



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DO SOCORRO MARTINS LIMA

**COMPORTAMENTOS INDISCIPLINADOS NA SALA DE AULA: UM
ESTUDO NA PERSPECTIVA DA SUBJETIVIDADE**

Brasília
2018



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DO SOCORRO MARTINS LIMA

**COMPORTAMENTOS INDISCIPLINADOS NA SALA DE AULA: UM
ESTUDO NA PERSPECTIVA DA SUBJETIVIDADE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de Educação, na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Carmen Villela Rosa Tacca.

Brasília
2018

Martins Lima, Maria do Socorro

Mc Comportamentos indisciplinados na sala de aula: um estudo na perspectiva da subjetividade / Maria do Socorro Martins Lima; orientador Maria Carmen Villela Rosa Tacca.

Brasília, 2018.
191 p.

Tese (Doutorado –Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2018.

1. Indisciplina 2. Relação Professor-Aluno 3. Subjetividade Individual e Social
4. Configurações Subjetivas 5. Sentidos Subjetivos. I. Villela Rosa Tacca, Maria
Carmen, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**COMPORTAMENTOS INDISCIPLINADOS NA SALA DE AULA: UM
ESTUDO NA PERSPECTIVA DA SUBJETIVIDADE**

Maria do Socorro Martins Lima

Tese defendida sob avaliação da Banca Examinadora constituída por:

Profa. Dra. Maria Carmen Villela Rosa Tacca- Presidente
Faculdade de Educação – UnB

Profª Dra. Cristina Massot Madeira Coelho – Membro Interno
Faculdade de Educação - UnB

Profa. Dra. Luciana de Oliveira Campolina – Membro Interno
Instituto de Psicologia – UnB

Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira - Membro Externo
Psicologia – UniCEUB

Profa. Dra. Albertina Mitjáns Martínez – Membro Suplente
Faculdade de Educação - UnB

Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo.

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

Jorge Larrosa e Walter Kohan (2015).

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho

À minha família, que é o meu suporte e a razão de minha alegria.

*Aos participantes da investigação, que com suas histórias me comoveram e me fizeram
compreendê-los de maneira respeitosa, compreensiva e comprometida.*

AGRADECIMENTOS

À Deus pelo dom da vida e por ter me sustentado em momentos tão desafiadores;

À minha mãe e ao meu pai, Waldemar e Maria José, que foram instrumentos para que eu fosse contemplada com a vida que Deus me propiciou e que me deram exemplo de amor, de luta e de apoio, com os sentidos subjetivos produzidos em suas experiências;

Ao Delfino, meu companheiro de todas as horas, a minha eterna gratidão pela família que construímos e pelo seu amor, companheirismo e dedicação. E pelas inúmeras leituras que fez ao texto da tese, durante a sua elaboração;

Aos filhos Marianize e Gustavo que me amam e sempre torceram, acreditaram e me apoiaram para que eu realizasse o desejo de deixar esta contribuição à educação das crianças; o meu exemplo de que é possível, com força, perseverança, apoio e fé em Deus encarar e vencer desafios;

Às minhas irmãs, Ana Maria, Emília (in memoriam), Susana, Osmália e Elizabeth a quem devo todas as boas lembranças da infância em família e a quem amo mais que imaginam;

Aos sobrinhos Juliana, Isabela, Marcele e André Luís, pelo respeito, carinho e admiração o meu afeto e testemunho de que com fé, paixão, garra, dedicação, responsabilidade e compromisso é possível vencer barreiras pelo estudo;

Aos tios Elizabeth (minha segunda mãe) e tio Assis (in memoriam) e Esmeralda que sempre expressaram grande admiração e afeto por mim;

Aos irmãos Júnior, Naruyton, Naiana e Natiêgo, pela admiração e afeto;

Aos cunhados e cunhadas, pelo carinho, em especial Máiron, Marlene, Marianize e Mundica que sempre me apoiaram na produção deste trabalho;

A todos aqueles que fizeram e fazem parte de minha vida nos diferentes espaços pessoais e profissionais em que fui sendo inserida ao longo da minha existência, e que me constituíram;

À Profa Dra. Maria Carmen V. R. Tacca, minha orientadora que de modo muito especial me acolheu com respeito e foi capaz de me desafiar, acreditar em mim, oferecendo-me seu apoio e contribuições efetivas para a realização desta tese. A ela a minha sincera e afetuosa gratidão pelo meu desenvolvimento e aprendizado ao longo do curso;

À Profª Dra. Albertina Mitjans Martínez, que enxergou não apenas o meu estágio inicial na compreensão da Teoria da Subjetividade, no momento da Qualificação, mas também as minhas possibilidades e o meu compromisso em avançar e, me ofereceu a oportunidade de participar de seu grupo de pesquisa, o meu carinhoso obrigada;

Ao Prof. Dr. Fernando González Rey, por nos brindar com o privilégio de sua presença, além de sua Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa que mudaram o rumo de nosso pensamento acadêmico;

A Profª Dra. Cristina Madeira-Coelho, com quem tivemos oportunidade de trocar ideias e que nos esclareceu com suas publicações a respeito da Teoria da Subjetividade;

Às colegas Virgínia, Valdicéia, Valdívia e Roseane com quem pude estabelecer um diálogo frutífero ao longo deste percurso, que muito me apoiaram e compartilharam momentos de reflexões;

Às colegas de caminhada, orientandas da Profª Carmen, parceiras desta aventura acadêmica tão desafiadora Caroline Nunes, Elisângela Mundin, Adriana Gallert, Luciana Oliveira, Diego Barriós, Polyana Souza, Renata Liziane e Marília Bezerra;

Ao Fabrício, amigo querido, que me desafiou e incentivou a participar do processo seletivo para o doutorado, o meu reconhecimento por ver em mim as possibilidades que, naquele momento eu não conseguia expressar;

Aos profissionais da escola em que desenvolvi a investigação, o meu respeito e gratidão; cuja indicação da amiga Wilka de Kácia também quero agradecer;

De modo muito especial e afetuoso à Kátia Regina, amiga que Deus escolheu para partilhar e viver o desafio do doutorado, com quem mantive um verdadeiro diálogo, o meu muito obrigada, a minha admiração, respeito, afeto e a minha amizade.

RESUMO

O objetivo geral do estudo deu concretude a inquietações presentes nas escolas em que atuei, em relação ao comportamento indisciplinado dos alunos e consistiu em investigar a configuração subjetiva de alunos, que se envolveram em situações de indisciplina no contexto da sala de aula, na perspectiva de compreender suas diferentes manifestações. As informações construídas durante o processo investigativo contribuíram para uma compreensão do problema da indisciplina, a partir da Teoria da Subjetividade em uma abordagem cultural-histórica. Procuramos avançar com vistas a identificar nas relações sociais as circunstâncias em que ocorrem as diferentes expressões de sentidos subjetivos dos estudantes, de forma a elucidar como ele se envolve em situações que fogem ao cumprimento de regras e como ele se percebe no contexto de suas ações transgressoras. Essas compreensões de manifestações subjetivas foram estudadas a partir de sua trajetória de vida e de escolarização. A investigação se desenvolveu com base na Epistemologia Qualitativa, de González Rey e a partir da utilização do método construtivo-interpretativo. Observamos, no cenário da sala de aula e em outros espaços da escola, situações que possibilitaram construir as informações relacionadas aos objetivos do estudo, nos apoiando em dois estudos de caso. Alguns instrumentos foram previamente selecionados, mas outros foram desenvolvidos à medida que a investigação avançava de modo a permitir a aproximação das produções subjetivas dos participantes. Assim, utilizamos a análise documental, a observação do cotidiano escolar e da sala de aula, a dinâmica conversacional, a entrevista como processo, o complemento de frases, a produção escrita e o caderno de sentimentos, que se revelaram pertinentes para a produção teórica almejada. A construção interpretativa foi apresentada a partir de dois eixos temáticos: 1) A escola e seu cotidiano e 2) As dimensões subjetivas das ações indisciplinadas de cada participante. As conclusões evidenciam que a configuração subjetiva da indisciplina em cada participante aparece de modo singular, sustentando a tese de que a indisciplina na escola se situa como uma produção de sentidos subjetivos que alicerçam configurações subjetivas de estudantes no momento dos embates travados nas relações sociais, nos diferentes espaços em que se desenvolvem os processos de aprendizagem. Assim, as configurações subjetivas dos estudantes constituem suas ações, e aquelas consideradas indisciplinadas são tecidas pelos sentidos subjetivos produzidos em suas experiências nas quais confluem a subjetividade individual e subjetividade social, perfazendo trajetórias singulares difíceis de serem explicadas de forma linear, dada a complexidade de sua constituição. O avanço deste trabalho consiste em que ele ofereceu construções teóricas que permitiram compreender as manifestações subjetivas dos estudantes em sua trajetória de vida, de escolarização no cotidiano da sala de aula, enquanto em outros o foco estava prioritariamente nos comportamentos em si.

Palavras-chave: Indisciplina. Relação Professor-Aluno. Subjetividade Individual e Social. Configurações Subjetivas. Sentidos Subjetivos.

ABSTRACT

The general objective of the study gave concreteness form to the concerns in the schools in which I acted in relation to the undisciplined behavior of the students and consisted of investigating the subjective configuration of students who were involved in situations of conflict and indiscipline in the context of the classroom, in the perspective of understanding the origin of its different manifestations. The information constructed during the investigative process contributed to an understanding of the problem, from the Theory of Subjectivity in a cultural-historical approach. We seek to advance with a view to identifying in social relations the circumstances in which the different expressions of subjectives senses of the students occur, in order to elucidate how it is involved in situations that evade compliance with rules and how it is perceived by himself in the context of its transgressive actions. These understandings of subjective manifestations were studied from their life trajectory and schooling. The research developed based on the Qualitative Epistemology, by González Rey and from the use of the constructive-interpretative method. We observed, in the classroom setting and in other spaces of the school, situations that made it possible to construct the information related to the objectives of the study, and we were supported by two case studies, too. Some instruments were previously selected, but others were developed as the research were progressed in order to allow the nearness subjective productions of participants. Thus we used documentary analysis, the observation of everyday school and classroom, the conversational dynamics, the interview as a process, the complement of sentences, written production and the notebook of feelings, which proved to be pertinent to the desired theoretical production. The interpretative construction was presented from two thematic axes: 1) The school and its daily life; 2) The subjective dimensions of the undisciplined actions of each participant. The conclusions evidence that the subjective configuration of indiscipline in each participant appears in a unique way, confirming the thesis that the indiscipline in the school is situated itself as a production of subjective senses that underpin subjective configurations of students at the moment of the social relations clashes, in the different spaces in which it is developed the learning processes. Thus the subjective configurations of students constitute their actions, and those considered undisciplined are woven by the subjective senses produced in their experiences in which individual subjectivity and social subjectivity converge, making singular trajectories difficult to be explained in a linear way, given the complexity of its constitution. The advance of this investigation consists in that it offered theoretical constructions that allowed to understand the subjective manifestations of the students in their life trajectory, of schooling in the daily classroom life, while in others the focus was primarily on the behaviors themselves

Key Words: Indiscipline. Teacher-Student Relation. Social Relations. Individual and Social Subjectivity. Subjective Configurations. Subjective Senses.

RÉSUMÉ

L'objectif général de l'étude a concrétisé les préoccupations présentes dans les écoles où j'ai agi par rapport au comportement indiscipliné des élèves et il s'est consisté à enquêter la configuration subjective des élèves qui ont devenu impliqués dans des situations d'indiscipline dans le contexte de la classe, dans la perspective de comprendre l'origine des différentes manifestations. L'information construite au cours du processus d'investigation a contribué à la compréhension du problème, à partir de la Théorie de la Subjectivité dans une approche historico-culturelle. Nous cherchons à avancer en vue d'identifier dans les relations sociales les circonstances dans lesquelles les différentes expressions des significations subjectives des élèves, afin d'expliquer comment il est impliqué dans des situations qui échappent au respect des règles et comment l'élève s'est perçu dans ses actions transgressives. Ces compréhensions des manifestations subjectives ont été étudiées à partir de leur trajectoire de vie et de leur scolarité. La recherche développée sur la base de l'épistémologie qualitative, par González Rey et de l'utilisation de la méthode constructive-interprétative. Nous avons observé, en classe et dans d'autres espaces de l'école, des situations qui ont permis de construire l'information liée aux objectifs de l'étude, et nous nous appuyons également sur deux études de cas. Certains instruments ont auparavant été sélectionnés, mais d'autres ont été développés au fur et à mesure de la recherche afin de permettre l'approximation des productions subjectives des participants. Ainsi, nous avons utilisé l'analyse documentaire, l'observation de le quotidien de l'école et de la classe, la dynamique conversationnelle, l'entrevue comme processus, le complément des phrases, la production écrite et le cahier des sentiments, et se sont révélés efficaces pour la production théorique recherchée. La construction interprétative a été présentée à partir de deux axes thématiques: 1) L'école et sa vie quotidienne; 2) Les dimensions subjectives des actions indisciplinées de chaque participant. Les conclusions montrent que la configuration subjective de l'indiscipline chez chaque participant apparaît de manière singulière, confirmant la thèse selon laquelle l'indiscipline dans l'école se situe comme une production de sens subjectifs qui sous-tendent les configurations subjectives des élèves au moment des conflits dans les relations sociales dans les différents espaces dans lesquels les processus d'apprentissage sont développés. Ainsi les configurations subjectives des élèves constituent leurs actions, et celles considérées comme indisciplinées sont tissées par les sens subjectifs produits dans leurs expériences dans lequel convergent la subjectivité individuelle et la subjectivité sociale, rendant difficile l'explication linéaire des trajectoires singulières, compte tenu de la complexité de leur constitution. L'avancée de ce travail consiste en ce qu'il a offert des constructions théoriques qui ont permis de comprendre les manifestations subjectives des étudiants dans leur trajectoire de vie, de scolarisation quotidienne dans la classe, alors que dans d'autres, les comportements eux-mêmes .

Mots Clés: Indiscipline. Relation Enseignant-Étudiant. Subjectivité Individuelle et Sociale. Configurations Subjectivité. Sens Subjectifs.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade para Feira Literária, Henrique	90
Figura 2 – Atividade para Feira Literária, Henrique	90
Figura 3 – O que eu quero ser quando crescer, Henrique	110
Figura 4 – O que eu quero ser quando crescer, Igor	119
Figura 5 – Caderno de Sentimentos, Igor.....	121
Figura 6 – Tela confeccionada, Igor	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instrumentos e questões a ser investigadas	157
Quadro 2 – Momento Empírico	190

SIGLAS

EAPS – Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica, e Subjetividade na Educação

EC – Escola Classe

EEAA – Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

FE – Faculdade de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEEDF – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal

SOE – Serviço de Orientação Educacional

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

UNB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

I - INTRODUÇÃO	17
II – INDISCIPLINA ESCOLAR: O QUE DIZEM OS ESTUDOS	24
III – A TEORIA DA SUBJETIVIDADE: ALTERNATIVAS PARA O ESTUDO DA INDISCIPLINA ESCOLAR	31
IV - ASPECTOS QUE PERMEIAM A INVESTIGAÇÃO	42
4.1 As relações sociais no contexto da sala de aula: expectativas, encontros e desencontros	42
4.2 Prática pedagógica: possibilidades na perspectiva da subjetividade	47
V - OBJETIVOS	52
VI - BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS	53
6.1 A Epistemologia Qualitativa e o Método Construtivo-Interpretativo	53
6.2 O Estudo de caso	57
6.3 Local e participantes	59
6.4 A construção do Cenário Social	61
6.5 Instrumentos	63
6.5.1 Análise Documental	64
6.5.2 A observação	65
6.5.3 A dinâmica conversacional	66
6.5.4 Instrumentos apoiados em indutores escritos	66
6.6 A imersão no cotidiano da escola	68
VII - CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO	70
7.1 A escola e seu cotidiano	72
7.2 História de vida e processo de escolarização dos participantes	76
7.2.1 Quando a indisciplina é a forma possível de ser. O caso de Henrique	79
7.2.1.1 Conjuntura familiar	82
7.2.1.2 Configurações subjetivas: aspectos de sua constituição	87

7.2.1.3 Conjuntura escolar	96
7.2.1.4 Relações com os colegas	100
7.2.1.5 Aspectos relevantes no processo de mudança	104
7.2.2 Quando a indisciplina é a forma possível de ser: o caso de Igor	113
7.2.2.1 Conjuntura familiar	114
7.2.2.2 Configurações subjetivas: aspectos de sua constituição	118
7.2.2.3 Conjuntura escolar	124
7.2.2.4 Relações com os colegas	130
7.2.2.5 Como Igor se percebe no contexto de suas ações e transgressões	133
VIII – CONSTRUÇÃO INTERPRETATIVA CONCLUSIVA	140
IX - CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147
APÊNDICES	156

I - INTRODUÇÃO

Entre os problemas de diferentes naturezas, os quais se revelam quando se olha para a escola, estão as queixas acerca de conflitos na sala de aula, relacionados à indisciplina, à agressividade e à violência. *“Os problemas escolares são tratados, na sua grande maioria, como problemas de aprendizagem, para os quais existem vários rótulos psicopatológicos na sociedade atual”* (GONZÁLEZ REY & MARTÍNEZ, 2017, p. 91). A indisciplina figura como um dos problemas mais mencionados entre os que perturbam o dia a dia nas escolas, preocupando seus profissionais e conduzindo-os a busca de alternativas capazes de oferecer respostas que se revelem efetivas para enfrentá-la.

Nosso interesse pelo tema surgiu da diversidade de situações-problema vivenciadas como professora e supervisora em instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior, diante das queixas de professores sobre o desinteresse e a indisciplina dos alunos na sala de aula, que são reveladas, em reuniões pedagógicas e nas reuniões de pais e mestres. Comentários apontando o desinteresse e a indisciplina dos alunos, são feitos por professores, reforçados pela direção da escola e, muitas vezes, repetidos pelos pais que geram angústias, preocupações e exigem ações por parte da escola. É frequente o discurso de que o aluno não tem interesse pelos estudos ou que a família não cumpre sua função de acompanhar os filhos.

Os professores, por sua vez, parecem desenvolver um ensino que pouco considera os alunos, suas características emocionais e psicológicas, assim como suas dificuldades e, nessa circunstância, desenvolvem uma ação distante de suas necessidades. No momento em que o aluno deixa de corresponder ao que a escola espera dele, ou que, de alguma forma, se desvia daquilo que o professor idealiza, passa a ser visto como desinteressado, ausente e “indisciplinado”, e começa a ser alvo de preocupação, quando atrapalha o desenrolar da aula ou não apresenta os resultados esperados. Dessa forma, as interações em sala de aula estão marcadas por sentimentos contraditórios. O professor está empenhado em instrumentalizar o aluno com aquilo que ele não tem, e o aluno precisa adaptar-se para ter sucesso, correspondendo às exigências que lhe são feitas pela escola, mas muitas vezes, parecem não compreender as regras que lhe são impostas.

É preciso compreender o que vem a ser indisciplina no meio educacional. Tendo em vista reclamações presentes na escola, crianças indisciplinadas são consideradas aquelas que não prestam atenção à aula, não cuidam dos materiais, nem fazem tarefas de classe e de casa e

tendem a apresentar problemas no rendimento escolar, além de se envolverem em situações de conflitos, agressão ou violência.

A indisciplina é descrita por Costa (2002) como:

Aquele ato que não está em correspondência com as leis e normas estabelecidas pela escola e, por esta razão, imprime uma desordem no que até então estava prescrito [...] existindo em contradição a uma regra estabelecida. Assim, ao produzir sua disciplina a escola produzirá também sua indisciplina (COSTA, 2002, p. 44).

Compreendida dessa forma, ela se reporta ao descumprimento das normas, ensejando uma desordem, um desequilíbrio nas relações que acontecem na sala de aula. Trata-se, logo, de um jogo de forças e interesses, revelando posições antagônicas entre o que o professor propõe e o que o aluno faz.

