (São Paulo)*, 20, 49-58.
- Pino, A. (1993b). Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em Psicologia*, 1(1), 17-24.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Polônia, A. C. & Senna, S. R. C. M. (2005). A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação. In M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior, *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 191-209). Porto Alegre: Artmed.
- Romanelli, O. de O. (2001). História da educação no Brasil – 1930/1973. Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 1978).
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Rossato, M. (2009). *O movimento da subjetividade no processo de superação as dificuldades de aprendizagem escolar*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Rossato, M. & Martínez, A. M. (2013). Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 289-298.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S. & Silva, A. P. S. (2000). Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(2), 281-293.
- Sá, L. C. P. & Guarabira Filho, G. N. (1999). Sobradinho. Interpretação: Sá & Guarabira. In *Orquestra Sinfônica de Americana SP – Ao Vivo*. CD. Faixa 4.
- Senna, S. R. C. M. (2003). *Formação e atuação do psicólogo escolar no Distrito Federal: panorama atual e perspectivas futuras*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Silva, F. B. M. R. (2013). *A criatividade do pedagogo diante das queixas escolares*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Silva, D. N. H., Ribeiro, J. C. C. & e Mieto, G. (2010). O aluno com deficiência intelectual na sala de aula: considerações da perspectiva histórico-cultural. In D. Albuquerque & S. Barbató. (Coords.), *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora UnB.

- Souza, M. P. R. (2000). Formação do Psicólogo para atendimento a problemas de aprendizagem: desafios e perspectivas. *Estilos da Clínica (USP)*, 5(9), 134-154.
- Tacca, M. C. V. R. & Branco, A. U. (2008). Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia*, 13(1), 39-48.
- Trautwein, C. T. G. & Nébias, C. (2006). A queixa escolar por quem não se queixa: o aluno. *Mental*, 4(6), 123-148.
- Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of children's actions: a theory of human development*. New York: Wiley.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: foundations in cultural psychology*. London: Sage.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos de uma psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J. (2013). *Culture in minds and societies: foundations in cultural psychology*. London: Sage.
- Vieira, A. O. M. & Branco, A. (2010). Cultura, crenças e práticas de socialização de gêmeos monozigóticos. *Psicologia em Revista*, 16(3), 575-593.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1978).
- Vygotsky, L. S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1960).
- Vygotsky, L. S. (1998). *O desenvolvimento psicológico da criança*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).

**APÊNDICE A**  
**SÍNTESE DO CONTEXTO DAS ENTREVISTAS**

<b>Participante</b>	<b>Aluno</b>
Fase 01 22/05/2013 Início: 8h10 Duração: 33'57''	A pesquisadora preparou previamente a sala destinada às aulas de informática, para receber o aluno. A parte do piso foi forrada com um tapete emborrachado e colorido. Foram disponibilizados alguns brinquedos, algumas folhas em branco, lápis de colorir e canetinhas. Cirilo logo se sentou no tapete colorido e foi orientado pela pesquisadora a escolher uma atividade. Após a seleção da atividade, deu-se início à entrevista. Cirilo fala muito pouco, constantemente responde aos questionamentos sacodindo a cabeça em respostas afirmativas ou negativas. Raramente elabora uma frase completa, sua expressão oral é composta por frases curtas e diretas, negando ou afirmando o questionado e, em alguns casos, ele diz não saber responder ou permanece em silêncio.
Fase 02 10/09/2013 Início: 8h50 Duração: 09'22''	Na segunda fase de entrevistas a pesquisadora já tem certo vínculo estabelecido com Cirilo, não sendo necessários muitos preparativos, como na primeira fase. Desse modo, a entrevista foi realizada em um jardim da escola. Diferentemente da primeira fase, Cirilo estava mais à vontade e respondia às perguntas com mais espontaneidade. Para garantir o registro das informações em alguns momentos, a pesquisadora repetia e confirmava as declarações de Cirilo. A entrevista foi rápida e, quando concluída, a pesquisadora informou ao aluno que deixaria de frequentar a escola a partir daquele momento e agradeceu a Cirilo a sua participação no estudo. Em seguida o aluno retornou à sala de aula.