Outros problemas relacionados à indisciplina aparecem para além da sala de aula, como: paredes riscadas, carteiras destruídas, banheiros estragados, que sinalizam comportamentos destrutivos e resultam em prejuízos materiais para a escola e em diferentes dificuldades apresentadas pelos próprios estudantes. Essa relação constitui-se objeto de preocupações dos professores e de mais outros profissionais da escola.

Uma das preocupações da escola e dos seus professores, ao receber as crianças no início do ano, refere-se ao estabelecimento de regras, de modo que possam melhor conduzir os alunos àquilo que seria a função da escola, ensinar. Mesmo se estabelecidas em clima democrático, essas regras nem sempre são colocadas em termos daquilo que o aluno pode cumprir, pois nem sempre compreende o seu significado. E quando as descumpre, passa a ser descrito como indisciplinado.

Situações que também perturbam a dinâmica da sala de aula aparecem nas conversas paralelas entre os alunos, na falta de atenção e de limites, na desobediência, na agitação, na movimentação excessiva ou desordenada, que produz barulho, provoca tumulto e “bagunça”, revelando conflitos existentes no contexto.

Novamente, parece estar demarcada uma distância ou um conflito de interesses, compreensões e ações dos participantes das relações estabelecidas na sala de aula. Parece haver uma distância entre o planejado, o selecionado pelo professor e o que acontece como resultado de sua ação, no que diz respeito ao comportamento dos alunos, que, por vezes, configura-se como indesejado.

Segundo Aquino (1998), a disciplina não deve ser considerada apenas como o silêncio e a ordem, nem como um *“pré-requisito para a ação pedagógica, [mas sim como] um dos*

produtos ou efeitos do trabalho cotidiano de sala de aula” (p. 202).

Em acordo com a posição do autor, lembramos que muitas atividades pedagógicas são planejadas com o objetivo de encorajar a participação dos alunos e exigem que eles se movimentem pela sala e por outros espaços da escola, que interajam com seus pares, o que termina por causar agitação e barulho. Entretanto, nem sempre o professor considera essas situações como decorrentes deste planejamento, e contraditoriamente, passa a exigir um clima de silêncio e de tranquilidade, incompatíveis com a euforia decorrente da atividade proposta. Situações desta natureza também terminam sendo classificadas como indisciplina. Conforme destaca Lima (2000):

Quando o aluno deixa de corresponder ao que a escola espera dele, ou que se desvia de alguma forma do que o professor idealiza, passa a ser visto como desinteressado, ausente e “indisciplinado”, e passa a ser alvo de preocupação e crítica na medida em que atrapalha o desenrolar da aula. Dessa forma as relações estabelecidas na sala de aula estarão marcadas por sentimentos contraditórios (LIMA, 2000, p. 3).

Esses sentimentos nem sempre são considerados, tendo em vista a prioridade destinada ao cumprimento das responsabilidades docentes e a preocupação com os resultados que os alunos precisam alcançar ao final de cada etapa ou determinado ano letivo. A prática pedagógica parece estar muito voltada para concepções estereotipadas de aprendizagem e para a crença de que são necessárias certas condições para que ela ocorra. Equívoco persistente está na ideia de que para aprender é sempre indispensável silêncio, concentração, não comunicação entre os alunos, material escolar devidamente arrumado sobre a carteira, etc. Tais exigências podem implicar na postura rígida do professor em relação ao aluno e ao modelo de ensino que propõe.

A esse respeito, González Rey (2008) diz que, no ensino escolar, ainda estão muito presentes concepções nas quais são dadas ênfases a situações de reprodução e não de criação, em que a aprendizagem está mais orientada para a transmissão de informações do que para a discussão e reflexão dos conhecimentos, exigindo do aluno um papel passivo.

Respaldados por essas concepções equivocadas, professores passam a considerar como subversão ou rebeldia qualquer intervenção do aluno que fuja daquilo que deveriam ser as respostas esperadas deles dentro dos conteúdos propostos. Assim também ocorre com relação ao seu comportamento: esperam dos alunos condutas participativas, desde que estas não se distanciem de padrões esperados e aceitos pelo professor. Tal postura parece denunciar a necessidade do professor de ter sempre à mão, estratégias pedagógicas que funcionem diante dos diferentes desafios apresentados no processo ensino-aprendizagem pelos alunos.

Se considerarmos que somos seres diversos e dinâmicos, então, não podemos lidar com os comportamentos dos alunos como algo totalmente previsível. Nesta direção, cumpre adaptar o planejamento dos conteúdos às características e necessidades dos estudantes e não utilizar propostas elaboradas, com base em demandas de outros momentos e circunstâncias, como se fossem manuais, que se aplicam indiscriminadamente a todos os alunos e situações.

O silêncio, a obediência e o cumprimento de regras na escola nem sempre significam, a efetiva participação do aluno na dinâmica da sala de aula, nem constituem fatores que isolados, asseguram a aprendizagem. Por outro lado, a agitação, o barulho, as inquietações, as tensões, os conflitos e outras situações que perturbam o clima da sala de aula nem sempre ensejam ou denunciam problemas. No entanto, eles carregam, em si, significados que precisam ser investigados, antes de serem classificados como transtornos que devem ser encaminhadas às equipes especializadas dentro da escola ou para diagnóstico por profissionais de saúde.

Nesta direção é que se elaborou o presente estudo com o objetivo de investigar as singularidades de estudantes envolvidos em situação de indisciplina na sala de aula. Pensamos em dar continuidade à investigação por nós desenvolvida (LIMA, 2000) que analisou como se dava o controle de classe em turmas de 1º ano do ensino fundamental, destacando a concepção, o papel do professor e o papel das interações sociais em relação à disciplina na sala de aula. Os resultados apontaram para peculiaridades na forma como elas lidavam com a disciplina e para as estratégias que utilizaram. No entanto, seus relatos revelaram semelhanças em suas concepções em relação ao tema.

As estratégias que melhor conduziram aos resultados esperados dos alunos, pelos professores, foram aquelas que buscavam a negociação e estabelecimento de regras claras, a explicação da necessidade da colaboração dos alunos e as consequências desta colaboração.

Aspectos que podem ter contribuído para lidar de forma mais favorável ao estabelecimento da disciplina foram aqueles que levaram em conta princípios da psicologia, em sua ênfase quanto ao desenvolvimento humano como processo sistêmico, que integra os aspectos cognitivos e sócio-emocionais do processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras, podemos ressaltar que os professores tiveram mais sucesso no controle de eventos de indisciplina, quando procuraram compreender, a partir das contribuições da Psicologia, as condições dos estudantes. O tempo de experiência das professoras também apareceu como fator que pode ter contribuído para o estabelecimento de relações que promoveram um clima de maior colaboração dos alunos.

Participaram da pesquisa quatro professoras do 1º ano do ensino fundamental, e suas classes, pertencentes a quatro diferentes escolas públicas do Distrito Federal. A metodologia

utilizada foi qualitativa, com o uso da observação direta, gravações em vídeo das situações interativas ocorridas na sala de aula, e entrevistas com as quatro professoras. A análise dos dados baseou-se nos aspectos qualitativos extraídos do discurso das educadoras e foi confrontado com as práticas pedagógica, registradas nas gravações em vídeo e por meio da observação direta.

Neves-Pereira e Branco (2015), tratando das contribuições da psicologia para concepções e práticas de educadores, defendem que o professor pode, muitas vezes, enganar-se com relação à sua própria prática e não perceber que está atuando no sentido oposto ao desejado, envolvido que está com as demandas que o trabalho na sala de aula lhe reivindica, a todo momento. Temos aí a indicação de que eles ficam distanciados dos alunos de sua turma que vão, seguramente, lhe fazer diferentes demandas uma vez que se posicionam de formas bastante singulares diante da ação de aprender.

Isso significaria identificar que as propostas pedagógicas haverão de alcançar as especificidades dos estudantes que devem ser consideradas e até mesmo esperadas. No entanto, temos a suspeita de que os professores parecem estar sempre esperando que as crianças funcionem de forma homogênea e que não se afastem de padrões conhecidos, com os quais têm mais habilidade para lidar.

Da mesma forma, quando as demandas da sala de aula transformam-se em dilemas e conflitos que professores e alunos não conseguem enfrentar, e não encontram saídas para convivência, torna-se necessário buscar outras bases de compreensão e ação. Isso significaria tentar alcançar os motivos de manifestações dos estudantes que se mostram bastante divergentes de expectativas educacionais.

A escola nem sempre consegue alcançar as manifestações dos alunos. Portanto, abrir um canal para o professor compreender o aluno em sua inteireza e complexidade implica investigar a motivação e a disposição para envolver-se e participar da dinâmica da sala de aula, assim como verificar como compreendem as regras que regem as relações sociais no cenário da sala de aula. O cumprimento ou descumprimento dessas regras constituem elementos importantes e desafiadores que vão além do simples desejo do aluno em seguir ou contrariar o que a escola espera dele. Dessa forma o estudo das configurações subjetivas que sustentam as ações das pessoas no confronto da realidade vivida seria um caminho de produção teórica inovador.

Identificamos que a perspectiva teórica da subjetividade desenvolvida por González Rey (1997, 2003, 2004, 2005a, 2005b, 2007, 2012; GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017) tem sido um referencial poderoso para muitas pesquisas na área da educação,

aprendizagem, saúde e desenvolvimento subjetivo. Isso porque ela possibilita olhar o ser humano em seu movimento e provisoriedade, afastando-se da lógica de padronização dos comportamentos. Lógica essa que, muitas vezes, se faz presente na educação, quando se planeja um ensino homogêneo, pelo qual se olha para as diferenças como faltas, deficiências e desconsidera-se particularidades e especificidades dos indivíduos.

Argumentamos assim que as teorias que subsidiam muitos estudos sobre a prática pedagógica não dão conta de olhar para os aspectos da constituição subjetiva do ser humano, seus motivos, sua emocionalidade, que deixam de ser considerados, quando se decide pela adoção de práticas pedagógicas a serem indefinidamente repetidas, como é o caso das teorias comportamentalistas. Para compreender as diferentes manifestações dos estudantes, é preciso ir além do que está sendo mostrado no comportamento em si. De fato, elas demandam identificar nas relações sociais as circunstâncias em que ocorrem determinadas manifestações, no caso de nosso estudo o comportamento indisciplinado, procurando compreender as produções subjetivas dos alunos em sua trajetória de vida e de escolarização. Do mesmo modo, exigem conhecer o que não está explícito, declarado, assim como obrigam a investigar as circunstâncias que impulsionam a maneira de o aluno participar da dinâmica na qual ele se envolve na sala de aula.

Assim sendo, a presente investigação se propõe a olhar para estudantes em seu processo de escolarização e em seu contexto de vida para compreender porque, diante de certas situações ou desafios, manifestavam indisciplina, violência e outros comportamentos, que repercutem na dinâmica da sala de aula, desestabilizam o professor e, podem vir a ser aspecto relevante relacionado ao seu desempenho escolar.

Dessa maneira, o que é denominado indisciplina por muitos profissionais da educação passa a ser, por nós, tratado como manifestações que divergem daquilo que é esperado do aluno e que remete a conflitos e mal-entendidos na sala de aula, constituindo então um conceito diferenciado que propomos para a indisciplina. Partimos, portanto, das queixas acerca dessas manifestações em busca de esclarecimentos e novas teorizações a respeito do fenômeno da indisciplina.

Estudar os problemas educacionais pela vertente dos processos subjetivos, ou investigar como os comportamentos indisciplinados estão configurados nos estudantes, tal como propõe a Teoria da Subjetividade se apresenta como uma possibilidade de contribuir na busca de compreensão das diferentes formas de manifestação dos alunos tanto nos espaços escolares como fora deles e nos permite ir então além da crítica pela crítica às ações dos alunos.

Diante disso, foi que estabelecemos como objetivo geral investigar as configurações subjetivas de alunos que se envolvem em situações de conflito e indisciplina no contexto da sala de aula, na perspectiva de compreender as diferentes manifestações de seu comportamento. E como objetivos específicos: identificar e analisar nas relações sociais as circunstâncias em que ocorrem manifestações de comportamentos indisciplinados, que divergem do que é esperado pelo professor e identificar como ele lida com isso; conhecer como o aluno percebe a si mesmo no contexto das suas ações, transgressões e relações na sala de aula e compreender as manifestações subjetivas desses alunos em sua trajetória de vida, e de escolarização no cotidiano da sala de aula.

II - INDISCIPLINA ESCOLAR: O QUE DIZEM OS ESTUDOS

A indisciplina aparece entre os problemas relevantes a considerar para os processos de ensino, e que constituem um entrave para os professores, na condução do processo ensino-aprendizagem e para os pais que estão sempre sendo convocados e solicitados a participar, quando não para resolver os problemas, tendo em vista que muitos desacertos podem advir do meio familiar.

Os estudos consultados sobre o tema estão voltados para a descrição dos comportamentos indisciplinados; para a compreensão das concepções, sentidos e significados construídos sobre a indisciplina; para as formas de como ela é enfrentada na escola; e para a influência da postura do professor nessas ocorrências (AMARAL, 2000; LIMA, 2000; ALBUQUERQUE, 2011).

Nas pesquisas aparecem, também, registros sobre a forma de liderança que uns alunos exercem sobre outros, tentando impor sua vontade sobre o grupo, por meio de comportamentos que geralmente vão contra as regras estabelecidas pelas escolas.

Aquino (1996) esclarece que, muitas vezes, os alunos sequer chegam a ter conhecimento e clareza sobre as regras definidas na escola, uma vez que elas nem sempre se encontram formalizadas em documentos, suficientemente divulgados e acessíveis a todos que fazem parte da comunidade escolar. Entretanto, são elas que regulam as relações sociais que se desenvolvem nesse contexto, sendo indispensáveis ao funcionamento da instituição. A isso, alguns autores chamam de “currículo oculto”, definido como o conjunto de fatores que determinam as experiências vivenciadas pelos alunos na sua rotina escolar, que não estão explícitos nos programas ou nos documentos oficiais (GIROUX, 1997).

Conforme salienta Patto (2000) o fracasso escolar não deve ser atribuído simplesmente ao método de ensino, mas aos conteúdos curriculares e às formas de ministrá-los, que, em geral, não estão voltados para o aluno concreto com a qual o professor se depara. Assim, a escola termina por reproduzir padrões culturais gerais do modelo de sociedade em que as crianças estão inseridas, sem levar em conta as suas particularidades. Logo, pouco se investiga na escola sobre os contextos, a família da criança e aquilo que ela traz de experiências e vivências.

Das crianças são geralmente esperados, de forma não declarada, certos comportamentos que nem sempre condizem com os padrões culturais de sua comunidade. Na escola, estes padrões, portanto, são quase sempre desconsiderados.

A sociedade brasileira é composta de diversidades e contradições. A melhor forma de lidar com elas seria explicitando-as, identificando-as, compreendendo-as, respeitando-as e,

também, questionando-as. No momento em que a escola as oculta, cumpre um papel ideológico de reprodução ou manutenção das diferenças, na concepção de Bourdieu e Passeron (1975). Ao contrário do que se constata, a escola deveria estar a serviço dos interesses das diferentes classes sociais que compõem uma sociedade, com projetos voltados para a valorização da dignidade de todos, e não apenas de uma parcela privilegiada, mas só será capaz de fazê-lo, se incorporar esta diversidade à sua cultura enquanto instituição, adotando, também, filosofias e métodos compatíveis com os avanços científicos.

Nessa direção, é interessante lembrar que parte das razões para o descumprimento das regras pode ser atribuída ao seu desconhecimento ou ao seu estranhamento, uma vez que elas, às vezes, distanciam-se muito do contexto social dos quais os alunos fazem parte. Acrescente-se a isso a possibilidade da falta de clareza do aluno quanto ao papel exigido dele, em determinado contexto escolar ou situação pedagógica. As regras, em suma, precisam estar claras para que os alunos possam compreendê-las e potencialmente cumpri-las.

A indisciplina também aparece na literatura da área relacionada à não aprendizagem, à apatia, à turbulência, a conflitos velados e a ameaças de vários tipos na sala de aula (AQUINO, 1996). Esses estados emocionais nem sempre são suficientemente considerados e investigados na escola. O foco das preocupações recai prioritariamente nas consequências negativas desses estados em seu comportamento, aparecendo recorrentemente a indisciplina.

Os resultados do estudo de Silva Neto (2011) relacionam a dificuldade de aprendizagem também como um fator que contribui para a ocorrência da indisciplina, tendo em vista que quando o aluno não consegue estar envolvido nas atividades da aula, cria formas de participação, que podem ser diferentes daquelas esperadas pelo professor. Assim, parece sinalizada uma inter-relação entre indisciplina e dificuldade de aprendizagem, onde uma pode ter repercussões na outra, pois a indisciplina pode contribuir de alguma forma para questões relacionadas ao desempenho escolar, quando o estudante se envolve com outras ocupações na sala de aula, procurando chamar atenção, provocar os colegas, por exemplo, e assim tirando o foco do conteúdo. Por outro lado, o autor indica que as dificuldades de aprendizagem, dificultam a interação com o conteúdo.

Nesse contexto, observemos que, na dinâmica da sala de aula, quando os canais dialógicos entre professor e aluno são interrompidos - conforme orienta Tacca (2008) - as atividades propostas pelo professor parecem também ficar comprometidas, na medida em que nem sempre promovem o envolvimento do aluno. Com isso, acabam gerando descompassos e contribuindo para a ocorrência de problemas de diferentes naturezas, pois o aluno se sente excluído das dinâmicas pedagógicas e passa a agir por sua própria iniciativa, muitas vezes, por

meio de comportamentos que prejudicam o trabalho que está sendo desenvolvido na turma, encaixando-se, portanto em um perfil de indisciplina.

Entendemos, assim, a importância de o professor dar ênfase a aspectos relativos à emocionalidade, aos interesses e às motivações dos alunos, com vistas à criação de canais dialógicos, procurando inseri-los na dinâmica interativa da sala de aula.

Na sala de aula esse processo acontece quando o professor é capaz de optar pelo uso de estratégias pedagógicas que permitam aos participantes se expressarem de modo ativo mostrando sua implicação e envolvimento com o conhecimento e os outros.

Nesse contexto, surgem preocupações relacionadas à inclusão dos alunos na escola, pois o que acontece quando eles são segregados por indisciplina ou por outros comportamentos, acabam perdendo seu envolvimento e participação na dinâmica da sala de aula chegando a ocorrer uma forma de exclusão.

Arroyo (2010) diz que *“as desigualdades nas sociedades colonizadas e pós-coloniais são mais radicais ao produzirem os Outros como inexistentes, exteriores, as próprias formas aceitas de inclusão. Os Outros, ao não existirem, não são nem incluíveis”* (p.1406). Compreendemos que esta desigualdade também vai se manifestar nas práticas pedagógicas por meio de variadas formas de exclusão dos diferentes que chegam à escola e, muitas vezes, ela não procura identificar e trabalhar com as particularidades existentes nestes grupos. A indisciplina constitui assim um mecanismo de exclusão, na medida em que evoca concepções equivocadas de padronização e comparação entre os alunos.

Verificamos que, pouco a pouco, os alunos vão sendo excluídos da dinâmica da aula em função do agravamento de problemas disciplinares ou de aprendizagem. Por conseguinte, vão sendo encaminhados de uma instância a outra do sistema escolar ou da saúde, em busca de soluções para manifestações indesejadas, que são consideradas como problemas que lhes pertencem. A escola termina por transferir aos estudantes, que não conseguem aprender ou se comportar conforme padrões desejáveis, a culpa por suas insuficiências. Assim, a responsabilidade não assumida pela escola, segue comprometendo o sucesso escolar destes alunos.

A dificuldade em lidar com diferentes expressões dos alunos pode estar relacionada à falta de clareza acerca de sua constituição; ao pouco domínio sobre os processos que eles vivenciam e também àquilo que Foucault (2004) descreve como a rejeição ao que foge ao comum, ao conhecido, ao valorizado, tendo em vista que o diferente provoca estranheza, desconfiança e medo.

Vigotski¹ (1997), tratando da defectologia, enfatiza que é preciso focar a atenção em como se realiza o desenvolvimento da pessoa, não em sua insuficiência, isto é, em seu *déficit*. Com o mesmo raciocínio, pode-se refletir sobre as manifestações dos alunos que não condizem com o esperado pelo professor ou que não favorecem seu processo de aprendizagem. Ao invés de mirar no que eles deixam de fazer ou no que fazem de errado, é preciso olhar para as situações em que os estudantes conseguem envolver-se e participar como condição para sua aprendizagem.

Assim, a escola precisa voltar sua atenção para verificar como ocorre o desenvolvimento do aprendiz, em suas singularidades, não em suas limitações, lacunas ou faltas. Ao invés disso, ela deveria olhar para as situações conflituosas e mesmo indesejadas, vendo-as como insuficiências a serem compreendidas, trabalhadas e superadas.

Nessa direção, Foucault (2012) explica que o corpo é utilizado como objeto e alvo de poder, passível de manipulação, modelação e treinamento, referindo-se aos métodos de controle do corpo que lhe impõem uma relação de docilidade - utilidade. A disciplina é, para ele “o processo técnico unitário pelo qual a força do corpo é, com o mínimo ônus, reduzida como força política, e maximizada como força útil” (FOUCAULT, 2012, p. 127). Ela fabrica corpos dóceis, submissos e exercitados que aumentam sua força produtiva em termos econômicos e diminui-as por meio da obediência política, mediante o estabelecimento de uma ‘relação de sujeição’. As formas de disciplinamento dissociam o poder do corpo e transformam-no em capacidade e ‘aptidão’, que deve ser aumentada para servir a um modelo de produção que precisa de um homem ágil, capaz de realizar movimentos precisos que ofereçam lucro.

Diante disso, as queixas apontadas em relação ao comportamento dos alunos, presentes na escola, exigem maiores esclarecimentos. Por conseguinte, convocam-nos a investigar aspectos que possam revelar outras nuances relacionadas às manifestações que se opõem ao que a escola está habituada a lidar. Essas manifestações terminam por contribuir para a ocorrência de conflitos entre professores e alunos. Tudo isso nos instiga a procurar compreender as circunstâncias em que ocorrem comportamentos que “atrapalham” a aula e contribuem para que os alunos sejam considerados desinteressados, ausentes, “indisciplinados”. Por essa razão, eles terminam sendo submetidos a inúmeras estratégias de controle, nem sempre eficientes para alterar a dinâmica interativa no contexto vivido.

¹Adotamos, neste trabalho, a grafia Vigotski, conforme tem sido usado em publicações recentes no Brasil (DUARTE, 2011). No entanto, nas referências bibliográficas, manteremos a forma utilizada nas edições consultadas.

A essa manifestação, comumente descrita no meio educacional como indisciplina, ou nomeada como reações negativas do aluno, a perspectiva teórica da subjetividade teoriza como expressões de configurações subjetivas, que merecem ser investigadas. Portanto, cabe insistir na necessidade de a escola identificar e trabalhar, de forma bastante diferente, as situações de indisciplina que produzem desequilíbrio nas relações e que desestabilizam determinado *status quo* na sala de aula. É preciso olhá-las como ponto de partida no processo de desenvolvimento da criança, que chega à escola carregada de características constituídas pelas suas experiências e vivências nos ambientes dos quais participou até sua entrada nela, e que seguem para além dela. Assim, compreendemos que o comportamento constitui o ponto de partida e não o foco.

Dessa forma, o professor deve estar preparado para receber a criança real e desenvolver estratégias pedagógicas de modo a promover sua inserção no contexto social da sala de aula, do qual ela participará com toda sua bagagem, constituindo-o e sendo por ele também constituída. Consequentemente, ele deve ser capaz de compreender os caminhos que mobilizam a criança na produção do conhecimento, bem como trabalhar as relações, de modo que venha a estabelecer um entendimento entre eles.

Compreender o que respalda a ocorrência de expressões subjetivas dos estudantes e as condições em que tais circunstâncias se apresentam contribuirá para o debate teórico acerca das situações de conflito e indisciplina que se desenvolvem no contexto da sala de aula. Da mesma forma, ajudará a desvelar aspectos relativos à distância entre o que o professor almeja, planeja e faz e o que o aluno alcança ou compreende.

Nesta direção, as pesquisas de Rossato (2009) e de Bezerra (2014) trouxeram relevantes contribuições em relação ao tema das dificuldades de aprendizagem a partir do referencial da Teoria da Subjetividade.

O estudo de Rossato (2009) procurou compreender como se dá o movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar e concluiu que esta superação requer o desenvolvimento da subjetividade. O estudo permitiu enfatizar que os novos sentidos subjetivos produzidos a partir de inúmeras ações e relações do sujeito promovem o desenvolvimento da subjetividade. Nesta direção, também cabe investigar qual a configuração subjetiva de alunos com problemas de indisciplina e envolvidos em situações de conflitos na sala de aula. Esta base teórica poderá oferecer condições para identificar os sentidos subjetivos que produzem tais ações.

Bezerra (2014) quando diz que a aprendizagem não se resume a aspectos puramente cognitivos porque depende da qualidade das expressões simbólico-emocionais produzidas no

processo de aprender está indicando a importância de se dar atenção a outros fatores, entre eles os emocionais, como é o caso da indisciplina, que nos propomos a investigar.

Tacca (2006) quando aponta para a necessidade da criação de estratégias pedagógicas dinâmicas, que envolvam as motivações e as necessidades dos alunos criando canais dialógicos que permitam fluir e convergir os processos de significação dos alunos na direção dos objetivos educacionais também põe em relevo a importância das questões para além de aspectos cognitivos.

Nesse caminho, entendemos que selecionar instrumentos e procedimentos que favoreçam às crianças expressarem necessidades, interesses e motivos constitui-se relevante para compreender a constituição de suas dificuldades quanto à forma de participar do processo ensino-aprendizagem em sala de aula. Essas dificuldades podem ocorrer por diferentes razões, como a situação em que os alunos se encontram em circunstâncias de sofrimento, apatia e violência, entre outras condições que lhes dificultam seguir adiante em seu processo de aprendizagem.

Por esse ângulo, é que a presente investigação procurou identificar nas relações sociais as circunstâncias em que ocorrem manifestações de comportamentos indisciplinados, que divergem do que é esperado pelo professor e identificar como ele lida com isso. Em busca de compreender esses comportamentos, entendidos como participantes da configuração subjetiva da ação, as circunstâncias em que eles aparecem e os aspectos subjetivos que contribuem para esclarecê-los é que se toma como referente a Teoria da Subjetividade.

São aspectos a serem explorados na base teórica da pesquisa, reconhecendo a sala de aula como espaço social, no qual professor e alunos se constituem subjetivamente e o desafio do professor está em alcançar a compreensão das manifestações subjetivas dos alunos que são os protagonistas da dinâmica da sala de aula.

Diante do exposto, a pesquisa se propõe a avançar no estudo da configuração subjetiva de alunos no contexto da sala de aula, a fim de compreender suas expressões no espaço e contexto escolar. Nesta direção, o momento empírico foi orientado pela epistemologia qualitativa, elaborada para o estudo da subjetividade, por meio do método construtivo-interpretativo, que pressupõe a elaboração de instrumentos que se revelem capazes de produzir situações que permitam uma aproximação com as expressões dos participantes.

Assim, defendemos que as expressões subjetivas presentes no comportamento dos alunos, tal como a indisciplina, são tecidas pelos sentidos subjetivos produzidos, nas experiências vivenciadas nos diferentes espaços sociais em que o indivíduo participa ao longo

de sua história e em que acontecem os processos de aprendizagem. Este então constitui o valor heurístico da Teoria da Subjetividade para o tema em estudo.

As manifestações e expressões subjetivas dos alunos necessitam ser compreendidas pelo professor, de modo que ele seja capaz de organizar sua ação pedagógica em favor da aprendizagem. Assim, procuramos nos direcionar para investigar a configuração subjetiva de alunos que se envolvem em situações de conflito e indisciplina no contexto da sala de aula, na perspectiva de compreender, pela Teoria da Subjetividade as diferentes expressões de seu comportamento.

Serão as categorias que compõem essa Teoria que abordaremos a seguir.

III - A TEORIA DA SUBJETIVIDADE: ALTERNATIVA PARA O ESTUDO DA INDISCIPLINA ESCOLAR

A Teoria da Subjetividade, elaborada pelo pesquisador cubano Fernando González Rey (1997, 2003, 2004, 2005a, 2005b, 2007, 2012; GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), tem como marco teórico a Psicologia soviética, a partir dos estudos de Vigotski, (1987, 1995, 1997, 2003) sobre a constituição cultural do indivíduo, quando rompe com uma visão de desenvolvimento centrada no individual, colocando o social em lugar de destaque. O autor reconhece que tem ligações com a abordagem da formação da personalidade de Bozhovich (1977), quando atribuiu à vontade humana e à capacidade de auto-organização da personalidade um papel importante e passou a considerar características relacionadas ao plano subjetivo do indivíduo em seus estudos.

A teoria tem inspiração ainda no pensamento de Rubinstein, quando destaca o caráter holístico, complexo e dinâmico da subjetividade individual e a participação do sujeito ativo no processo de construção do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2012).

González Rey (2003) desenvolveu então, uma abordagem complexa, dialética e histórico-cultural, que permitiu compreender a dinâmica dos processos subjetivos do ser humano. Para isso desenvolveu as categorias que são vistas de forma interligadas tais como: subjetividade, sujeito, subjetividade individual, subjetividade social, configuração subjetiva, configuração subjetiva de ação e sentido subjetivo, que contribuem para a compreensão deste sistema que é a subjetividade, considerada como um sistema:

Complexo, impossível de ser decomposto em seus componentes elementares, aparece como um sistema dialógico-dialético, que de forma constante se desenvolve dentro de outros sistemas em relação aos quais atua em sua dupla condição de constituinte e constituído, como são sujeito e subjetividade social (GONZALEZ REY, 2003, p. 266).

Ela se constitui nas formas complexas em que o psicológico se organiza e funciona nos indivíduos, cultural e historicamente constituídos e nos espaços sociais de suas práticas e modos de vida sendo:

[...] um macroconceito que integra os complexos processos e formas de organização psíquica envolvidos na produção de sentidos subjetivos. A subjetividade se produz sobre os sistemas simbólicos e emoções que expressam de forma diferenciada o encontro de histórias singulares de instâncias sociais e sujeitos individuais, com contextos sociais e culturais multidimensionais (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 137).

O ser humano é constituído subjetivamente em sua própria história, em construção contínua, resultado das experiências vivenciadas entre as pessoas nos contextos dos quais participa, nos diferentes momentos da vida e funciona como uma unidade complexa. Cada pessoa é constituída de uma subjetividade individual, que são as formas de organização dos indivíduos concretos.

O indivíduo participa com suas singularidades num meio que é social e constituído de outras singularidades. A condição de sujeito é a forma como o indivíduo se posiciona em um contexto social e atua como protagonista nesses espaços de relação e de produção, sendo capaz de gerar alternativas frente aos sistemas normativos socialmente hegemônicos. “*A condição de sujeito não é uma condição universal que o indivíduo porta ou não, ela se expressa perante situações concretas nas quais participa*” (MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, p. 58).

O que o diferencia da ideia de indivíduo e o caracteriza como sujeito é sua singularidade e o caráter produtor e gerador que constituem a essência de sua atuação nos contextos em que ele participa (GONZÁLEZ REY, 2007). A concepção de indivíduo remete a características físicas, psicológicas e emocionais, e não se refere a que ele seja, necessariamente, sujeito da ação, reflexivo, consciente e emocional, que assume o compromisso tenso e contraditório entre a subjetividade individual e social, conforme se observa quando o autor declara que:

A ideia de sujeito está fortemente inspirada em uma representação dialética do homem [...]. A ideia de sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser social, relação esta que não é uma relação de determinação externa, mas uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro (González Rey, 2003, p. 224).

E ao atuar como sujeito a pessoa:

Expressa, em qualquer de seus atos concretos, uma subjetivação que implica sua subjetividade individual e a subjetividade social, integração única que surge em forma de sentidos subjetivos singulares, que se desdobram em trajetórias únicas em suas ações concretas. Por sua vez, a ação do sujeito individual pode ter uma repercussão na subjetividade social que vai além de sua intenção individual, passando a se constituir na subjetividade social. É impossível atuar na posição de sujeito sem comprometer a produção de sentidos subjetivos. (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 145).

Compreende-se, a partir dessa proposição, que as diferentes manifestações dos alunos em sala de aula estão repletas de sentidos subjetivos, produzidos ao longo de sua história de vida e também das vivências que emergem diante de determinadas circunstâncias durante o seu

processo de escolarização, podendo se constituir como colaboradoras no processo de aprendizagem.

A categoria subjetividade individual consegue revelar a constituição única do indivíduo no seu curso de vida, sem jamais se esquecer de marcar o caráter indivisível entre ela e a subjetividade social:

A subjetividade individual se constitui em processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual dentro de uma cultura se constitui em suas relações pessoais, tem dois momentos essenciais que se integram entre si no curso contraditório de seu desenvolvimento: a personalidade e o sujeito, que se exprimem em uma relação na qual um supõe ao outro, um é momento constituinte do outro e que, por sua vez, está constituído pelo outro, sem que isso se implique diluir um no outro. O indivíduo se constitui dentro da subjetividade social e, por sua vez, representa um momento de diferenciação no desenvolvimento da mesma (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 24)

A esse respeito, acrescentamos uma contribuição mais recente do pesquisador:

A subjetividade social e a individual são momentos diferentes de um mesmo sistema. Ambas as instâncias da subjetividade são sistemas processuais em desenvolvimento permanente que se expressam através dos sujeitos concretos que se posicionam ativamente no curso desse desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 145).

A subjetividade individual do aluno é constituída por suas histórias subjetivas e, ao mesmo tempo, pelas configurações subjetivas produzidas nas experiências vividas nos diversos grupos sociais dos quais ele participa. Com base nesse conhecimento, é que nos propusemos, nessa investigação, como temos enfatizado, conhecer a trajetória escolar e pessoal dos participantes, buscando investigar as configurações subjetivas de alunos que se envolvem em situações de indisciplina, no contexto da sala de aula, na perspectiva de compreender as diferentes manifestações de seu comportamento.

No entanto, é preciso considerar que essas histórias acontecem nos diferentes espaços concretos que a sociedade dispõe e onde se desenvolvem as relações sociais. Desta forma, é preciso compreender a categoria subjetividade social como *“a forma pela qual essas múltiplas configurações de espaços sociais e ordens diferentes se configuram subjetivamente em cada espaço social concreto, em seus processos constituintes e nos indivíduos que interatuam nestes espaços”* (GONZÁLEZ REY & MÍTIJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 83).

A subjetividade social então se dá por meio de:

Sistemas subjetivos sociais que se articulam e se desdobram de formas diversas nos diferentes espaços da ação social das pessoas. São processos da

subjetividade social as representações sociais hegemônicas, os sistemas normativos formais e informais da sociedade, os sistemas discursivos dominantes, a religiosidade e todas as formas de institucionalização. Os processos socialmente instituídos são processos gerados socialmente, mas que implicam a ação subjetivamente comprometida de indivíduos, grupos e instituições. As formas de subjetividade social não existem como entidades separadas, mas como configurações subjetivas sociais nas quais cada um dos processos que as integram são parte orgânica do funcionamento do sistema social. Esses processos da subjetividade social estão configurados individualmente de modo singular nos sujeitos da própria ação social, sejam eles indivíduos ou grupos (GONZÁLEZ REY & MITIJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 88).

Se as manifestações dos alunos são constituídas socialmente, é preciso entender, portanto, que mesmo quando elas fogem a padrões esperados, elas são parte de um processo de aprender a ser no mundo, que demanda tempo e ações educativas que as orientem a uma nova direção, tendo em vista que a subjetividade social assume sentidos subjetivos próprios e diferentes em cada pessoa. Assim, considera-se uma demanda inerente ao educador compreender o aluno como produtor do próprio conhecimento e, portanto, participante ativo da dinâmica da sala de aula, como espaço social constituído.

Considerando que o social na concepção de González Rey, *“é uma força ativa geradora de sentido, de forma permanente, o que quer dizer que é impossível separar-se desse canal gerador de sentido sem que isso implique sua definição como determinante causal e externo da produção de sentidos”* (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 58).

Então, conforme explica o autor as diferentes formas de produção subjetiva dos estudantes aparecem como constituídas e constituintes do ambiente social do qual ele participa. Desse modo, enfrentar as expressões subjetivas dos alunos, a partir dessa teoria, significa colocar o foco de atenção naquilo que pode estar configurado em sua ação e que compromete a sua trajetória e aprendizagem na escola, nas interações sociais que ali se estabelecem em seu contexto de vida.

Assim, interessa em nossa investigação, compreender aspectos subjetivos e desta forma, procuramos conhecer como o estudante está ligado aos processos sociais que se desenvolvem na sala de aula, considerando o que González Rey (2012) nos ensina:

O sujeito individual está inseparavelmente ligado ao curso dos processos sociais por sua subjetividade, mas, por sua vez, dado o caráter singular dessa subjetividade, ele representa sempre uma opção de mudança através de sua ação particular, a que pode marcar o início de novos processos de subjetivação em nível da subjetividade social, como mostrou de forma permanente a história da humanidade. [...] A importância da ação social do sujeito não está no caráter “correto” ou “errado” de sua ação, e sim naquilo que essa representa em termos de dinâmica e do desenvolvimento dos processos sociais. [...] o

sujeito sempre se assume com posições próprias nos vários espaços sociais que enfrenta. A negação do pensar e do atuar diante do estabelecido é a negação do sujeito. (GONZÁLEZ REY, 2012, pp. 156-157).

É preciso ir além dos incômodos que as manifestações dos alunos causam na sala de aula e nessa direção, renunciar a olhar apenas para suas manifestações atuais e procurar buscar explicações na dimensão histórica destes comportamentos. A esse respeito, González Rey (2012) diz, ao criticar os teóricos da atividade: *“eles não levam muito em consideração a história dos próprios sujeitos envolvidos nos sistemas de ações, e isso faz com que priorizem o processo atual em detrimento da dimensão histórica na explicação do comportamento”* (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 67). Na sala de aula, os professores costumam dar importância apenas a aspectos da história dos alunos que servem de justificativas para os problemas que eles apresentam na sala de aula, como são as explicações relativas às lacunas na assistência recebida de suas famílias, ou outros aspectos que explicam as dificuldades dos estudantes. Nem sempre o aluno é olhado em suas circunstâncias de vida para compreender seus processos que constituem suas ações.

González Rey (2003) enfatiza, que a pessoa não nasce sujeito, mas torna-se sujeito na integração em um contexto, que é social, quando age de certa maneira em relação a uma situação e diante daquele momento, pois:

Ao entrar na vida social, a pessoa se vai transformando em sujeito; no entanto, sua integração nesse espaço é diferenciada até pela própria socialização de suas diferenças individuais, que passam a constituir-se como elementos de sentido na organização dos sistemas de relação social que acompanham o desenvolvimento humano. As formas de subjetivação das diferenças individuais têm muito a ver com os modelos dominantes de subjetividade social, assim como a constituição social dos protagonistas (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 205).

A esse respeito Gallert (2010) explica:

[...] diversos problemas de relacionamento que acontecem na escola, assim como a incompreensão de certas atitudes e manifestações dos alunos e dos professores, poderiam ser compreendidos e ter encaminhamentos diferentes se o foco estivesse nos sentidos subjetivos manifestos no cotidiano da escola e das aulas. Isso porque a ação dos sujeitos implicados nesse espaço social compartilha elementos de sentidos gerados tanto dentro desse ambiente, como nos outros locais e grupos de convivência de cada professor e aluno (GALLERT, 2010, p. 26).

A afirmação reforça a relevância de o professor ter clareza quanto à maneira singular com que cada sujeito particulariza experiências semelhantes presentes em um mesmo contexto

social. A Teoria da Subjetividade constitui apoio para conceber o sujeito em sua dinâmica de construção de sentidos subjetivos, seu modo de ser e de agir no mundo, que lhe permita uma inserção participativa no meio social.