<b>Participante</b>	<b>Mãe do Aluno</b>
Fase 01 11/06/2013 Início: 19h15 Duração: 22'07''	A pesquisadora chegou à residência da família por volta de 19h, o horário previamente combinado. Maria disse que havia acabado de chegar do trabalho e convidou a pesquisadora para entrar. Inicialmente Maria parecia estar à vontade, respondia às questões sem ressalvas, sorria e detalhava as informações. Contudo, ao longo das entrevistas, quando as perguntas adentravam certa intimidade, questionavam sobre sua história até chegar ali, Maria já não demonstra mais tanta disposição. Ao perceber essa situação, a pesquisadora opta por encerrar a entrevista.
Fase 02	Não houve disponibilidade da participante.

<b>Participante</b>	<b>Pedagoga Sofia</b>
Fase 01 21/05/2013 Início: 8h05 Duração: 43'46''	Para a realização da entrevista utilizamos uma sala de aula destinada a um aluno do ensino especial, que neste dia estava vazia, pois a criança não compareceu à aula. A pedagoga demonstrou interesse e parecia estar à vontade para colaborar com a pesquisa. Durante a entrevista, a professora da sala ao lado parecia bater no quadro, o barulho incomodava, mas não impediu a continuidade da entrevista.
Fase 02 10/09/2013 Início: 8h12 Duração: 23'11''	Na segunda fase utilizamos a sala onde atuam o SEAA e o SOE. A pedagoga estava à vontade e disposta a participar da entrevista colaborando e respondendo prontamente ao que lhe era questionado. A pesquisadora convidou a pedagoga para juntas realizarem a audição das respostas elaboradas pela pedagoga na primeira fase das entrevistas, no que diz respeito às suas concepções. A audição foi realizada. A pesquisadora pediu que a pedagoga fizesse a avaliação/revisão das concepções, ela aceitou e em seguida concluíram a entrevista.

<b>Participante</b>	<b>Professora Helena</b>
Fase 01 21/05/2013 Início: 15h00 Duração: 13'20''	A primeira fase da entrevista foi realizada na sala destinada às aulas de informática. Ao longo dos questionamentos, a professora foi esclarecendo a situação que Cirilo demonstrava ao chegar à sua turma. Durante a entrevista a professora demonstrou estar à vontade com o procedimento realizado, colaborou e respondeu a todas as questões sem nenhuma ressalva.
Fase 02 10/09/2013 Início: 9h35 Duração: 07'28''	A segunda fase da entrevista foi realizada na sala destinada às aulas de informática. A professora e a pesquisadora assistiram juntas ao vídeo que registrava o último atendimento feito pela pedagoga ao aluno. Durante a exibição do vídeo, a professora pontuou alguns avanços de Cirilo e demonstrou satisfação em perceber o desenvolvimento do aluno. Durante a entrevista a professora demonstrou tranquilidade e simpatia colaborando e respondendo prontamente ao que lhe era questionado.

<b>Participante</b>	<b>Professora Carmem</b>
Fase 01 21/05/2013 Início: 14h05 Duração: 36'37''	A entrevista foi realizada na sala destinada às aulas de informática. Ao longo dos questionamentos, a professora colaborou e respondeu a todas as questões sem nenhuma ressalva. A professora demonstrou estar à vontade com sua participação na pesquisa.
Fase 02 10/09/2013 Início: 9h05 Duração: 15'40''	A entrevista foi realizada em um jardim próximo à sala de aula. Algumas questões foram levantadas e, em seguida, foi realizada a audição das respostas elaboradas pela professora na primeira fase das entrevistas, no que diz respeito às concepções. A professora demonstrou tranquilidade e simpatia durante a entrevista, colaborando e respondendo prontamente ao que lhe era questionado.

**APÊNDICE B**  
**ROTEIROS DE ENTREVISTAS**

**Roteiros de Entrevistas 1ª Fase**

**Entrevista Familiar – Pais e/ou Responsáveis**

Entrevistado:

Relação de parentesco com a criança (pai, mãe, outro):

Nome da Criança:

Data de Nascimento:

1. Dados pessoais da Criança:

a) Nome do Pai:

b) Nome da Mãe:

c) Endereço:

2. Dados pessoais do Entrevistado:

a) Local de Origem:

b) Estado Civil:

c) Número de filhos:

d) Posição familiar da criança (1º, 2º filho):

e) Idade/Sexo dos demais filhos:

2.1 Dados Profissionais:

a) Profissão:

b) Ocupação atual:

c) Local de trabalho:

2.2 Escolaridade:

a) Escolaridade do pai:

b) Apresentou alguma dificuldade na escola? Qual? Quando?

c) Escolaridade da mãe:

d) Apresentou alguma dificuldade na escola? Qual? Quando?