Buscando compreender os sentidos subjetivos observamos que esta categoria é explicada como sendo a:

Unidade entre o simbólico e o emocional, sem que um desses momentos seja “reduzido” ao outro. E permite a representação de cada experiência do sujeito em sentidos diferentes, segundo sua inclusão em outros registros de sentido já constituídos no nível subjetivo. O sentido é responsável pela grande versatilidade e formas diferentes de expressão no nível psíquico das experiências histórico-sociais do sujeito. O sentido é subversivo, escapa ao controle, é impossível predizer, não está subordinado a uma lógica racional externa. O sentido se impõe à racionalidade do sujeito, que não implica a sua associação só ao inconsciente, pois um mesmo sentido transita por momentos conscientes e inconscientes, até mesmo de forma contraditória (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 252).

Ele é a unidade mais elementar, dinâmica e versátil da subjetividade que:

Emerge no curso da experiência definindo o que a pessoa sente e gera nesse processo, definindo a natureza subjetiva das experiências humanas [...] emerge na vida social culturalmente organizada, permitindo a integração do passado e do futuro como qualidade inseparável da produção subjetiva atual (pp. 62/63).[...] Os sentidos subjetivos aparecem como num processo simultâneo e contraditório em que um sentido nunca representa uma unidade individual nitidamente delimitada por um conteúdo, mas uma produção simbólico-emocional com limites imprecisos, na qual diversos sentidos subjetivos se interpenetram de formas diversas até um momento de organização que emerge nesse processo que é a configuração subjetiva. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 119).

O autor vê sua proposição teórica aliada ao termo incorporado por Vigotski na última etapa de seu pensamento científico e empregado para expressar a ideia do sentido da palavra como um “*agregado de todos os fatores psicológicos que aparecem em nossa consciência*” (VYGOTSKI *apud* GONZÁLEZ REY, 2011, p. 351).

No entanto, González Rey avança em relação a essa concepção, segundo analisa Madeira Coelho (2014):

Dissolvem-se, nessa concepção, as dualidades opositoras e excludentes, característica do pensamento predominante das ciências sociais, uma vez que os sentidos subjetivos são produzidos de forma simultânea na integração de aspectos como consciente–inconsciente, individual–social, afetivo–cognitivo, intrapsicológico–interpsicológico, etc. O construto sentido subjetivo assume valor particular para a compreensão da emocionalidade em seu caráter subjetivo, pois aí estão implicados processos permanentes da relação recursiva

entre emoções e significados, que, por sua vez organizam subjetivamente a experiência histórico-social humana (MADEIRA COELHO, 2014, p. 109).

Nesse caminho, compreendemos que a categoria sentido subjetivo refere-se à unidade entre o simbólico e o emocional, estabelece um momento constituinte–constituído da subjetividade, vai além da relação sentido–palavra explorada por Vigotski e permite que as representações das experiências vividas pelo sujeito sejam singularizadas, isto é, representadas de modo particular, diferentemente para cada um, de acordo com outros registros de sentido já constituídos no nível subjetivo. Os sujeitos expressam-se a partir de sentidos que produzem acerca da sua condição de alunos, de professores, a partir da posição que ocupam em cada espaço social (GONZÁLEZ REY, 2007). Os sentidos subjetivos estão em constante mobilidade nos diversos espaços sociais, podendo existir espaços em que a pessoa produz mais sentidos subjetivos em função do maior ou menor envolvimento ou implicação do sujeito, lembrando que:

As operações intelectuais organizam-se em configurações subjetivas, portanto, nunca são puramente cognitivas. A cognição é um dos processos envolvidos no curso de sua expressão, mas elas são ao mesmo tempo, uma produção de sentidos subjetivos (MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, p. 70).

Os sentidos subjetivos produzem configurações subjetivas, que se constituem em inter-relações entre sentidos subjetivos, que se produzem do confronto entre sentidos existentes na personalidade (GONZALEZ REY, 2003). Os sentidos subjetivos estão relacionados como a unidade indissociável cognição-afeto e são:

Unidades simbólico-emocionais, nas quais o simbólico se torna emocional desde a sua própria gênese, assim como as emoções vêm a ser simbólicas, em um processo que define uma nova qualidade dessa integração, que é precisamente a definição ontológica da subjetividade. Em nossa concepção, os sentidos subjetivos são a unidade mais elementar, dinâmica e versátil da subjetividade (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 63).

O sujeito compreende o mundo por meio da constituição de sentidos subjetivos, ou registros emocionais comprometidos com os significados e as necessidades que vão se constituindo no decorrer de sua história, evidenciando-se a contínua processualidade do sujeito em suas complexas operações construtivas. Portanto eles não podem ser compreendidos a partir da análise de um determinado comportamento, de forma direta, com um sentido causal, mas

como constituído nas diferentes situações vivenciadas no percurso de sua vida e de modo diferenciado, particular, para cada sujeito, como uma configuração subjetiva única, singular.

Recentemente foi apresentado o conceito de Agente, entendido como “*a capacidade dos indivíduos serem ativos durante uma experiência, ainda que não sejam capazes de abrir novos processos de subjetivação ao vivê-la*” (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 77) enquanto o conceito de sujeito refere-se a “*aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo onde suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação*” (idem, p. 73).

Assim, podemos entender que a capacidade de ser ativo em uma experiência não quer dizer exatamente produzir este espaço de subjetivação, mas de ação.

A respeito da configuração subjetiva é importante explicar que ela é considerada uma forma de organização sistêmica e complexa da pessoa nos diversos espaços sociais em que participa, constituindo seus sentidos subjetivos. Assim González Rey (2003) define que:

[...]a categoria de configuração não se define por conteúdos universais, nem por processos únicos de caráter universal, senão que constitui um núcleo dinâmico de organização que se nutre de sentidos muito diversos, procedentes de diferentes zonas de experiência social e individual [...] considero que o valor heurístico desta categoria está em sua elevada flexibilidade, e no fato de representar um elemento que se constitui no funcionamento de um sistema, pois as configurações são um elemento de sentido dentro do comportamento atual de um sistema subjetivo, seja este social ou individual, e ao mesmo tempo, podem alterar sua forma de organização ante a emergência de sentidos e configurações que passam a ser dominantes dentro do momento atual de ação do sistema (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 204).

O fato de não ter considerado suficientemente o lugar da configuração dentro do sistema da personalidade levou González Rey (1977) a explicar a configuração subjetiva como “*inter-relação entre estados dinâmicos, diversos e contraditórios entre, e que se produzem no curso das atividades e relações sociais do sujeito através das diferentes emoções produzidas nessas atividades*” (GONZÁLEZ REY, 1977, p. 92). Mais tarde, o autor a definiu como inter-relação entre verdadeiros sentidos subjetivos, e não mais como relação entre estados dinâmicos que se produzem do confronto entre sentidos existentes na personalidade, conforme transcrito abaixo:

Creio que os conteúdos portadores de carga emocional que se integram nas configurações não são simples estados dinâmicos que aparecem no curso da ação do sujeito, mas **verdadeiros sentidos** (grifo nosso) que em certas ocasiões se produzem do confronto entre sentidos já existentes na personalidade e necessidades que aparecem no marco da ação do sujeito, e aparecem também como a expressão de outras configurações que, num

momento concreto da ação ou da experiência do sujeito, se transforma em elementos de sentidos constituintes de outras. As configurações se integram entre si de diferentes formas, o que representa uma das questões que devem ser investigadas nesse campo (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 258).

Uma configuração subjetiva nunca poderá ser compreendida em sua totalidade. É possível, entretanto, compreender aspectos ou manifestações dessa configuração. Dessa forma, não há a dissolução de uma configuração subjetiva, mas a sua mudança para um novo perfil. Isso implica na organização dos processos de sentidos e de significados produzidos de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, nos espaços sociais dos quais ele participa. Assim, as configurações subjetivas são dinâmicas e complexas, jamais estáticas ou universais. Elas são então, “*um momento de auto-organização que emerge no fluxo caótico de sentidos subjetivos e que define o curso de uma experiência de vida, especificando estados subjetivos dominantes da questão estudada*” (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 52).

A configuração subjetiva da ação constitui uma categoria ainda em desenvolvimento. Gonzalez Rey (2003) declara que “*anteriormente tratava a ação como caminho de sentidos que influenciam a própria identidade de quem os assume e que geram novos espaços sociais que supõem novas relações e novos sistemas de ações e valores*” (GONZALEZ REY, 2003, p. 237). Mais adiante, ele esclarece que “*a ação é fonte permanente de produção de sentidos subjetivos*” a partir das quais se constituem as configurações subjetivas (GONZÁLEZ REY, 2007b, p. 128). Já em 2012, ele a apresenta como:

[...] a própria experiência como subjetivamente vivida [...] um momento ativo do compromisso da personalidade com a ação, o que representa uma forma de se representar a personalidade não como uma estrutura intrapsíquica e sim como um sistema aberto e em processo no sistema de configurações subjetivas que definem o aspecto mais estável da subjetividade individual. As configurações subjetivas integram a rede de sentidos subjetivos que se organizam no processo de viver a experiência, mas também fazem parte dessa configuração todos os processos subjetivos e ações envolvidos nessa experiência (GONZÁLEZ REY, 2012, pp. 28-29).

Comprendemos que essa categoria representa os sentidos subjetivos que adquirem força na configuração subjetiva e que move o sujeito à ação. Assim, ao investigar as manifestações dos alunos em sala de aula, desejamos compreender as configurações subjetivas da ação desses sujeitos.

Nessa direção, a Teoria da Subjetividade oferece base para estudar os encontros e desencontros entre professor e aluno no contexto da sala de aula quando reconhece que os comportamentos são a expressão dos sentidos subjetivos produzidos pelas pessoas em suas

ações nos contextos sociais de que participa. Assim, traz um aporte importante para a investigação da configuração subjetiva da indisciplina, pois a ação, que se define como indisciplinada precisa ser olhada, além do comportamento em si.

Identificar o contexto em que se produzem os conflitos, conhecer as histórias de vida e de escolarização dos alunos, procurando conhecer os diferentes motivos, interesses e necessidades que estão envolvidos na constituição de sua configuração subjetiva é o desafio desta investigação. Supomos que essa investigação oferecerá base para a compreensão de sentidos subjetivos que estão produzindo estas ações dos alunos nos processos de interação social.

Nesse caminho, intencionamos produzir conhecimentos para contribuir com o debate sobre as configurações subjetivas de alunos em suas diferentes manifestações, considerando os alunos concretos, constituídos dentro de uma realidade sócio-histórico-cultural. Acreditamos poder nos aproximar das explicações para a compreensão destas manifestações dos estudantes, nas diferentes circunstâncias do contexto da sala de aula, oportunizando a elaboração de explicações mais aproximadas dessa realidade. Portanto, estudar as configurações subjetivas de alunos que se afastam daquilo que a escola consegue compreender poderá desvelar informações importantes para conhecer como eles produzem sentidos subjetivos e que ofereçam informações ao professor de modo que possam servir para a elaboração de diferentes estratégias pedagógicas que possam fazer sentido para estes estudantes, lembrando que a:

Configuração subjetiva não é apenas um resultado do coletivo; ela é a expressão das configurações subjetivas dominantes na personalidade da criança, que exprimem sua história pessoal, e da forma em que essas configurações aparecem nas configurações atuais que se organizam nos diferentes espaços em que as crianças atuam. Essas configurações representam a teia simbólico-emocional comprometida nessas ações. A configuração existe em processo no curso da ação permanente de novos sentidos subjetivos. O que precisa ser enfatizado é a natureza subjetiva e não operacional desse mecanismo, para o qual temos de dispor de categorias que, como o sentido subjetivo e a configuração subjetiva, permitam resgatar o caráter gerador do emocional no curso da ação do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2011b, p. 54).

Assumir este referencial significa olhar o indivíduo sem isolá-lo de sua interação com os outros; significa olhar a pessoa, sua história, e identificar aspectos importantes para a sua compreensão, sem perder de vista os contextos sociais, nos quais as manifestações ocorrem, sem cair em análises reducionistas.

Acreditamos que, na medida em que o professor passa a considerar e compreender a produção dos comportamentos da criança, estará mais preparado para compreendê-la e planejar

ações pedagógicas mais relevantes e motivadoras diante das suas diferentes expressões e manifestações, tendo em vista buscar seu envolvimento, participação e aprendizagem. Essa postura pode favorecer um vínculo de qualidade, que conduza ao estabelecimento de relações de confiança entre professor e alunos, criando as condições para o estabelecimento de clima cooperativo e participativo em sala de aula e para a compreensão do papel das regras como reguladora das relações sociais no contexto da escola e da sala de aula (MCDERMOTT, 1977).

Tratar o aluno como um indivíduo ativo, complexo e singular implica selecionar propostas pedagógicas diferentes daquelas pensadas para indivíduos considerados passivos, receptores do meio externo.

Para dar cumprimento a essa investigação, como objetivo específico, procurou-se identificar nas relações sociais as circunstâncias em que ocorreram comportamentos indisciplinados, que divergem do esperado pelo professor e como ele lida com isso. Nessa perspectiva é que consideramos oportuno trazer esse tema como aspecto que permeia nossa investigação

IV- ASPECTOS QUE PERMEIAM A INVESTIGAÇÃO

4.1 – As relações sociais no contexto da sala de aula: expectativas, encontros e desencontros

As relações sociais que se desenvolvem no contexto da sala de aula - espaço de subjetivação em que o social e o individual constituem-se mutuamente - são componentes do processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Tem-se em vista que elas são carregadas de sentidos subjetivos produzidos e expressos na configuração subjetiva da ação dos sujeitos que participam desse cenário, de acordo com a Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1995, 2003, 2005a, 2005b, 2007, 2012; GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), que já explicitamos antes.

Essa teoria é convidada a apoiar a presente investigação, por trazer princípios que fornecem base para auxiliar na compreensão da configuração subjetiva de alunos que se envolvem em situações de indisciplina no contexto da sala de aula, na tentativa de compreender o que movimenta suas ações.

Tacca (2006) argumenta que “*o estudo dos processos comunicativos imbricados nas relações sociais não tem recebido a devida atenção como direcionador dos processos de significação da aprendizagem e nos seus impactos na constituição subjetiva dos sujeitos*” (TACCA, 2006, p. 60). Quando os participantes dessa relação não conseguem entrar em acordo, em sintonia, começam a aparecer conflitos que se tornam visíveis em manifestações desordenadas ora dos alunos, por meio de incompreensões, desobediência, indisciplina, agressividade, violência e apatia, ora do professor, quando dá mais atenção a uns alunos e faz exigências a outros, sem levar em conta necessidades, dificuldades e aspectos emocionais que os envolvem cada um dos alunos. Assim sendo, ele abre espaço para desacordos quando privilegia o silêncio em detrimento da participação. O melhor seria, agir de modo planejado para convocar os alunos a rever certos comportamentos, sem assumir um modo impulsivo de ação, destituindo-se, em algumas circunstâncias, da sua função de orientador e condutor dos processos de ensino-aprendizagem.

É papel da escola atender os alunos em sua diversidade. Portanto, ela precisa saber lidar com suas características, especificidades, com suas demandas individuais e com as demandas do meio social que constituem e que os constituem.

Um processo educativo demanda, entre outros requisitos, a consideração do indivíduo a partir de sua constituição sócio-histórico-cultural, que atua no mundo a partir da sua inserção

na cultura. Está sendo compreendida como um conjunto de ideias, comportamentos, símbolos e práticas sociais, desenvolvidas de geração em geração por meio da vida em sociedade. O comportamento na escola, como na vida, é fruto de uma construção e de um aprendizado na cultura, pois ela permite ao homem não somente adaptar-se ao meio, mas adaptar este meio às suas necessidades e a seus projetos, tendo, portanto, uma participação ativa em seu desenvolvimento. Dessa forma, além dos comportamentos aprendidos na cultura, o homem é capaz de produzir novos comportamentos (CUCHE, 2002).

“O indivíduo é um prisioneiro de sua cultura, mas não precisa ser sua vítima” (FERGUSSON, *apud* CUCHE, 2002, p. 10), pois, como membros dessa cultura, recebemos dela modelos, práticas, costumes, mas sempre há a possibilidade de interpor ao meio, o que sinaliza uma postura ativa do sujeito. Assim, González Rey (2003) revela:

[...] O sujeito é o indivíduo comprometido de forma permanente em uma prática social complexa que o transcende e, diante disso, tem de organizar sua expressão pessoal, o que implica a construção de opções pelas quais mantenha seu desenvolvimento e seus espaços pessoais dentro do contexto destas práticas [...] As opções feitas pelo sujeito não são simplesmente opções cognitivas dentro do sistema mais imediato de contingências de ação pessoal, mas verdadeiros caminhos de sentido influenciam a própria identidade de quem as assume e que geram novos espaços sociais que supõem novas relações e novos sistemas de valores (GONZÁLEZ REY, 2003, pp. 238-239).

Diante do exposto, compreendemos que a expressão pessoal não existe em si e por si, mas a partir de uma situação social em que a pessoa está envolvida. Assim, não é possível tratar essa expressão de modo isolado e desvinculada de seu meio social e cultural. Compreender o ser humano implica conhecer sua história e a realidade social da qual ele participa.

Avançando na compreensão do sujeito González Rey e Mitjáns Martínez (2017) definem atualmente que o conceito de sujeito representa:

Aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação [...] o sujeito representa a capacidade de posicionamento de indivíduos e grupos, cujos limites estão na própria produção simbólica da cultura e nos recursos subjetivos para assumir os desafios dos espaços existenciais da experiência (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 73).

Nessa perspectiva, não se pode olhar o ser humano isolado de sua prática social, mas é preciso enxergá-lo como produtor de sua ação nos espaços social e cultural de que participa e vice-versa, e não como resultado de simples operações cognitivas.

No entanto, ainda se observa na escola a predominância de um olhar voltado para o comportamento do aluno, e não para ele como um todo, como veremos no item a seguir, em que trazemos a pesquisa de Amaral (2000) sobre causas da indisciplina com foco na postura do professor diante dessas manifestações dos alunos.

A respeito de manifestações dos alunos em sala de aula, Amaral (2000) desenvolveu pesquisa com 22 professores e 136 alunos de terceira e quarta séries do Ensino Fundamental, a partir da aplicação de questionários. Os dados revelam aspectos que merecem análise mais detalhada, como a autoimagem do docente, e destacaram diferenças entre os interesses dos alunos e o que o professor determina. O estudo revelou desencontros entre o tipo de aluno idealizado pelo professor e o aluno real, presente nas salas de aulas:

[...] outro aspecto nesse sentido é o tipo de aluno que ainda povoa a mente do professor. Por aluno desejável, encontramos aquele que possui as características de ordeiro, obediente, crítico, inteligente etc. – imagem apresentada por 59,9% dos professores pesquisados. Trata-se, sem dúvida alguma, daquele aluno presente em antigos compêndios e que não corresponde à criança desta década. As crianças dos dias atuais são inquietas, inconstantes e invadidas pelas mais desconexas informações e vivências de uma sociedade extremamente dinâmica, o que evidentemente influencia seu comportamento. Basta lembrar que nos anos 60 a crítica era sobre o excesso de disciplina e agora [...] o que incomoda é a falta dela [...] Despojar-se da imagem do aluno idealizado e saber encarar o aluno de “carne e osso” é fundamental, e esse aspecto deveria ser melhor trabalhado nos cursos de formação (AMARAL, 2000, p. 173).

A autora descreve que 68% dos professores apresentaram o desinteresse e a indisciplina dos alunos como dois obstáculos quase intransponíveis a serem enfrentados na sala de aula. Essa situação parece indicar que o professor, em algumas situações, coloca-se como refém da falta de interesse e do comportamento inadequado dos alunos, quando não assume uma postura ativa frente a esses desafios. Desse modo, a ele cabe assumir postura aberta na direção de compreender tais processos do aluno e atuar na reorientação de caminhos que o impulsionem à aprendizagem, pois não somente o aluno precisa ser compreendido como sujeito, mas o professor também (TACCA, 2006).

No entanto, na pesquisa de Amaral (2000) 72,7% dos alunos afirmaram gostar de ir à escola, mas não gostar de estar na sala de aula, o que nos leva a refletir sobre a prática que é desenvolvida nesse contexto. Na pesquisa, também foi apontada a necessidade de reflexão acerca do conceito de indisciplina presente no imaginário dos professores, em que “*são frequentes termos como conversas, brincadeiras, tumultos, gracinhas, falta de interesse, falta*

de atenção etc. O interessante é perceber que, nessa conceituação, professor e alunos estão de acordo” (AMARAL, 2000, p. 137).

Nesses resultados, não apareceram referências a explicações a respeito de razões pelas quais os alunos manifestam-se por meio da indisciplina, agressão, entre outros comportamentos que comprometem o andamento das atividades pedagógicas e interferem negativamente em seu processo de aprendizagem. Assim, sentimos falta destas informações, que se constituem fundamentais para compreensão do problema da indisciplina no cotidiano da escola e com vistas a elaboração de um planejamento capaz de criar estratégias para seu enfrentamento.

Amaral (2000), ainda relata que o aluno *“só se interessa quando as atividades lhe propiciam satisfação e alegria, por estar compreendendo e conseguindo resolver as questões postas”* (AMARAL, 2000, p. 137). Essa colocação reforça, em nossa visão, a ideia de que os alunos não estão alheios às atividades pedagógicas propostas, nem desinteressados em aprender, mas elas precisam ganhar relevância para eles. Os alunos parecem curiosos e capazes de se envolver nas atividades que lhes despertam a atenção.

Os resultados da pesquisa acima indicaram também que as atividades pedagógicas pelas quais os professores têm predileção não se encaixam nas preferências dos alunos, pois eles preferem propor tarefas que mantenham os alunos ocupados, como forma de promover a disciplina em sala de aula, mesmo que elas não os instiguem ou os desafiem. Por outro lado, os alunos esperam atividades que envolvem movimento e descontração. Todas essas questões precisam ser levadas em conta na preparação e desenvolvimento das aulas. Nessa direção, Tacca e González Rey (2008, p. 144) afirmam, em relação ao professor que:

[...] Ele ainda desenvolve um trabalho pedagógico baseado em um planejamento cuja base de proposições está em atividades e métodos exteriores ao aluno, pois ligam-se às exigências de cunho burocrático, exigências que expressam orientações do sistema tanto em relação aos objetivos e às alternativas de conteúdo como em relação às formas de avaliação. Assim, o professor sempre se encontrará distanciado das motivações e necessidades pedagógicas do aluno e não conseguirá apreendê-lo, alcançá-lo em seus processos de significação nas muitas proposições pedagógicas que faz. Em consequência, as estratégias e recursos que seleciona ficam exteriores aos alunos, já que se ligam às atividades, apenas. (TACCA & GONZÁLEZ REY, 2008, p. 144).

Agindo dessa maneira, o professor limita as possibilidades de o aluno engajar-se verdadeiramente em processos que promovam desenvolvimento e aprendizagem pois, de acordo com González Rey (1995), numa prática pedagógica, tanto o professor como os alunos estão implicados num processo relacional como sujeitos, pois eles estão o tempo todo

envolvidos num processo comunicativo em que não se separam o cognitivo, o afetivo e as emoções.

Os alunos manifestam-se sem muitas vezes perceber que suas ações constituem um padrão que dificulta a convivência com seus pares, com o professor e com o conhecimento, o que provoca desencontro entre as intenções do aluno e as expectativas do professor.

As diferentes manifestações na escola, diante do discurso da indisciplina e de outros problemas, parecem ser indicativas de uma lacuna na compreensão do aluno e de como incluí-lo na dinâmica da sala de aula. A escola parece ter dificuldades para lidar com as diferenças e emprega uma postura equivocada ao ver homogeneidade entre os alunos frente ao novo e frente ao conhecimento, como se fosse desejável ignorar suas singularidades em favor de determinados padrões de comportamento. Nesse sentido, Tacca e González Rey (2008) dizem que:

O desafio da escola sempre será o de transitar entre a igualdade e a diferença, entre aquilo que precisa e deve ser igual para todos e entre aquilo que só pode ser visto sob o prisma da diversidade [...]. Ao se pensar a democratização do saber, foi formalizado um saber padrão para pessoas padronizadas, o que só poderia levar ao sucesso de poucos, ou seja, daqueles para os quais o padrão melhor se adapta. A escola então comete, possivelmente, entre outros, o que identificamos aqui como cinco equívocos: 1) fragmentar o conhecimento; 2) padronizar o conhecimento; 3) padronizar as pessoas; 4) considerar a aprendizagem apenas em sua dimensão reprodutiva, sem assumir a possibilidade de sua produção, e 5) evitar considerar a aprendizagem como função do sujeito, no âmago da configuração subjetiva e da produção de sentido subjetivo (TACCA & GONZÁLEZ REY (2008, p. 141).

Em face dessa consideração podemos sinalizar que, no processo de ensino, deve ser considerado um aluno, como alguém que possui peculiaridades, características individuais e ritmo próprio, que precisam ser desenvolvidos. O conhecimento acerca da subjetividade introduz elementos para a compreensão do aluno, de modo que favoreça uma prática educativa, tendo em vista as complexidades e a diversidade de suas manifestações, em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento, permitindo atuar nas possibilidades que ele apresenta e superando descompassos entre ele e o conhecimento, entre ele e seus pares e entre ele e o professor.

Nesse sentido, é preciso ir além da indisciplina manifesta e procurar compreender os processos subjetivos subjacentes ao comportamento desses alunos. A Teoria da Subjetividade contribui quando orienta acerca dos processos subjetivos humanos e demonstra a necessidade de olhar o aluno como sujeito, além de suas manifestações, quando expressa que:

Quando nos orientamos a estudar o aprendizado, considerando a condição subjetiva do sujeito que o empreende, temos acesso a emoções geradas em diferentes espaços de sua vida social que aparecem em sala de aula, constituindo momentos de sentido do sujeito dentro desse espaço, o que é essencial na compreensão das emoções produzidas na aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 237).

Mais recentemente Mítjáns Martínez e González Rey (2017) declaram que:

Um dos aspectos que nossa proposta se diferencia claramente das formas tradicionais com que a perspectiva cultural-histórica tem abordado o problema da aprendizagem escolar é a forma de compreender o lugar do social na aprendizagem. O social deixa de ser considerado como externo ao indivíduo, considerando-se como constitutivo dele, para o qual o conceito de subjetividade social em sua articulação com a subjetividade individual resulta importante. A subjetividade social da escola e da sala de aula – cujas configurações subjetivas geram sentidos subjetivos associados a outras esferas e configurações da subjetividade social mais abrangente da sociedade brasileira – é considerada por nós essencial na aprendizagem, assim como a forma em que o aprendiz subjetiviza sua posição social na sala de aula e sua relação com o professor e os colegas (p. 17).

Assumir esse referencial ajudará a encontrar um caminho para enfrentar dilemas relacionados, à constituição subjetiva dos estudantes considerando-se os diferentes espaços sociais em que eles participam e contribuirá para compreender e promover ações favoráveis em seu processo de aprendizagem. Desta forma, trataremos de discutir aspectos relacionados à prática pedagógica em que se identificam encontros e desencontros entre professor e alunos e os fatores que contribuem para o estabelecimento destas dificuldades.

4.2. Prática pedagógica: possibilidades na perspectiva da subjetividade

Uma prática nos termos descritos no item anterior revela dificuldades em alcançar as intenções do aluno, em penetrar a sua forma de pensar e em compreender a lógica que produz suas ações.

Tacca e Gonzalez Rey (2008) enfatizam que, se aprendemos, nós o fazemos sempre nas relações sociais, em diferentes grupos sociais e com propostas e objetivos diferentes. No entanto, além de aprender para sobreviver, ou melhor, para viver, devemos também aprender para ser, pois a ação do sujeito o constitui enquanto pessoa, em suas trocas, ou seja, no âmago dos processos de socialização. Sobre a aprendizagem, González Rey (2012) esclarece:

A aprendizagem é muito mais do que um processo de compreensão e uso de operações e significados de caráter cultural [...] nos seres humanos a natureza psicológica do aprender é inseparável da subjetividade, que representa um nível especificamente humano da psique [...] a subjetividade alimenta-se de uma produção simbólica de origem cultural, mas também de uma produção social, que além de simbólica é portadora de um caráter subjetivo. No entanto, essas figuras simbólicas sobre as quais se organizam as práticas sociais são portadoras de uma emocionalidade que se constitui no sujeito para além do significado, nos sentidos e nas configurações subjetivas que nos permitem falar de mente como sistema gerador (GONZÁLEZ REY. 2012, P. 33).

Dessa forma, para o professor promover um ensino que conduza à aprendizagem, é importante compreender que é preciso recuperar essa aprendizagem como função do sujeito. Por essa ótica, torna-se relevante olhar as diferentes manifestações dos alunos em sala de aula como expressão de configuração de sentidos subjetivos que, a todo o momento, são produzidas, a partir das experiências vivenciadas na escola.

Para que isso aconteça, a escola tem papel central, conforme Gonzalez Rey (2003) esclarece, ao dizer que a função psíquica superior é culturalmente produzida e suscetível de desenvolvimento por meio da educação. No entanto, quando a escola desenvolve um ensino embasado em valores culturais diferentes daqueles que o aluno possui e desconsidera a influência do contexto cultural na constituição do sujeito que ali está para aprender, pode contribuir para comprometer o processo de compreensão e elaboração do mundo pelo aluno.

Esta relação fica bem esclarecida no trecho abaixo:

O sujeito individual está inserido, de forma constante, em espaços da subjetividade social, e sua condição de sujeito atualiza-se permanentemente na tensão produzida a partir das contradições entre suas configurações subjetivas individuais e os sentidos subjetivos produzidos em seu trânsito pelas atividades compartilhadas nos diferentes espaços sociais. É neste processo que o conhecimento tem lugar, definindo, assim, sua riqueza dinâmica. [...] Assim, por exemplo, em qualquer instituição, as pessoas compartilham, no interior do espaço social instituído, uma série de códigos explícitos e implícitos em suas diversas práticas sociais, as quais se convertem em “realidades” socialmente aceitas que só serão transformadas pela ação crítica e diferenciada dos sujeitos concretos que vivem nessa realidade. Assim sendo, as subjetividades social e individual são partes de um mesmo sistema, no qual as contradições entre esses dois níveis de organização se transformam em produções de sentido que participam, simultaneamente, do desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade, em um processo infinito. Por isso, negar um desses momentos em favor de outro torna-se um obstáculo a que ambos se desenvolvam e está na base das crises violentas enfrentadas por esses sistemas. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 25/26).

Se a participação do sujeito na prática social permite-lhe organizar seu modo de ser no mundo e nos contextos de que participa, sua forma de agir tem muita relevância na escola. A

postura do professor ao propor atividades e a forma de lidar com as manifestações dos alunos constituem aspectos a serem cuidados. Nesse sentido, investigá-la torna-se uma contribuição.

Os professores, ao receberem as crianças no início do ano, estão ocupados com as questões formais sobre como promover o estabelecimento de regras de convivência social, de modo que possa melhor conduzir os alunos à aprendizagem ou aos resultados de seu progresso de ensino. Reduz-se, logo, a compreensão de mundo do aluno, acerca do funcionamento da escola e de como deve acontecer sua participação nesse novo contexto.

O professor, em geral está empenhado em diversificar as estratégias de promoção da aprendizagem dos alunos, mas nem sempre atinge os resultados desejados, pois desconsidera suas singularidades e sua condição de sujeito quando da organização das situações pedagógicas a serem vivenciadas, por exemplo, quando propõe deveres padronizados ao invés de tarefas diversificadas.

A esse respeito, Tacca (2006) explica:

Se na sala de aula vivencia-se a dinâmica das relações sociais, não temos outra perspectiva a não ser olhá-la e compreendê-la como espaço em que confluem sujeitos em diferentes papéis e posições em que, na trama interativa, são variadas as motivações, significados e sentidos que atuam em interinfluências, constituindo-se em espaços particulares de desenvolvimento da subjetividade (TACCA, 2006, p. 61).

Nesse raciocínio, é importante lembrar que os sentidos subjetivos estão sendo produzidos continuamente. Dessa forma, ele deve ter condições de organizar um ensino, por meio da seleção de estratégias pedagógicas capazes de lidar com os conflitos e desafios que venham a surgir nesse espaço social, pois:

Ensinar, nessa proposição, significa mais do que se preocupar com estratégias e métodos de ensino em si, mas implica, sobretudo, reconhecer a importância de conhecer o fio da história constitutiva da configuração subjetiva dos sujeitos da aprendizagem, procurando compreender a forma como se imbricam nela o afeto e a cognição. O desafio torna-se, então, encontrar canais que permitam fluir e convergir os processos de significação na direção dos objetivos educacionais (TACCA, 2006, p. 61).

A realidade, no entanto, é que o professor, por não conhecer aspectos que envolvem a subjetividade dos alunos, acaba partindo para a simplificação dos problemas com os quais se depara em sala de aula. Ao invés de promover a convergência dos processos de significação, por meio da criação de canais dialógicos que possibilitem aos alunos interagir com seus pares e com o conhecimento, em favor de sua aprendizagem, termina por responsabilizá-lo ou puni-

lo, diante desse desencontro entre o que ele idealiza e o que os alunos apresentam quando atuam fora de um padrão idealizado.

Nessa direção, quando o professor propõe, em seu planejamento, atividades provocativas de conflitos e tensão produtiva, que desafiem o aluno, estará impulsionando a emergência do sujeito, por meio da mobilização dos recursos subjetivos para determinada ação (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004). O impacto da prática pedagógica no aluno depende da preparação do professor para propor situações pedagógicas que considerem aspectos subjetivos dos alunos. Portanto, ao buscar identificar nas relações sociais as circunstâncias em que ocorrem a manifestação de comportamentos indisciplinados que divergem do esperado, é possível observar como ele entende a expressão da subjetividade dos seus alunos.

Mesmo quando esse profissional possui conhecimento acerca da forma de pensar do aluno, nem sempre consegue incorporá-los em sua ação pedagógica. Assim, investigar as circunstâncias em que esses encontros e desencontros entre professor e aluno ocorrem na sala de aula, pode vir a revelar aspectos ainda desconhecidos acerca dessa prática pedagógica

A sala de aula se configura como um espaço de encontro entre sujeitos, por excelência, no entanto, esse encontro nem sempre acontece. Nesse sentido é preciso considerar que:

O trabalho pedagógico tem muito a ver com a organização da sala de aula como espaço dialógico, reflexão e construção, mesmo que essa concepção do espaço social da sala de aula tenha sido até o presente, algo pouco trabalhado na educação e nas próprias ciências do homem (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 30).

Essa compreensão alimenta a importância de um trabalho pedagógico que se preocupe com a produção de oportunidades para a promoção desse encontro entre sujeitos, o que demanda uma responsabilidade em organizar o ensino, a partir do conhecimento das possibilidades e dificuldades do aluno. Implica ainda identificar como construir estratégias pedagógicas a *“partir de recursos relacionais que os orientem na criação de canais dialógicos, tendo em vista adentrar o pensamento dos alunos, suas emoções, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto”* (TACCA, 2008, p. 48). Nesse caminho, é preciso investir na criação de canais dialógicos entre o professor, o aluno e o conhecimento.

Diante de situações com as quais não sabe lidar, como é o caso de manifestações, como desobediência, indisciplina e agressividade, o professor se sente perdido e na expectativa de que alguém lhe indique um caminho ou uma fórmula ideal para enfrentá-las. No entanto, ele mesmo deveria investigar estas situações, dada a sua proximidade cotidiana com o processo de pensar e de aprender do aluno. Mas, preocupado em dar conta de suas responsabilidades

relativas ao ensino, o professor nem sempre consegue atuar como investigador, procurando identificar e compreender as dificuldades apresentadas pelos alunos por meio de suas variadas manifestações. Tacca (2009) enfatiza então a necessidade dele:

Assumir uma atitude investigativa, acreditando nas possibilidades de mudanças revolucionárias no sujeito, com base nas relações sociais que permitam expressões e diálogos rumo a novas constituições do sujeito, no contexto da aprendizagem, parece ser a condição para que se criem novas oportunidades, não para todos, mas para qualquer que seja o sujeito que participe de uma sala de aula (TACCA, 2009, p. 74).

Nesse artigo, que aborda a necessidade de o professor atuar como investigador das dificuldades dos alunos, a autora relata uma atividade de pesquisa desenvolvida por alunos do curso de pedagogia. O trabalho proposto consistiu em que os alunos promovessem uma intervenção pedagógica com estudantes de ensino fundamental que estivessem enfrentando problemas em sua aprendizagem.

As estudantes de pedagogia, envolvidas nesse trabalho, tiveram a oportunidade de compreender o lugar ocupado por elas, procurando mobilizá-las e conseguindo aproximar-se, assim, dos alunos e compreender suas produções subjetivas, por meio de atividades pedagógicas desenvolvidas com as crianças que apresentavam tais dificuldades.

Esse tipo de atividade é revestido de muita relevância, pois coloca professor e aluno de um mesmo lado e permite a aproximação ao pensamento do aluno, além de contribuir para que seja criada uma intervenção pedagógica que ofereça suporte à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno. Nessa direção, torna-se desejável a atuação do professor investigador na escola.

Nessa acepção, pensar as práticas pedagógicas para um sujeito complexo, situado, e não destituído de suas experiências histórico-culturais nos parece ser importante e pode trazer novas compreensões com implicações para a ação educativa. Essa é a perspectiva da subjetividade quando trata o homem como um ser situado, complexo, singular, constituído em sua historicidade e na cultura em que está inserido.

V - OBJETIVOS

GERAL

Investigar as configurações subjetivas de alunos que se envolvem em situações de conflito e indisciplina no contexto da sala de aula, na perspectiva de compreender as diferentes manifestações de seu comportamento.

ESPECÍFICOS

1-Identificar e analisar nas relações sociais as circunstâncias em que ocorrem manifestações de comportamentos indisciplinados, que divergem do que é esperado pelo professor e identificar como ele lida com isso;

2-Conhecer como o aluno percebe a si mesmo no contexto das suas ações, transgressões e relações na sala de aula;

3-Compreender as manifestações subjetivas desses alunos em sua trajetória de vida, e de escolarização no cotidiano da sala de aula.

VI - BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

No presente capítulo, apresentamos a base metodológica adotada para o desenvolvimento da investigação, os princípios da Epistemologia Qualitativa, o método construtivo-interpretativo e os aspectos metodológicos da pesquisa, onde serão apresentados os participantes, o local, os instrumentos, a construção do cenário social da pesquisa e os demais procedimentos por meio do qual a investigação se desenvolveu.

6.1 - A epistemologia qualitativa e o método construtivo-interpretativo

A Epistemologia Qualitativa consiste em uma proposta introduzida por González Rey (1997, 2002, 2005, 2007, 2017) para atender às exigências do estudo da subjetividade como um fenômeno complexo. Ela representa “*um modo totalmente novo de conceber princípios gerais de uma perspectiva metodológica apropriada ao estudo dos processos psicológicos*” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. viii, PREFÁCIO). Tal proposta epistemológica valoriza as reflexões e construções teóricas do pesquisador e a expressão dos participantes, produzidas durante o processo da pesquisa, conforme explica o autor:

Nesse processo, tanto os sujeitos pesquisados como o pesquisador integram suas experiências, suas dúvidas e suas tensões, em um processo que facilita o emergir de sentidos subjetivos no curso das conversações. A conversação vai tomando formas distintas, nas quais a riqueza da informação se define por meio de argumentações, emoções fortes e expressões extra-verbais, numa infinita quantidade de formas diferentes, que vão se organizando em representações teóricas pelo pesquisador (GONZÁLEZ REY 2005b, p. 46).

Essa abordagem permite o redirecionamento e a adequação dos procedimentos metodológicos, a opção por novos instrumentos não considerados quando do planejamento inicial da pesquisa tendo em vista o entendimento da realidade como um fenômeno dinâmico e processual.