3. Desenvolvimento da Criança:

a) Como foi o desenvolvimento da criança? (nascimento, infância, hoje)

b) Quem mora com a criança?

c) Quem cuida dessa criança?

d) Como é um dia comum dessa criança?

4. Escolarização da Criança:

a) Como tem sido a vida escolar da criança?

b) Como ele(a) está se desenvolvendo na escola hoje?

c) Como você pensa que pode ajudá-lo(a)?

d) Algo já foi feito para melhorar a situação dele(a)? Quando?

- e) O que esta escola/professor atualmente fazem para auxiliá-lo?
- f) Em casa quem ajuda essa criança nas tarefas escolares?

5. Concepções:

- a) O que você entende por aprendizagem?
- b) O que você entende por queixa escolar?
- c) A que você atribui a situação atual da criança?
- d) Você sabe qual o papel do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem?
- e) O que você entende por intervenção psicopedagógica?

### **Entrevista Professoras**

1. Dados pessoais:

- a) Nome:
- b) Idade:

2. Escolaridade:

- a) Qual a sua formação?
- b) Como foi sua trajetória acadêmica?
- c) Apresentou alguma dificuldade na escola? Qual? Quando?

3. Dados Profissionais:

- a) E como foi sua trajetória profissional?
- b) Quanto tempo de docência?
- c) Quanto tempo nesta escola?

4. Escolarização da Criança:

- a) Quem é o aluno XXXX?
- b) Há quanto tempo leciona ao aluno referido?
- c) Qual o lugar da sala que o aluno ocupa em suas aulas?
- d) Como é o comportamento socioafetivo e emocional do aluno com você e com os colegas?
- e) Como é o comportamento disciplinar do aluno com relação ao ambiente educacional e as regras sociais?
- f) Qual o motivo do encaminhamento do aluno?
- g) Como você planeja as atividades para esse aluno?
- h) Como você descreve esse aluno quanto ao seu rendimento na aprendizagem sobre os aspectos da compreensão, atenção, memória, raciocínio, linguagem oral, escrita, ritmo de desenvolvimento das atividades...
- i) Você avalia que:
  - i.  o aluno está dentro do desenvolvimento esperado
  - ii.  o aluno está abaixo do rendimento esperado

- iii. ( ) ainda está muito aquém do nível de aprendizagem da turma.
  - j) Você identificou algum interesse do aluno em alguma atividade específica ou área em especial?
  - k) Você conhece o aluno de outro ambiente tendo o observado em brincadeiras de rua ou ainda em outras atividades extracurriculares?
5. Concepções:
- a) O que você entende por aprendizagem?
  - b) O que você entende por queixa escolar?
  - c) A que você atribui a situação atual da criança?
  - d) Você sabe qual o papel do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem?
  - e) O que você entende por intervenção psicopedagógica?

### **Entrevista Pedagoga**

1. Dados pessoais:
  - a) Nome:
  - b) Idade:
2. Escolaridade:
  - a) Qual a sua formação?
  - b) Como foi sua trajetória acadêmica?
  - c) Apresentou alguma dificuldade na escola? Qual? Quando?
3. Dados Profissionais:
  - a) E como foi sua trajetória profissional?
  - b) Quanto tempo de docência?
  - c) Quanto tempo nesta escola?
4. Escolarização da Criança:
  - a) Quem é o aluno XXXX?
  - b) Há quanto tempo leciona ao aluno referido?
  - c) Qual o lugar da sala que o aluno ocupa em suas aulas?
  - d) Como é o comportamento socioafetivo e emocional do aluno com você?
  - e) Como é o comportamento disciplinar do aluno com relação ao ambiente educacional e as regras sociais?
  - f) Qual o motivo do encaminhamento do aluno?
  - g) Como você planeja as atividades para esse aluno?
  - h) Como você descreve esse aluno quanto ao seu rendimento na aprendizagem sobre os aspectos da compreensão, atenção, memória, raciocínio, linguagem oral, escrita, ritmo de desenvolvimento das atividades...