Os princípios básicos da epistemologia qualitativa de González Rey consideram o conhecimento em seu caráter construtivo, e não como reflexo de algo que existe no externo. Esta epistemologia foi desenvolvida para o estudo de um objeto específico, a subjetividade. A sua especificidade - o que a diferencia de outras abordagens - é o vínculo construtivo-interpretativo que, em algumas outras metodologias, aparecem separados. Essa epistemologia baseia-se em três pilares fundamentais, que serão brevemente destacados a seguir. São eles:

- 1-A ênfase na singularidade como nível legítimo da produção de conhecimento;
- 2-O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento;
- 3-A pesquisa com processo de comunicação dialógica.

A Epistemologia qualitativa, tem como um de seus princípios a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico e com o:

[...] resgate do sujeito como categoria epistemológica no processo de produção do conhecimento. Porém isto requeria o reconhecimento da singularidade que por tanto tempo fora excluída da pesquisa na psicologia, por representar um empecilho para a generalização indutiva como via de legitimação dos resultados. A singularidade adquiriu *status* epistemológico na Epistemologia Qualitativa, para a qual o singular não representava unicidade, mas informação diferenciada que se fundamenta no caso específico que toma significado em um modelo teórico que o transcende (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, pp. 28/29).

Um outro princípio considera o conhecimento em seu caráter construtivo-interpretativo, e não como reflexo de algo que existe na realidade externa, mas numa construção do pesquisador acerca da realidade, portanto, uma produção humana. Não existe linearidade nas relações humanas e não há uma realidade objetiva que possamos conhecer, porque nosso conhecimento é inevitavelmente social, linguístico e construtivo (GONZÁLEZ REY, 2005). A participação de quem investiga é inevitável nos processos de construção das informações, do conhecimento por meio da construção de indicadores que abrem um caminho hipotético para a interpretação.

O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento está estreitamente associado com o tipo de problema que o estudo da subjetividade nos coloca. A subjetividade não aparece diretamente em nenhuma das expressões humanas e investigá-la requer modelos teóricos que ganhem legitimidade pela sua capacidade de articulação com sistemas múltiplos de significados diferentes que, gerados por via indireta, podem encaixar-se na capacidade explicativa do modelo teórico em desenvolvimento no curso da pesquisa (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 30).

Essa epistemologia considera o caráter ativo do investigador, como instância geradora de explicações, em que a pesquisa constitui um processo particular. O planejamento definido inicialmente serve para direcionar a pesquisa empírica, na qual o pesquisador se implica como sujeito pensante e comprometido com uma construção única, singular, cujo foco são as expressões e as produções dos participantes da pesquisa. Ressalta-se que estas construções poderão vir a se transformar em indicadores para o problema em investigação. Tanto o

pesquisador quanto os participantes da pesquisa desempenham papel ativo e produzem expressões que adquirem valor no decorrer do processo investigativo.

O processo de comunicação por meio do diálogo é tomado como um princípio, pelo qual pesquisador e participantes da pesquisa se implicam e se comprometem de forma ativa. Considera-se que a dialogicidade constitui-se como:

Um processo que envolve sempre os indivíduos como agentes ativos em diálogo, o que o caracteriza como produção subjetiva e não como uma definição ontológica que reduz os processos humanos a realidades dialógicas, omitindo a presença da subjetividade como produção diferenciada dos sujeitos ou agentes em diálogo (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 87).

O convívio, o acompanhamento e o diálogo permitem ao pesquisador, constantemente, produzir novas perguntas ao longo da pesquisa. A comunicação é um processo que viabiliza o estudo das configurações e dos sentidos subjetivos, em que os participantes da pesquisa envolvem-se com o objeto de estudo a partir de seus interesses, desejos e contradições, permitindo, o estudo da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005b). Nesta direção o autor enfatiza a necessidade de:

A emergência do sujeito, tanto do pesquisador como do sujeito pesquisado, legitima-se na consideração da pesquisa como processo de comunicação, que pretende facilitar a expressão autêntica dos sujeitos estudados. A dificuldade existente em recuperar ideias do pesquisador como material essencial para a produção do conhecimento tem impedido reconhecer as ideias contextualizadas como um momento inseparável da produção teórica. (González Rey, 2005, p. 36).

A Epistemologia Qualitativa, desenvolvida para o estudo da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005, 2014; GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), permitem compreendê-la em sua complexidade, pressupõe um pesquisador ativo e embasado teoricamente. No presente estudo, procurou-se privilegiar o acesso à singularidade a partir dos casos estudados instalando-se um processo dialógico vivenciado entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa.

Esta epistemologia busca singularidades e não regularidades no estudo da subjetividade, pois reconhece o “singular” como legítimo na produção do conhecimento, tendo em vista que as categorias universais e as generalizações acerca do comportamento humano não são pertinentes. Por essa linha de pensamento, é necessário captar singularidades, aproximando-se das expressões do sujeito por meio do uso de diferentes instrumentos, em diferentes momentos, de modo a promover contato mais próximo com a sua realidade e em seu contexto social, pois:

O pesquisador, por meio de sua capacidade reflexiva, é o responsável pelas mudanças de teoria ante a pressão da realidade estudada, mas tal pressão adquire forma somente por intermédio de suas reflexões, não deixando de representar um momento teórico (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 31).

A lógica configuracional se edifica “... *num jogo permanente de indicadores e ideias que aparecem sem outro apoio que a construção do pesquisador, que é o processo central desse processo*” (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 111). Esta opção metodológica favorece a construção de explicações para o estudo da configuração subjetiva de alunos que se envolvem em situações de conflitos e outras manifestações associadas a situações de indisciplina, agressividade, violência ou apatia na sala de aula. Para isso, a proposta inicial de pesquisa foi sendo alterada por meio da elaboração de novos instrumentos que nos permitissem alcançar as produções e expressões dos participantes e que constituíssem circunstâncias a ser devidamente compreendidas. Por esta razão, procuramos, ao longo do processo, elaborar instrumentos capazes de provocar tensão sobre certos temas que permitissem aos participantes se expressarem, na busca de provocar seu envolvimento no processo dialógico.

O valor da pesquisa qualitativa está na integração entre o empírico e o teórico, na medida em que a teoria vai fornecendo informações para a reconstrução do modelo teórico do campo em questão.

[...] quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade estudada. São precisamente esses aspectos suscetíveis de serem significados em nossa pesquisa. É impossível pensar que temos um acesso ilimitado e direto ao sistema do real, portanto tal acesso é sempre parcial e limitado a partir de nossas próprias práticas (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 5).

A Epistemologia Qualitativa compreende que a construção de diferentes instrumentos pode favorecer a produção de expressões singulares do sujeito, nos diferentes momentos e contextos em que ele está envolvido. Essa possibilidade favorece maior aproximação ao objeto de estudo e permite o levantamento de indicadores e de hipóteses explicativas que colaboram para o desenvolvimento da construção do conhecimento em relação às explicações para as preocupações explicitadas nos objetivos propostos.

Assim, o indicador representa uma:

[...] abertura dos caminhos hipotéticos sobre os quais a construção teórica avança [...] são fontes de outras ideias que os transcendem e que aumentam e revelam seu valor heurístico no decorrer da construção teórica, ou permitem abandoná-lo quando estas novas ideias o transcendem em um caminho

hipotético que se desvela de forma distinta” (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ 2017, p. 111).

Estes indicadores são vias para a construção e consolidação de explicações que vão sendo construídos, relacionados, superados na trama da construção da informação.

Essas premissas orientaram a pesquisa que será a seguir explicada em seus encaminhamentos.

6.2 – O estudo de caso

Estudar subjetividade pressupõe um pesquisador ativo com embasamento teórico e que se disponha a buscar compreender os processos subjetivos de cada participante, a partir de provocações de sua expressão por meio de um processo dialógico. O estudo de caso surge como possibilidade para compreender a complexidade e a dinamicidade que envolvem as manifestações subjetivas. Compreendemos então que a melhor maneira de investigar a subjetividade individual dos estudantes em situação de indisciplina seria a partir de um olhar particular para os desafios de cada participante, no contexto da sala de aula. Por esta razão o estudo de caso seria a melhor forma de mergulhar neste universo, pois que é capaz de trazer aspectos da singularidade dos participantes para a pesquisa.

Por esse motivo é que se tomou a decisão de assumi-lo. Considerando-o como um “[...] *recurso metodológico essencial da pesquisa construtivo-interpretativa, pois permite organizar teoricamente os processos em estudo*”. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ 2017, p. 160).

González Rey (2005c) dá grande importância ao estudo de caso como procedimento geral da pesquisa qualitativa, pois ele “*representa uma ferramenta privilegiada, que, de forma única, nos apresenta simultaneamente constituição subjetiva da história própria (subjetividade individual) e uma forma não-repetível de subjetivação da realidade social que ao sujeito coube viver*”.

O estudo de caso constitui-se, assim, numa alternativa privilegiada que “[...] *aparece como expressão diferenciada e única de uma qualidade em processo de estudo*” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 156). É um momento privilegiado de diálogo com os participantes da pesquisa que têm o poder de permitir a interação, o diálogo entre participante e pesquisador enquanto sujeitos vivenciando experiências dialógicas, em diferentes momentos, nas quais podem emergir diferentes sentidos subjetivos, e sendo legitimado pela qualidade das relações entre cada situação investigada e as questões de pesquisa levantadas.

Em nossa pesquisa o estudo de caso constituiu-se num recurso capaz de promover uma aproximação mais constante com os sujeitos da pesquisa de modo que favoreceu aproximações à compreensão da configuração subjetiva de estudantes em situações de conflitos, envolvendo manifestações de indisciplina, agressividade, violência ou até mesmo apatia em sala de aula. Foi realizado com quatro alunos selecionados a partir da indicação das professoras e da escolha da pesquisadora com base nas dinâmicas conversacionais realizadas com todos os estudantes indicados inicialmente pelas professoras. Também foram levadas em conta manifestações que indicavam comprometer a participação e o envolvimento desses alunos nas atividades pedagógicas quando da observação em sala de aula.

Inicialmente, selecionou-se três alunos para participar do estudo de caso, no entanto acrescentou-se mais um estudante, tendo em vista a observação da pesquisadora de uma conversa entre duas professoras do 5º ano, sobre a grande dificuldade que uma delas estava tendo em lidar com os problemas comportamentais de um aluno de sua turma. No processo dialógico entre pesquisadora e professora chegou-se a um acordo quanto à possibilidade de participação deste aluno na pesquisa. Em sua opinião ele apresentava situação oposta à de outro aluno desta turma, selecionado anteriormente, uma vez que poderia oferecer maior desafio e riqueza para a pesquisa.

O primeiro participante selecionado inseria-se na situação que a indisciplina comprometia a aprendizagem e o segundo estudante, ao contrário, tinha problemas de aprendizagem que o conduzia a se envolver em brincadeiras e outras formas de não prestar atenção à aula. Os outros dois alunos foram selecionados em decorrência da indicação de suas professoras e da orientadora educacional, considerando o volume de queixas sobre ele, registados em documentos do Serviço de Orientação Educacional – SOE.

Procurou-se estudar as configurações subjetivas desses alunos no contexto da escola e da sala de aula, na perspectiva de compreender suas manifestações.

O conhecimento produzido a partir da pesquisa foi construído mediante a participação no cotidiano do contexto institucional dos alunos investigados, por meio da observação em sala de aula e de outros instrumentos que as situações vivenciadas no processo empírico demandaram, seguindo a orientação de González Rey (2005b, p. 30):

Entre a teoria geral assumida por um pesquisador e o momento atual de sua pesquisa produz-se tensão permanente que determina o desenvolvimento do modelo de inteligibilidade usado para produzir conhecimento em cada pesquisa concreta [...] O empírico representa o momento em que a teoria se confronta com a realidade, sendo representado pela informação que resulta dessa confrontação, e que se desenvolve por diferentes vias. Assim, o empírico

é inseparável do teórico, é um momento de seu desenvolvimento e organização; inclusive, a informação da realidade que entra em contradição com o teórico e que permite sua extensão e crescimento é, por sua vez, sensível ao registro teórico, pois a teoria o permite.

Em obra recente o autor reafirma esta posição enfatizando que entende o empírico como momento do teórico e prefere não falar em trabalho de campo, pois todo processo vivenciado em campo faz parte ao mesmo tempo de um momento de diálogo com a teoria existente e, ao mesmo tempo está permeado pela produção de novos conhecimentos em um processo dialógico (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Com isso, intensificou-se a ideia de que os diferentes momentos da pesquisa de campo funcionam como base para a produção teórica pelo pesquisador, a partir das expressões e produções dos participantes, por meio da utilização de instrumentos que estimulem tais produções.

6.3 - Local e participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal, pertencente à Gerência Regional de Educação da Região Administrativa de Taguatinga. Em 2016, foram selecionadas duas turmas de 4º ano, a partir das queixas das professoras regentes com relação à existência de alunos envolvidos em situações de conflito e de indisciplina.

A seleção dos participantes passou por um longo processo. Desde o início de nossa inserção no contexto da escola, tratamos sempre de conversar com as professoras e outros profissionais da escola a respeito de alunos que fossem mencionados entre aqueles que apresentavam problemas de comportamento, pois estavam envolvidos em situações de conflitos e indisciplina na sala de aula, seja com o professor ou com os colegas, e que de alguma forma atrapalhavam o “bom andamento” da aula, representando desafios e causando preocupação à professora.

A seleção das turmas aconteceu por indicação da diretora e da coordenadora pedagógica, por ocasião da dinâmica conversacional realizada com a presença da Orientadora Educacional e da professora readaptada que fazia atendimento na sala de recursos e auxiliava nas atividades de coordenação. Trabalhamos com uma turma do matutino e outra do vespertino. A turma do matutino, classificada como Classe Comum Inclusiva – CCI, possuía 22 alunos, sendo dois com transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH e um aluno, com Transtorno de Conduta – TC. A classe do vespertino, também CCI, contava com 18 alunos,

sendo um com Deficiência Intelectual - DI, e dois com TDAH. Neste momento, trabalhamos com a observação da turma, mas ainda não nos envolvemos diretamente com os estudantes. Até esse momento, possuíamos apenas a indicação das turmas em que as queixas se faziam presentes e a listagem de alguns alunos que apresentavam “problemas de comportamento”.

Em 2017 continuamos a investigação com o acompanhamento destes alunos, agora distribuídos em quatro turmas de 5º ano, tendo em vista a realização de remanejamento de alunos em função da idade e também visando separar aqueles que, no ano anterior, estavam em constantes conflitos. Dentre os alunos indicados, selecionamos oito para iniciar as situações dialógicas.

Com o desenvolvimento dos encontros, selecionamos então para o estudo, quatro alunos, cujas situações em sala de aula e fora dela chamaram mais a atenção em relação aos conflitos em que se envolviam, ou sobre os quais as queixas dos professores e da escola eram mais contundentes.

Na decisão por trabalhar com alunos destas séries considerou-se que este é o momento em que as queixas aparecem com maior força e que as crianças expressam verbalmente com mais clareza o que pensam e o que sentem, permitindo o estabelecimento de situações dialógicas na pesquisa, e levando em conta a seguinte orientação de González Rey (2005):

[...] o pesquisador qualitativo define os grupos em função das necessidades que vão aparecendo no transcorrer da pesquisa, e a primeira atitude a ser tomada antes de selecionar alguém é envolver-se no campo para observar, conversar e conhecer, de forma geral, as peculiaridades do contexto em que a pesquisa será desenvolvida: a seleção do grupo vai envolver hipóteses feitas pelo pesquisador. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 110).

Seguindo esta recomendação é que nos envolvemos inicialmente no contexto da escola para observar e ir aos poucos conhecendo a dinâmica do contexto social em que a pesquisa iria se desenvolver.

Na ocasião, foram apresentados os objetivos da investigação, ou seja, esclarecemos que o estudo seria sobre o contexto e as circunstâncias em que situações de conflito e indisciplina se desenvolvem na sala de aula. Também procurou-se verificar a existência de alunos com os quais as professoras mencionassem dificuldades para lidar e de situações de conflitos entre professor e alunos. A partir destas informações foram sendo definidos os participantes, os instrumentos e os procedimentos.

Nesta direção, e a partir das informações obtidas, as professoras de duas turmas indicadas como tendo queixas de indisciplina foram convidadas a se manifestar sobre a situação de seus alunos em relação aos aspectos mencionados. Os alunos mais citados foram

relacionados em uma lista e as professoras foram tensionadas, por meio de perguntas a expressar os aspectos que mais lhes causavam incômodos e quais dificuldades tinham em lidar com estas crianças, de modo que se pôde fazer uma primeira seleção dos alunos que poderiam ser os participantes.

6.4 – A construção do cenário social

A construção do cenário social diz respeito à forma que o pesquisador se coloca no campo e estabelece relação com os participantes, construindo vínculos e provocando o comprometimento e o engajamento com eles. É o momento em que se conquistam os colaboradores para os objetivos da pesquisa e de seu significado social (GONZÁLEZ REY, 2005b).

A composição do cenário social não é um momento explicativo ou informativo, é o começo de um processo dialógico que, em si mesmo, pode representar a primeira etapa da pesquisa, a qual, nem sempre, é possível e quando isso acontece, pode ocupar mais de uma sessão no início dos trabalhos. O próprio caráter dialógico da pesquisa manterá a implicação dos participantes durante todo o processo. No trabalho com crianças, esse cenário social é gerado com a ‘imersão’ do pesquisador na escola, com base na qual uma rede relacional em torno delas vai sendo organizada (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 92)

Mais recentemente o autor se propõe a dar um passo à frente quando passa a compreender o cenário social de pesquisa como:

Representante de uma parte essencial do próprio processo de pesquisa, pois é uma importante etapa para o desenvolvimento do tecido relacional que permitirá o caráter dialógico da pesquisa. O diálogo não é algo dado, ele é produzido desde os primórdios da pesquisa, pelo que representa na curiosidade e no interesse dos participantes (GONZÁLEZ REY, 2017b, p. 91).

Seguindo esta recomendação, planejamos então situações de inserção que promovessem a criação de vínculos, o estabelecimento de relações dialógicas que viabilizassem o envolvimento e o comprometimento dos participantes com os objetivos propostos.

A forma como procuramos mergulhar na dinâmica da escola, na apresentação das intenções de pesquisa, nas relações e vínculos que, aos poucos, iam sendo constituídos com os indivíduos que participavam daquele espaço social, foi nos permitindo identificar falas, situações ou mesmo registros documentais que sinalizassem a presença de problemas de

desobediência, conflitos nas relações entre os alunos e também com o professor, naquele contexto, mesmo quando não fossem denominados como indisciplina.

A princípio fui recebida com cordialidade, mas também com certa reserva, o que é esperado tendo em vista a inexistência de um vínculo de confiança, naquele momento, apesar da apresentação de toda a documentação exigida das instituições envolvidas. No entanto, à medida que fomos nos adentrando no contexto social daquele grupo, fomos a cada nova situação dialógica nos fazendo entender e construindo o cenário social da pesquisa com todos os participantes diretos e indiretos da investigação que iríamos desenvolver.

Os problemas se faziam notar por meio de circunstâncias que ora sinalizavam dificuldades na relação dos professores com os alunos, ora denunciavam a resistência dos alunos em colaborar para o estabelecimento de clima cooperativo na sala de aula. Aparecia também outras tentativas de criar oportunidades para superação de dificuldades que iam surgindo no espaço escolar.

Neste percurso, os participantes foram se comprometendo, pouco a pouco, com os objetivos da pesquisa e fomos sendo instigados a propor os diferentes instrumentos pensados inicialmente e, aqueles que, por demanda do percurso, foram se fazendo necessários.

A construção do cenário social com os alunos ocorreu também a partir de uma conversa descontraída pela qual lhes apresentamos os objetivos do trabalho que pretendíamos desenvolver e consultando-lhes sobre o interesse, disposição em participar e também pedindo a sua colaboração para a pesquisa. Conversamos com cada um em particular, explicando-lhes os modos de participação. O fato de mostrar-lhes que estaríamos nos ajudando a cumprir uma tarefa pode ter produzido motivação para a colaboração, pois como orienta González Rey e Mitjáns Martínez (2017) “*no trabalho com crianças, esse cenário social é gerado com a ‘imersão’ do pesquisador na escola, com base na qual uma rede relacional em torno delas vai sendo organizada*” (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 92).

Depois desse contato inicial com os alunos, no mesmo encontro, falamos de modo descontraído, através de perguntas, sobre sua família, seus interesses, a rotina em casa, a escola e, gradativamente fomos nos aproximamos das questões da sala de aula, na expectativa de que aparecessem em suas falas questões associadas às queixas em relação ao seu envolvimento em situações de conflitos e/ou indisciplina na sala de aula.

6.5 – Instrumentos

Instrumento, na Epistemologia Qualitativa, é o “*conceito com o qual designamos todos os procedimentos encaminhados a estimular a expressão do sujeito estudado, são simplesmente indutores de informação que não definem o sentido final*” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 79). Assim, um instrumento é uma ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independentemente do pesquisador. Ele é suscetível de uma variedade de usos no processo de investigação.

O estudo da subjetividade demanda o uso de variadas alternativas de expressão que possibilitem ao participante transitar por diferentes experiências (GONZÁLEZ REY, 2011). Essa opção epistemológica permite o emprego de uma variedade de instrumentos, tanto elaborados previamente, quanto ao longo de todo o tempo em que o pesquisador está em relação com os participantes e à medida que as demandas de informações vão surgindo na interação que vai se desenvolvendo entre eles. Esses instrumentos, elaborados no decorrer desse processo têm um nível de evocação bem mais elevado e revelam-se capazes de instigar a expressão do participante e constituem-se como indutores da ação do sujeito.

Conforme orienta González Rey e Mitjans Martínez (2017)

Uma vez que a comunicação dialógica é um atributo distintivo dos processos humanos, assim como a subjetividade, a ciência como prática humana vem a ser também uma produção dialógico-subjetiva. O dialógico não se limita a um procedimento ou instrumento. Toda a relação de instrumentos de pesquisa irá aparecer como momentos do curso do diálogo que irá marcando os sistemas de relação que a estruturam, participantes-participantes, participantes-pesquisador. Os instrumentos empregados tornam-se dialógicos pela constante abertura que proporcionam para novas indagações, reflexões e posições do pesquisador e dos participantes orientadas à conversação deles sobre o que vão expressando nos instrumentos, algo que ainda não caracteriza a maioria das pesquisas realizadas com base nesta perspectiva. O diálogo permite a continuidade de um processo reflexivo dos participantes e do pesquisador, que favorece o amadurecimento de expressões subjetivamente configuradas por diferentes experiências de vida, as quais vão aparecendo no curso conversacional do trabalho de investigação (p. 88).

A diversificação dos instrumentos teve sempre a intenção de favorecer a expressão dos participantes nos diferentes momentos e contextos em que se fizerem necessários para a compreensão do problema investigado.

O instrumento deve ser um momento de um relato que vai percorrendo vias diferentes no conjunto de expressões dos participantes da pesquisa e que é provocado de forma constante pela participação ativa do pesquisador, cujo roteiro são as necessidades que aparecem no processo de construção teórica

que é o processo essencial no andamento da pesquisa (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 95).

Os instrumentos utilizados inicialmente foram os listados a seguir, no entanto, à medida que surgiam demandas nos encontros que se iam desenvolvendo, procurava-se criar formas de abrir caminhos para novos diálogos, por meio da elaboração de novos instrumentos capazes de provocar expressões dos participantes.

6.5.1. A análise documental incluiu os documentos produzidos na escola, materiais escritos e impressos, como fontes de informações relevantes para os objetivos da pesquisa:

- a) **Projeto Político Pedagógico:** este documento foi analisado a fim de verificar a preocupação, valorização e o compromisso com o social, o afetivo e cultural na proposta pedagógica da escola. Também procurou-se examinar como se referia aos aspectos comportamentais dos estudantes e como se propunha a lidar com a indisciplina na escola;
- b) **Pasta do aluno:** que contém registros da vida escolar como: documentos pessoais, relatórios de aprendizagem, encaminhamentos e diagnósticos de profissionais de outras áreas, guardados na secretaria da escola;
- c) **Relatório do aluno:** elaborado pelos professores, bimestralmente, contendo registros sobre o desempenho escolar e o comportamento do aluno;
- d) **Relatórios da Orientação educacional:** com registro das situações de indisciplina, encaminhamentos de comunicados aos pais ou de professores à direção, coordenação ou orientação educacional e outros materiais produzidos que tratem do assunto, relativos aos alunos envolvidos em situações de indisciplina. Foram eles:

Livro de atas – onde são registradas as intervenções da orientadora educacional com os alunos, pais, professores ou outras pessoas vinculadas a situações dos alunos. Este foi um material que ofereceu suporte para o levantamento das queixas a respeito dos participantes e dos atendimentos realizados pela orientadora educacional aos pais e a outros alunos envolvidos em situações de conflitos com os participantes.

Fichas de Registro das Sessões Coletivas – onde são efetuados os registros das sessões realizadas pela Orientadora educacional nas salas de aulas, diante de situações apresentadas pelas professoras, que demandam intervenção. O material foi consultado para conhecimento da natureza das ocorrências e as intervenções do SOE nas turmas indicadas como tendo problemas de indisciplina;

Projeto Liderança Mirim no Recreio – Projeto elaborado para o trabalho de monitoria do recreio por alunos de 4º ano. A leitura do projeto contribuiu para compreensão dos seus objetivos e da forma de operacionalização das atividades lúdicas no recreio de modo a minimizar conflitos entre as crianças;

Bloco de controle das convocações – documento utilizado para convocação de pais ou responsáveis pelos alunos quando há a necessidade de solicitar seu comparecimento à escola para atendimento pelo SOE – Serviço de Orientação Educacional. O material foi consultado para conhecimento da forma como acontecem as convocações às famílias dos alunos.

Ficha de acompanhamento do Conselho de Classe – documento onde são registradas informações do Conselho de Classe sobre o perfil de cada turma e a situação dos alunos quando há a necessidade de intervenção do SOE. Estas fichas forma consultadas a fim de conhecer como é efetuado o registro das questões discutidas e as decisões assumidas a partir do Conselho de Classe.

6.5.2 A observação foi um instrumento proposto por favorecer oportunidades de inserção no contexto e abrir espaço para o diálogo entre os participantes e a pesquisadora (GONZÁLEZ REY, 2002). Assim, propusemos a Observação da sala de aula e de outros espaços interativos da escola para conhecer as atividades em que estes alunos estavam inseridos e eram mais ou menos participativos e manifestavam-se de diferentes formas. A observação foi realizada em momento inicial da investigação com o objetivo de conhecer as circunstâncias em que aparecem as manifestações de comportamentos que divergem do que é esperado pelo professor e registrar situações que lhe causavam dificuldades, as alternativas para solucionar o conflito estabelecido e a sua produção de sentidos frente àquele desafio.

6.5.3 A dinâmica conversacional envolve um processo cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-la nos espaços delimitadores de sua subjetividade individual (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 126). Assim, o sujeito pode expressar-se em relação a seu mundo, necessidades, conflitos, envolvendo aspectos emocionais que venham a possibilitar o surgimento de outros processos simbólico-emocionais, levando à trama de novos sentidos subjetivos.

Na dinâmica conversacional a pergunta, os posicionamentos do pesquisador saem da própria expressão do outro, não são um momento de ruptura com as construções dele, mas, precisamente, uma ação dialógica orientada ao aprimoramento de uma construção que vai progredindo simultaneamente em duas vertentes diferentes e inseparáveis: o que o outro vai construindo como importante para si mesmo, sobre as experiências que podem não ter sido nunca alvo de suas elaborações, e o que o pesquisador, nessa trama, vai construindo sobre o que quer conhecer. Esses dois processos, porém, não são separados um do outro, o que é parte essencial da ética que esse tipo de pesquisa exige (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 96).

Foram realizadas dinâmicas conversacionais coletivas e individuais com alunos envolvidos em situações de indisciplina que atrapalhavam a aula e que eram mencionados nas queixas presentes na escola, por suas professoras, seus pais, pela diretora da escola, coordenadora pedagógica, orientadora educacional e pela psicopedagoga da equipe de apoio especializado – EEAA. Elas aconteceram nas 2 (duas) modalidades abaixo descritas e em diferentes momentos da investigação. Quadro 2 - Momento empírico (Apêndice 25):

- 1- Diálogos informais e
- 2- Diálogos realizados a partir de indutores capazes de provocar a produção de informações relevantes para os objetivos da pesquisa, surgidas das intervenções da pesquisadora e das colocações dos participantes.

6.5.4 Instrumentos apoiados em indutores escritos – esses instrumentos, segundo González Rey (2005b, p. 51), permitem ao sujeito expressar-se por meio de outra forma de registro, o escrito, tendo como objetivo *“facilitar expressões do sujeito que se complementem entre si, permitindo-nos uma construção, o mais amplo possível, dos sentidos subjetivos e dos processos simbólicos diferentes que caracterizam as configurações subjetivas do estudado”*.

- a) **Complemento de frases** foi proposto aos participantes do estudo de caso na intenção de estimulá-los, a partir de indutores que foram elaborados com base nas situações dialógicas vivenciadas com eles desde o início de nossa inserção nos espaços sociais

e institucionais da escola. O instrumento procurou alcançar a produção de sentidos subjetivos dos alunos em situações de conflito e de indisciplina. Foi proposto aos alunos selecionados como forma de evocar a história de vida relacionada às queixas sobre seu comportamento em sala de aula. Seguida a esta atividade, realizaram-se dinâmicas conversacionais para exploração das respostas, considerando-se que conforme orienta González Rey (2005b) a dinâmica conversacional consiste em um instrumento rico e que permite múltiplas opções de análise qualitativa. (O instrumento Complemento de Frases está disponível no Apêndice 13).

b) Produção de texto/desenho – Após diálogo, foi proposto aos participantes, que mostrassem por escrito ou por meio de desenho a sua opção com relação ao que ele desejava ser quando crescesse. Deixou-se disponível folhas de papel A4, lápis grafite, lápis de cor e borracha. (Apêndice 16).

a) Caderno de Sentimentos – elaborou-se um caderno ao qual denominamos Caderno de Sentimentos, com o objetivo de propor que os participantes escrevessem sobre os sentimentos experimentados em situações vivenciadas em sala de aula ou em casa. Assim, dividiu-se um caderno de 48 páginas ao meio. Na primeira metade haviam perguntas a respeito de situações relacionadas ao tema da investigação, seguidas de 2 (duas) páginas em branco, para que eles se manifestarem com algo que se relacionasse à pergunta. Reservou-se a segunda metade do caderno com páginas em branco, para que eles escrevessem, desenhassem ou colassem livremente o que desejassem compartilhar conosco. (Apêndice 21).

O objetivo desse instrumento foi oferecer mais uma oportunidade de expressão, aos participantes, sobre como se sentiam, diante das experiências vivenciadas, em decorrência das manifestações ditas indisciplinares. Esta atividade também teve a intenção de observar como os participantes assumiam este instrumento e como lidavam com ele, tendo em vista que haviam muitas queixas do descuido com seus cadernos de atividades escolares. O material foi entregue em uma pasta plástica colorida, contendo, caneta colorida, lápis, tesoura e o caderno.

6.6- A imersão no cotidiano da escola

Para o estudo dos processos subjetivos de alunos que se envolvem em situações de conflitos na sala de aula, e eram considerados indisciplinados, procurou-se organizar variadas alternativas de expressão, de modo a possibilitar-lhes transitarem por diferentes experiências, conforme orienta González Rey, (2011).

Realizamos um encontro com a participação da coordenadora, pedagoga e professora readaptada, chamada pela Coordenação a participar deste momento, para auxiliar na construção de uma representação da situação de indisciplina na escola e dos processos subjetivos que se desenvolvem naquele contexto relacionado ao problema estudado.

Após a indicação da coordenadora pedagógica, conversou-se com cada professora realizou-se uma dinâmica conversacional para trocar informações a respeito da turma e também solicitar-lhes autorização para realização das observações em suas turmas.

A inserção no contexto social da escola aconteceu, no segundo semestre de 2016, a partir do contato inicial com a direção da escola para as questões formais de apresentação das intenções e objetivos da pesquisa e a sensibilização quanto à relevância de estudar o tema no contexto educacional brasileiro do atual momento social. Suas ações foram de colaboração, o que ficou explícito pelos encaminhamentos que passou a fazer, a partir deste momento, embora sem verbalizar sua adesão à ideia. Como próximo passo, realizou-se uma dinâmica conversacional com a coordenadora pedagógica, orientadora educacional e a professora da sala de recursos, indicadas pela direção da escola. O encontro teve o objetivo de apresentar-lhes as intenções de pesquisa e ouvi-las em relação a situações de conflitos entre professor-alunos e o registro de alunos com os quais elas mencionassem estar em dificuldades para lidar. A dinâmica foi desenvolvida a partir de questões gerais, elaboradas com base nos objetivos propostos e no estudo do contexto e das circunstâncias em que estas situações estavam envolvidas.

A partir destas informações as professoras das duas turmas de 4º ano indicadas foram convidadas a conversar sobre as dificuldades que já haviam relatado à coordenação pedagógica, à orientação educacional e à direção da escola sobre a situação em sua turma.

Importante registrar que no encontro com a vice-diretora da escola foi mencionado que estas profissionais eram professoras de contrato temporário, parecendo sinalizar a pouca experiência que tinham para enfrentar, com sucesso, questões comportamentais relacionadas à indisciplina e outros problemas.

Os alunos mais citados nesta etapa foram relacionados em uma lista e as professoras foram desafiadas, por meio de perguntas provocadoras a se manifestar a respeito das situações

que mais lhes causavam incômodos, dificuldades e desafios na relação com aquelas crianças e acerca da natureza dos problemas e o nível de desconforto que sentiam em relação ao comportamento destes estudantes. A partir desta dinâmica foi possível fazer um primeiro levantamento dos participantes e das queixas. Desejávamos estudar alunos mencionados pelos professores como indisciplinados ou que se envolviam em conflitos na sala de aula, causando preocupação a eles.

Foi assim então que iniciamos o processo de observação da escola e da sala de aula. Combinamos com as professoras, que entraríamos na sala na condição de observador, sem, a princípio, interagirmos com os alunos, mesmo sabendo que não passaríamos despercebida e que nossa presença participaria da subjetividade social da sala de aula.

A partir de então, passou-se a fazer registros gravados em áudio, negociados com as professoras, além das anotações no diário de campo, na intenção de ampliar as possibilidades de maior alcance às experiências que se desenrolassem em campo, após aquele momento presencial, por meio da audição das gravações que serviriam à análise construtivo-interpretativa com base na experiência vivida neste contexto. Os áudios foram ouvidos, analisados e transcritos, de acordo com a necessidade de serem apresentados na tese.

A tabela apresentada no Apêndice (3) oferece uma sistematização, na medida do possível dos instrumentos, objetivos e cronograma das ações vivenciadas em campo, a fim de permitir uma visão, mesmo que aproximada de nosso percurso investigativo.

VII- CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Na construção das informações procurou-se registrar inicialmente o percurso vivenciado no trabalho de campo com os participantes e tecer a construção-interpretativa em relação à investigação das configurações subjetivas de alunos envolvidos em situações de indisciplina na sala de aula, nosso objeto de estudo. Sabemos que, por mais que tentemos, não conseguiremos dar conta de explicitar todos os processos e dimensões que participam da trama subjetividade individual dos estudantes nos contextos investigados, considerando que estes não são processos que se visualizam, mas que são vivenciados e sobre os quais são produzidos sentidos subjetivos, que não se expressam em todas as suas ações, mas podem se expressar de modo diferenciado sentidos em suas diferentes ações.

Para a investigação pretendida procurou-se produzir situações e instrumentos que criassem as condições para o estabelecimento de situações dialógicas entre o pesquisador e os participantes e que conduzissem à construção de explicações às questões propostas na pesquisa.

A análise construtivo-interpretativa da informação se deu por meio da elaboração de hipóteses baseadas em indicadores, que foram significados pela pesquisadora a partir da confluência de sentidos subjetivos que emergiram nas situações vivenciadas e percebidas em sua participação na configuração subjetiva presente nas situações de indisciplina dos estudantes. E assim, foram sendo teorizadas pela pesquisadora.

González Rey e Mitjans Martínez (2017) analisando uma situação de pesquisa esclarecem que:

O caminho da construção em pesquisa não segue um processo analítico, esses indicadores que vou especificando não apareceram de um exame desse tipo, pelo contrário, surgiram do primeiro indicador num processo constante que levou a revisar e buscar, em todos os instrumentos, expressões condizentes com aquela primeira hipótese que apresentei. [...] quando não há informação já produzida na pesquisa, não se têm outros elementos para acompanhar a construção teórica em andamento, é preciso formular novas questões ou instrumentos no trabalho de campo que permitam novas informações para continuar o caminho de produção teórica iniciado (p. 124).

Assim sendo, a construção de indicadores não aparece de modo direto e linear, mas é um processo complexo de elaboração, buscando-se um modelo teórico, a ser construído a cada instante na imersão no campo de pesquisa e de acordo com a capacidade do pesquisador de estar atento e envolvido no espaço social em que se desenvolve a investigação. Os indicadores também são compreendidos como:

construções do pesquisador que se apoiam em múltiplos aspectos qualitativos da expressão dos participantes [...] podem ser relevantes na construção de

indicadores elementos como a forma adjetivada ou personalizada de narrar as experiências com os outros, a maneira pela qual aparecem organizados no relato tempos da vida de seu autor, as emoções, os silêncios, a excessiva ênfase sobre algo em detrimento de outros aspectos possíveis no relato, a relação entre esses aspectos, assim como podem surgir também como indicadores olhares, posturas, comportamentos (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 110).

As nossas interpretações foram então sendo construídas por meio das diferentes fontes de informação, que nos permitiram construir hipóteses, tendo em vista as proposições que guiaram o estudo.

Para dar conta de elaborar nossa análise, organizamos a construção-interpretativa em dois eixos, na intenção de nos aproximarmos das explicações às questões propostas e formalizadas nos objetivos.

Os eixos estão assim organizados: 1) A escola e o seu cotidiano, onde reunimos informações importantes para a compreensão da subjetividade social deste espaço; 2) Histórias de vida e os processos de escolarização de cada participante, em que a configuração subjetiva foi sendo tecida.

O Eixo 2 (dois) foi assim organizado: a) Conjuntura familiar; b) Configurações subjetivas: aspectos de sua constituição; c) Conjuntura escolar; d) Relações com os colegas; e) Temas específicos para cada caso. Cada um dos participantes da pesquisa está apresentado com nome fictício, escolhido por ele mesmo, tendo em vista a garantia do sigilo em relação à sua identidade pessoal. No caso de Henrique, abordamos neste tópico, os aspectos relevantes em seu processo de mudança. No caso de Igor, exploramos como o aluno se percebe no contexto de suas ações e transgressões.

Esse segundo eixo de nossa construção interpretativa, também apresenta as circunstâncias em que se verificaram as manifestações dos comportamentos indisciplinados e como o professor lidava com elas, além de registrar as manifestações subjetivas dos alunos em sua trajetória de vida, e de escolarização no cotidiano da sala de aula. Evidenciamos ainda como os alunos se percebiam no contexto de suas ações, transgressões e relações sociais neste espaço social.

Enfocamos assim, aspectos da conjuntura familiar e escolar dos participantes e buscamos levantar hipóteses sobre as configurações subjetivas dos estudantes; as relações com os colegas, assim como temas específicos para cada caso, incluindo aspectos importantes para a sua compreensão, quando procuramos tecer a trama teórica a partir da Teoria da Subjetividade, para oferecer uma produção diferente das interpretações acerca do comportamento dos estudantes, tal como aparece nos estudos sobre indisciplina.

Buscamos, então, disponibilizar uma produção teórica com foco na compreensão da expressão subjetiva dos estudantes, por meio de seus comportamentos no cotidiano da escola que, muitas vezes, se configuravam como transgressores.