- i) Você avalia que:
- i.  o aluno está dentro do desenvolvimento esperado
  - ii.  o aluno está abaixo do rendimento esperado
  - iii.  ainda está muito aquém do nível de aprendizagem da turma.
- j) Você identificou algum interesse do aluno em alguma atividade específica ou área em especial?
- k) Você conhece o aluno de outro ambiente tendo o observado em brincadeiras de rua ou ainda em outras atividades extracurriculares?

5. Concepções:

- a) O que você entende por aprendizagem?
- b) O que você entende por queixa escolar?
- c) A que você atribui a situação atual da criança?
- d) Como você compreende a atuação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem?
- e) O que você entende por intervenção psicopedagógica?

6. Estratégias e Atuação:

- a) É comum receber encaminhamentos de alunos em situação semelhante a do XXX?
- b) Nessas situações, qual o procedimento que você geralmente utiliza com o aluno?
- c) Como você planeja as atividades para esse aluno?

### **Entrevista Aluno**

1. Dados pessoais:

- a) Nome:
- b) Idade:

2. Escolarização:

- a) Qual série ou ano estuda?
- b) Como é a sua turma?
- c) Quem são seus amiguinhos?
- d) Quem é sua professora?
- e) Como você está na escola?
- f) Você tem alguma dificuldade na escola? Qual?
- g) O que acontece?
- h) Desde quando?
- i) Por que você acha que isso acontece?
- j) Você já pediu ajuda a alguém?
- k) Como poderiam te ajudar?
- l) Você conhece a psicopedagoga?

- m) Você acha que a psicopedagoga pode lhe ajudar?
3. História da sua vida:
- Você pode me contar a história da sua vida?
  - Onde você mora?
  - Quem mora com você?
  - Quem cuida de você?
  - Como é seu dia? O que você faz?
4. Concepções:
- O que é aprender?
  - O que é ter dificuldade na escola?
  - Você acha que está conseguindo aprender?
  - O que uma professora deve fazer? Qual é o trabalho dela?
  - O que uma psicopedagoga deve fazer? Qual é o trabalho dela?

### **Roteiros de Entrevistas 2ª Fase**

#### **Entrevista Familiar – Pais e/ou Responsáveis**

1. Análise da Intervenção:
- 1.1 Como a criança está se desenvolvendo na escola hoje?
  - 1.2 Como tem sido a vida escolar da criança durante a intervenção?
  - 1.3 E em casa a criança apresentou alguma mudança? (positiva ou negativa)
  - 1.4 Como você avalia a intervenção psicopedagógica realizada nos últimos meses?
  - 1.5 A dificuldade que ele tinha, em nossa última conversa, foi superada?
  - 1.6 Ainda apresenta a mesma dificuldade? Ou tem piorado?
  - 1.7 Como você pensa que pode ajudá-lo(a)?

#### **Entrevista Professoras**

1. Análise do período de intervenção psicopedagógica:
- 1.1 Durante e após o período de intervenção como tem sido o comportamento socioafetivo e emocional do aluno com você e com os colegas?
  - 1.2 Como tem sido o comportamento disciplinar do aluno com relação ao ambiente educacional e as regras sociais?
  - 1.3 Como tem planejado as atividades para esse aluno?
  - 1.4 Como você descreve esse aluno quanto ao seu rendimento na aprendizagem sobre os aspectos da compreensão, atenção, memória, raciocínio, linguagem oral, escrita, ritmo de desenvolvimento das atividades...
  - 1.5 Hoje você avalia que:

- o aluno está dentro do desenvolvimento esperado
  - o aluno está abaixo do rendimento esperado
  - ainda está muito aquém do nível de aprendizagem da turma.
- 1.6 Você identificou algum interesse do aluno em alguma atividade específica ou área em especial?
- 1.7 Houve superação da queixa apresentada? (superação parcial ou total / manutenção / agravo)
- 1.8 Você percebe a ocorrência de reflexos, da intervenção psicopedagógica, no ambiente de sala de aula, relacionados à criança (se positivo ou negativo)
- 1.9 Você percebe a ocorrência de reflexos, da intervenção psicopedagógica, na sua prática pedagógica? (se positivo ou negativo)
2. Análise das Concepções:
- 2.1 Hoje o que você entende por aprendizagem?
  - 2.2 Hoje o que você entende por queixa escolar?
  - 2.3 A que você atribui a situação que a criança apresentou há meses atrás?
  - 2.4 Você compreende o papel do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem?
  - 2.5 O que você entende por intervenção psicopedagógica?
3. Revisão das Concepções:
- 3.1 Nós podemos ouvir a sua primeira entrevista?  
(Audição e atualização das concepções de aprendizagem, queixa escolar, intervenção psicopedagógica e atuação do SEAA, registradas na primeira fase das entrevistas)
  - 3.2 Você percebe alguma mudança nas suas concepções?

### **Entrevista Psicopedagoga**

1. Análise do período de intervenção psicopedagógica:
- 1.1 Durante e após o período de intervenção como tem sido o comportamento socioafetivo e emocional do aluno com você?
  - 1.2 Como tem sido o comportamento disciplinar do aluno com relação ao ambiente educacional e as regras sociais?
  - 1.3 Como tem planejado as atividades para esse aluno?
  - 1.4 Como você descreve esse aluno quanto ao seu rendimento na aprendizagem sobre os aspectos da compreensão, atenção, memória, raciocínio, linguagem oral, escrita, ritmo de desenvolvimento das atividades...
  - 1.5 Hoje você avalia que:
    - o aluno está dentro do desenvolvimento esperado
    - o aluno está abaixo do rendimento esperado
    - ainda está muito aquém do nível de aprendizagem da turma.

- 1.6 Você identificou algum interesse do aluno em alguma atividade específica ou área em especial?
  - 1.7 Houve superação da queixa apresentada? (superação parcial ou total / manutenção / agravo)
  - 1.8 Você percebe a ocorrência de reflexos, da intervenção psicopedagógica, no ambiente de sala de aula, relacionados à criança (se positivo ou negativo)
  - 1.9 Você percebe a ocorrência de reflexos, da intervenção psicopedagógica, na sua prática? (se positivo ou negativo)
2. Análise das Concepções:
    - 2.1 Hoje o que você entende por aprendizagem?
    - 2.2 Hoje o que você entende por queixa escolar?
    - 2.3 A que você atribui a situação que a criança apresentou a meses atrás?
    - 2.4 Você compreende o papel do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem?
    - 2.5 O que você entende por intervenção psicopedagógica?
  3. Revisão das Concepções:
    - 3.1 Nós podemos ouvir a sua primeira entrevista?  
(Audição e atualização das concepções de aprendizagem, queixa escolar, intervenção psicopedagógica e atuação do SEAA, registradas na primeira fase das entrevistas)
    - 3.2 Você percebe alguma mudança nas suas concepções?

### **Entrevista Aluno**

1. Análise do período de intervenção psicopedagógica:
  - 1.1 Como você está na escola depois que você passou a ser atendido pela psicopedagoga?
  - 1.2 Você ainda tem alguma dificuldade na escola? Qual?
  - 1.3 Como você se sentiu enquanto era atendido pela psicopedagoga?
  - 1.4 Hoje você acha que está conseguindo aprender?
  - 1.5 Na nossa última conversa você tinha uma dificuldade, hoje você ainda tem a mesma dificuldade?
  - 1.6 Depois que a psicopedagoga começou a atender você alguma coisa mudou na sala de aula?  
E em casa?
2. Análise das Concepções:
  - 2.1 O que é aprender?
  - 2.2 O que é ter dificuldade na escola?
  - 2.3 O que uma professora deve fazer? Qual é o trabalho dela?
  - 2.4 O que uma psicopedagoga deve fazer? Qual é o trabalho dela?

**APÊNDICE C**  
**ACEITE INSTITUCIONAL**

O(A) Sr./Sra. \_\_\_\_\_, Coordenadora responsável pela COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO \_\_\_\_\_ – SEE/DF, está de acordo com a realização da pesquisa **“Intervenção Pedagógica e Queixa Escolar: Estudo de Caso em um Serviço Multidisciplinar”**, de responsabilidade da pesquisadora JANAÍNA VIEIRA PINTO aluna de mestrado no Instituto de Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília, realizado sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH.

O estudo envolve a realização de entrevistas, observações e filmagens de atendimentos psicopedagógicos, realizados por uma psicopedagoga a uma criança que apresente fracasso escolar. A pesquisa terá a duração de três meses, com previsão de início em março/2013 e término em maio/2013.

Eu, \_\_\_\_\_, Coordenadora responsável pela COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO \_\_\_\_\_ – SEE/DF, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, \_\_\_\_\_ de fevereiro de 2013.

\_\_\_\_\_  
Nome do(a) responsável pela instituição  
Assinatura e carimbo do(a) responsável pela instituição

**APÊNDICE D**  
**TERMO DE RESPONSABILIDADE PELO USO DE INFORMAÇÕES E CÓPIAS DE**  
**DOCUMENTOS PARA FINS DE PESQUISA**

JANAÍNA VIEIRA PINTO, portadora do documento de identificação de nº \_\_\_\_\_ – SSP/DF e do CPF nº \_\_\_\_\_ domiciliada em \_\_\_\_\_.

DECLARA estar ciente:

- a) De que os documentos aos quais solicitou acesso e/ou cópias são custodiados pelo(a) COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO \_\_\_\_\_ – SEE/DF;
- b) Da obrigatoriedade de, por ocasião da divulgação, se autorizada, das referidas reproduções, mencionar sempre que os respectivos documentos em suas versões originais pertencem ao acervo do/da \_\_\_\_\_ – SEE/DF;
- c) De que as cópias dos documentos objetos deste termo não podem ser repassadas a terceiros;
- d) Das restrições a que se referem os art. 4º e 6º da Lei nº 8.159, de 08.01.1991 (Lei de Arquivos); da Lei nº 9.610, de 19.02.1998 (Lei de Direitos Autorais); dos art. 138 e 145 do Código Penal, que prevê os crimes de calúnia, injúria e difamação; bem como da proibição, decorrente do art. 5º, inciso X, da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, de difundir as informações obtidas que, embora associadas a interesses particulares, digam respeito à honra e à imagem de terceiros;
- e) De que a pessoa física ou jurídica, responsável pela utilização dos documentos, terá inteira e exclusiva responsabilidade, no âmbito civil e penal, a qualquer tempo, sobre danos materiais ou morais que possam advir da divulgação das informações contidas nos documentos bem como do uso das cópias fornecidas, eximindo, conseqüentemente, de qualquer responsabilidade, COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DO NÚCLEO BANDEIRANTE – SEE/DF.

DECLARA igualmente que as informações e as cópias fornecidas serão utilizadas exclusivamente por JANAÍNA VIEIRA PINTO para fins de pesquisa no âmbito do projeto “**Intervenção Pedagógica e Queixa Escolar: Estudo de Caso em um Serviço Multidisciplinar**” vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Brasília, 25 de março de 2013.

---

Assinatura da pesquisadora

**APÊNDICE E**  
**TERMO DE ASSENTIMENTO**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **“Intervenção Pedagógica e Queixa Escolar: Estudo de Caso em um Serviço Multidisciplinar”**.

Muitas crianças ainda sofrem com o fracasso escolar e nossa pesquisa busca estratégias que possam ajudar esses alunos a melhorar seu desempenho escolar. Assim o objetivo de nossa pesquisa é compreender de que maneira o atendimento de uma psicopedagoga a um aluno em situação de fracasso escolar pode contribuir para a superação das dificuldades apresentadas.

Serão realizadas entrevistas, observações e filmagens de atendimentos psicopedagógicos, realizados por uma psicopedagoga a uma criança que apresente fracasso escolar. Lembramos que não existem custos, desconfortos ou riscos considerando que não haverá intervenção direta da pesquisadora, apenas a observação e o registro de atendimentos que ocorrem cotidianamente no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada junto à documentação da pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

**APÊNDICE F**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_ responsável por \_\_\_\_\_ fui informada(o) dos objetivos da pesquisa “**Intervenção Pedagógica e Queixa Escolar: Estudo de Caso em um Serviço Multidisciplinar**” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. Certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas poderei chamar a estudante Janaína Vieira, a professora orientadora Diva Maciel nos telefones (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ ou o Comitê de Ética nos telefones (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

---

Nome	Assinatura do Participante	Data
------	----------------------------	------

---

Nome	Assinatura do Pesquisador	Data
------	---------------------------	------

---

Nome	Assinatura da Testemunha	Data
------	--------------------------	------

**APÊNDICE G**  
**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO**  
**DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “**Intervenção Pedagógica e Queixa Escolar: Estudo de Caso em um Serviço Multidisciplinar**”, sob responsabilidade de JANAÍNA VIEIRA PINTO vinculado ao Instituto de Psicologia – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, ou atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Brasília, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_