7.1 A escola e seu cotidiano

O desenvolvimento da pesquisa se deu em uma escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, como já mencionado, em uma de suas Diretorias Regionais de Ensino, na cidade satélite de Taguatinga. Ela foi construída em 1964 com funcionamento a partir de janeiro de 1966. A escola tem assim, 51 anos de existência e é uma instituição bem referenciada na comunidade em que está localizada, tendo em vista que foi palco de muitos projetos conhecidos em toda a Secretaria de Educação do DF, o que faz com que a procura por vaga nela seja bastante elevada. A comunidade escolar é bastante atuante e participativa buscando inovar com a proposição e desenvolvimento de diferentes projetos tais como: Reinventando a Biblioteca, Educação com Movimento, Pequenos Autores Grandes Obras, Projeto Interventivo, Recreio Legal e Reagrupamento. A escola atende em média 600 alunos, distribuídos em 30 turmas, sendo 15 no turno matutino e 15 no vespertino.

O Projeto Político Pedagógico (PPP, 2016) informa que esta é

Uma escola inclusiva atendendo alunos com necessidades educacionais especiais distribuídos em Classe Comum Inclusiva (CCI) e em Turma de Integração Inversa (TII). Possui ainda o projeto de Educação Integral há 05 anos atendendo a uma pequena parcela, totalizando 60 alunos (p. 8).

Anualmente, desenvolve um programa de atuação em regime integral, planejado para atender a 60 alunos em situação de vulnerabilidade social, denominado Educação Integral:

Um dos objetivos da Educação Integral é a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais. Porém, o espaço físico da escola não consegue expandir o horário para atender a todos os alunos. Dessa forma, a ampliação desse tempo e do espaço destina-se ao atendimento à 60 crianças que são acompanhadas pelo coordenador da educação integral, 02 professoras readaptadas e 04 jovens educadores voluntários que desenvolvem diversas atividades, como artes cênicas e plásticas na própria escola, jogos de xadrez, informática e iniciação à inglês (PPP, 2016, p. 31).

Quando fizemos nossa imersão na escola, em outubro de 2016 esse atendimento já estava em andamento. No ano de 2017 ele teve início somente no mês de outubro, devido a liberação de recursos para despesas com a alimentação das crianças. No que diz respeito à

atuação pedagógica, o PPP informa que “*Os princípios orientadores das práticas pedagógicas que norteiam o trabalho da Escola são: Gestão Democrática; Exercício da cidadania; Qualidade na educação pública; Valorização à diversidade; Compromisso pedagógico*”. (PPP, 2016, p. 15).

O corpo docente é composto de 58 professores, sendo 11 de contrato temporário e 47 pertencentes ao quadro permanente da Secretaria de Educação. Do total de professores efetivos lotados na escola, 32 estão em regência, três (3) exercem funções administrativas na direção da escola: a diretora, a vice-diretora e a professora que funciona como apoio administrativo e 12 são readaptados.

A Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA, que atende alunos encaminhados pelos professores por apresentarem atrasos escolares de diferentes naturezas e origens é composta por uma psicopedagoga e uma psicóloga. A escola possui ainda o Serviço de Orientação Educacional, que faz a integração entre alunos escola e família e conta com os serviços de uma orientadora educacional integrante do seu quadro de profissionais efetivos.

O espaço físico da escola é amplo e conservado. Possui 15 salas de aulas, distribuídas em três blocos. A partir da entrada, do lado esquerdo do primeiro bloco há uma quadra de basquete, um pátio, onde as crianças brincam durante o recreio e uma brinquedoteca destinada às crianças das turmas de 1º ano que fica numa sala com meia parede em alvenaria e grades de ferro da metade da parede até o teto, com vista para o pátio.

No primeiro bloco estão as salas de aula das turmas de 4º e 5º anos. Logo adiante, no segundo bloco ficam as turmas de 1º, 2º e 3º anos. Num terceiro bloco estão localizadas as classes de 1º ano, a sala de recursos, onde se desenvolvem atividades pedagógicas com um professor especializado e a sala de vídeo. A sala do Serviço de Orientação Educacional funciona em uma pequena construção que fica na lateral direita do terceiro bloco. Entre os blocos há bancos de alvenaria e espaços onde as crianças podem circular e brincar durante o recreio.

No espaço ao fundo dos três blocos de salas de aulas há uma área onde ficam dispostas quatro mesas compridas, com dois bancos, em cada uma, onde as crianças do Atendimento Integral fazem suas refeições e onde realizamos boa parte dos encontros individuais com os participantes da pesquisa. Ao lado desse espaço de mesas há um bebedouro de uso das crianças.

Após os blocos de salas de aulas, há um outro prédio onde estão alojadas a cantina, os banheiros de uso dos alunos e a biblioteca, que possui além da sala onde estão dispostas as estantes com livros, um outro espaço para apresentações culturais.

Na entrada principal do complexo escolar encontra-se o bloco central onde funciona a administração, a secretaria, a mecanografia, a sala dos professores e a sala da Equipe

Especializada de Apoio à Aprendizagem. No lado direito do hall de entrada, há um corredor onde ficam as salas da diretoria; de apoio administrativo; de reprografia; da secretaria e outra de atendimento ao público externo, além de banheiros de uso exclusivo de professores e funcionários.

O espaço dos professores é constituído por duas salas grandes, cada uma com uma sala pequena no fundo, onde se organizam lanches. Em outra sala adjacente, são realizados atendimentos a crianças encaminhadas pelos professores. Este foi outro espaço onde fizemos boa parte dos atendimentos individuais aos alunos e os encontros com os pais. Uma das salas grandes dos professores possui armários, dispostos ao longo das paredes e duas mesas compridas rodeadas de cadeiras, onde eles trabalham e se reúnem. Na outra sala ao lado ficam computadores, escrivaninhas e cadeiras para uso mais individualizado dos mesmos.

O cotidiano da escola é bastante alegre, dinâmico e participativo. A equipe parece bastante colaboradora e coesa. Observamos um comprometimento dos profissionais tanto em suas atividades específicas, como na docência, na coordenação, na gestão, na área técnico-administrativa quanto nas atividades gerais da escola. Participamos da Feira de Ciências, Festa Julina, festividades da semana da criança e Feira Literária. Em todas elas sentimos o envolvimento e o entusiasmo dos professores e demais profissionais da escola.

Participamos de muitos momentos na sala de professores durante o decorrer dos dias em que lá estivemos. Nessas oportunidades foi possível observar uma constante troca de ideias entre as professoras e o partilhar de experiências e dificuldades vivenciadas em suas salas de aulas. No início do ano letivo, as professoras reúnem-se para reorganizar seus armários e prepará-los para o ano a ser iniciado.

Na sala de professores há um quadro de avisos em que fica visível o calendário de cada mês, com todas as atividades previstas para aquele período, o que facilitou nossa orientação para melhor participar das atividades desenvolvidas no cotidiano da escola. Os professores preparam as festividades da escola com bastante antecedência, planejando e confeccionando painéis e outras decorações ou atividades.

Durante todo o ano são confeccionados pelos professores trabalhos e mensagens de acordo com os temas a serem trabalhados em cada bimestre, para serem expostos em espaços planejados para este fim. São painéis com mensagens educativas, que visam desenvolver valores e comportamentos alinhados com temas selecionados no início de cada ano letivo. Após apresentada uma visão panorâmica da escola, procuramos avançar em direção à elaboração de conjecturas de análises mais específicas de atividades que foram compondo a nossa construção interpretativa.

Os projetos são objetos de análise, visto que eles têm o objetivo de oferecer aos alunos a oportunidade de desenvolver atitudes de colaboração e respeito com os colegas, tendo em vista que por meio deles, a escola deseja manter as crianças envolvidas em jogos e atividades reduzindo conflitos durante o recreio.

O contexto social desta escola, em particular, está permeado de eventos, como a Festa Julina, as gincanas e a Feira Literária, que procuram promover o envolvimento e a participação dos estudantes e promover a apresentação de trabalhos que expressem os conteúdos aprendidos e habilidades desenvolvidas por eles.

O Projeto Liderança Mirim no Recreio, coordenado pelo Serviço de Orientação educacional e equipe pedagógica, tem como objetivo promover atividades que estimulem o envolvimento dos alunos em brincadeiras, jogos educativos que contribuam para reduzir situações de conflitos durante o recreio:

Alunos das turmas de 4º e 5º ano serão formados em um curso que terá como título “Formação de lideranças mirins”. Nesse curso, aprenderão regras de convivência, identificação de situações de risco, intervenção em segurança no âmbito escolar. Este curso visa a formação de líderes e de monitores para resguardar a segurança dos colegas da escola, no decorrer do período do recreio. (PPP, 2016, p. 31)

Os alunos de 5º ano atuam como monitores e cada turma fica responsável por gerenciar as brincadeiras, disponibilizar, recolher e guardar os brinquedos (5 minutos antes de tocar o sinal de encerramento do recreio) em armário pintado com motivos infantis e organizado para armazenar as caixas de brinquedos, de uso diário durante o recreio.

Este projeto é uma iniciativa que me fez refletir sobre as preocupações da escola com as necessidades e dificuldades das crianças em termos de relacionamento e ao significado de brinquedos e jogos no desenvolvimento. Assim sendo, evidencia-se uma sensibilidade para as necessidades das crianças em cada faixa etária, tendo em vista que existem brinquedos e jogos destinados à cada idade. Esta ação também parece sinalizar o comprometimento da gestão da escola em estimular o desenvolvimento da responsabilidade nos alunos maiores, tanto em relação ao cuidado com as crianças mais novas, quanto com os brinquedos, quando orienta a forma, o momento e o local adequados para guardá-los, de modo a garantir sua posterior utilização.

Estivemos em vários momentos observando o recreio, pois nos interessava conhecer a dinâmica geral deste momento. Em determinadas situações tínhamos como foco a observação de alguns estudantes e em outros, verificar como um participante específico se relacionava com os colegas e como se envolvia ou não em brincadeiras durante o recreio. Esta ação nos favoreceu

um olhar sobre as ações espontâneas dos alunos e ampliou as possibilidades de interagir e desenvolver com eles conversas informais, que trouxeram informações relevantes para a elaboração de novos instrumentos.

Os conflitos que apareciam no recreio eram por vezes, originados naquele momento, a partir de desentendimentos que aconteciam nas próprias brincadeiras, mas também decorrentes de situações que aconteceram na sala de aula e se desenrolavam durante o recreio. Por exemplo alguma briga ou situação de *bullying* vivenciada na sala de aula e que o estudante procurava resolver neste momento.

Já na sala de aula os problemas com os quais os professores demonstravam incômodo e dificuldade para lidar e que a escola reconhece como indisciplina, envolviam desobediência, agitação, não cumprimento das tarefas de classe e de casa, desorganização dos cadernos e do material escolar, e até a completa falta dele. Provocações, agressões, chegando às vezes até a situações de violência com os colegas ou mesmo com a professora eram frequentes.

As queixas em relação à não realização do dever foi comum entre os alunos citados pela escola como indisciplinados. A esse respeito o estudo desenvolvido por Cunha (2015) encontrou na escola em que se desenvolveu a pesquisa, que:

O modelo de dever de casa, padronizado para todos os estudantes, foi superado, abolido. A comunidade acredita que a padronização das atividades escolares não ajuda na construção de aprendizagem, pois reconhece que ela acontece de forma singular, em cada um dos indivíduos. Os educadores são propositivos na direção de orientar o encontro dos estudantes com os conteúdos culturais produzidos, historicamente, através das artes e das ciências, mas os fazem reconhecendo a singularidade dessa construção (p. 84).

Assim, a cobrança do dever ou de outras exigências de modo padronizado para todos os estudantes, deixa de considerar suas diferenças quer em termos individuais quer em relação às condições das famílias em fazer esta orientação.

Estas situações reforçaram nosso interesse em conhecer as circunstâncias em que os comportamentos indisciplinados acontecem e de como a escola e o professor lidam com isso, uma vez que eles divergem daquilo que é recorrentemente esperado pelo professor.

7.2 Histórias de vida e processos de escolarização dos participantes

Nossa construção interpretativa caminhará, buscando produzir inteligibilidade, acerca dos desafios presentes no contexto escolar em relação às situações indisciplinadas mencionadas

nas queixas dos professores como, conversas paralelas, aluno alheios ao assunto tratado na aula, briga com colegas, não trazer o dever de casa, não realizar as atividades de classe, falta do material escolar completo. Entendida a inteligibilidade como o conjunto de significados possível de produzir sobre determinado fenômeno (GONZÁLEZ REY, 2005). Compreendemos que a melhor maneira de compreender as produções subjetivas dos estudantes em situação de indisciplina como as enumeradas acima, seria a partir de um olhar particular para os desafios de cada participante. Nesta direção, selecionamos para apresentação os casos de dois dos alunos participantes da pesquisa, cujas situações se mostravam mais desafiadoras aos professores e que representavam uma constante preocupação para a escola, e que despertaram, de modo especial nossa curiosidade em conhecer as peculiaridades que envolviam seus comportamentos. Os estudantes selecionados foram Henrique e Igor.

O primeiro chamou nossa atenção pelo quão citado era nas diferentes instâncias da escola, na direção, na coordenação, no Serviço de Orientação Educacional e na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. Todos conheciam as reiteradas queixas ao seu comportamento. Ele não copiava as atividades, estava constantemente envolvido em conflito com os colegas, chegando até a serem registradas agressões físicas entre eles. A Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem diante de tais queixas históricas, havia solicitado à família que providenciasse uma avaliação diagnóstica. No entanto a família nunca havia conseguido realizar tais exames, tendo em vista não ter plano de saúde.

O segundo, era mencionado como uma criança que atrapalhava a aula o tempo inteiro, chamando a atenção da professora pelas provocações que fazia aos colegas e por demandar sua constante intervenção para que ele fizesse as atividades de classe e parasse de criar conflitos. Ele era mencionado como uma criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH que não parava quieto.

Estudar as configurações subjetivas, se faz importante tendo em vista que possibilitará conhecer os sentidos subjetivos mais estáveis produzidos pelos participantes, subjacentes às suas ações. As hipóteses constituem construções interpretativas sobre a sua produção de sentidos subjetivos, e assim, procuramos nos aproximar das explicações para as ações dos estudantes em relação às demandas feitas pela escola, suas exigências e o seu lugar dentro deste espaço social, que estão funcionando como base da produção destes comportamentos.

Na história de vida e escolarização de cada aluno há incidência de situações indisciplinadas e conflituosas que foram mencionadas por professores e outros profissionais da escola e aquelas que tivemos a oportunidade de presenciar. Estes fatos sem dúvidas constituem também a história dos sentidos subjetivos produzidos, a cada momento, por todos os envolvidos

nas situações vivenciadas relacionadas aos próprios alunos, colegas, professor e também da pesquisadora, na condição de quem dialoga com o campo empírico, de modo indissociável. Na abordagem epistemológica adotada não há separação entre momento empírico e momento de construção do modelo teórico em desenvolvimento. As situações procuram apresentar a variedade de expressões subjetivas desses alunos em sua trajetória de vida e de escolarização. Começamos, então, por apresentar cada participante, suas histórias de vida e os acontecimentos que os cercam no contexto escolar de que participam.

7.2.1. Quando a indisciplina é a forma possível de ser: o caso de Henrique.

Henrique é aluno do 5º ano, tem 12 anos, é um garoto alto, magro, moreno claro, cabelos escuros e um pouco encaracolados. Ele é mais para reservado do que para falante, mas também não chega a ser introspectivo. Quando está com os colegas interage, brinca e também briga. Ele gosta de desenhar e o faz muito bem. Quando iniciamos o trabalho de campo em 2016, Henrique estava com 11 anos, enquanto a maioria dos alunos de sua classe tinha 10 anos, devido à sua reprovação no 3º ano. Ele ingressou nesta escola em janeiro de 2012, vindo de uma escola privada de Taguatinga (informações constantes da ficha de Solicitação de Matrícula Escolar, 2012).

O garoto mora com os pais tem uma irmã de 15 anos que foi pouco mencionada em suas conversas. No momento da dinâmica conversacional realizada com os pais (outubro de 2017) ela encontrava-se residindo com a avó paterna. Os pais são proprietários de uma empresa de transporte escolar. A mãe é quem leva e busca Henrique na escola, pois ela é responsável pelo transporte de outras crianças para a escola em que o filho estuda. (Dinâmica Conversacional, outubro de 2017).

Os problemas de Henrique na escola se fizeram notar a partir do momento que ele se tornou mais relapso nos deveres escolares, pois não copiava as atividades de classe, não trazia o dever de casa, seu caderno era desorganizado, de onde ele arrancava folhas e também por não cumprir outras solicitações da professora.

Além disso, ele estava constantemente envolvido em situações de indisciplina, demonstradas nos conflitos de que participava e nas agressões aos colegas. Em conversa com a mãe ela revela: *“ele ficava o tempo todo mexendo com os colegas ... e teve o dia que ele pegou um pau e correu atrás da colega!”* Sobre isso Henrique se justifica ao dizer que os colegas implicavam com ele ou que zoavam e desacreditavam dele.

Meu primeiro diálogo com Henrique aconteceu, ao retornar à escola no início do ano letivo de 2017, quando procurei construir um espaço dialógico com ele. Na oportunidade, me apresentei e expliquei-lhe o trabalho que eu pretendia desenvolver e que gostaria de contar com a sua colaboração. Detalhei as atividades que desenvolveria e logo ele se disponibilizou.

No primeiro semestre deste ano havia muitas reclamações sobre sua permanência após o término da aula na escola, uma vez que sua mãe só o pegava, quando trazia, em seu transporte escolar, os alunos para as aulas do turno vespertino, aproximadamente entre 13h e 13h30. Nesse ínterim, o garoto reiteradamente “procurava conversa” com outros alunos, que também aguardavam seus pais ou com aqueles que chegavam mais cedo para aula do turno vespertino.

Isto acabou causando uma série de contratemplos na escola, pois quando as servidoras da carreira de assistência chamavam sua atenção, ele as respondia mal, o que gerava ainda mais desentendimentos em torno do garoto, sobre quem havia sempre muitas queixas (Dinâmica conversacional professora 4º ano, 2016).

Henrique estava na escola onde se desenvolveu a pesquisa desde o 2º ano do Ensino Fundamental. As reclamações a respeito de seu comportamento eram frequentes. Desde os primeiros momentos da pesquisa, ele foi um dos alunos mais citados entre os indisciplinados e que davam problemas na escola. Isso apareceu desde os primeiros contatos com a Vice-diretora, da gestão 2014 – 2016, e depois em 2017 quando outra diretora e vice assumiram a escola, uma vez que foram eleitas no final de 2016, para o biênio 2017 – 2018.

As queixas a seu respeito, como antes já anunciado, versavam em torno de agressões aos colegas; ao descumprimento das tarefas de classe e de casa; à falta de material escolar; à desatenção nas aulas, e, em consequência, ao seu baixo aproveitamento escolar.

Apesar dessa constatação cotidiana, no Registro de Avaliação – RAV (4º Bimestre, 2014), estava documentado que o aluno tinha:

Pouca autonomia no agir; bom comportamento e comprometimento com as regras estabelecidas em sala de aula; bom relacionamento com a professora e com os colegas; certo interesse nas atividades propostas em sala de aula; foi atendido no Interventivo de matemática. Foi encaminhado para a EEAA, onde a família recebeu orientações. Até o final do ano letivo (2014) a escola não havia recebido o resultado dos encaminhamentos; necessita acompanhamento nas atividades de Língua Portuguesa e Matemática; não alcançou as expectativas de aprendizagem e deverá permanecer no 3º Ano. (Registro de Avaliação– RAV, 4º Bimestre, 2014).

Neste documento apareciam registros do seu desempenho, mas nenhuma referência a seu comportamento. Este fato nos fez indagar se os aspectos de mau comportamento ou indisciplina não se faziam significativos para a professora daquele ano, se eles não existiam de fato ou se a professora simplesmente não os registrou no documento. A suposição que fazemos é que embora não mencionadas as questões de comportamentos inadequados, poderiam já estar presentes, pois os problemas surgiram muito cedo, conforme descrito em diferentes momentos nos registros das relações entre a escola e a família.

Henrique foi reprovado no ano de 2014, refazendo o 3º ano em 2015, conforme informa a pedagoga da EEAA: *“Se não me engano ele foi retido ... É, ele foi retido no 3º ano, em 2014. Esse caso aqui me chama muito a atenção”* (informações da Dinâmica Conversacional com pedagoga EEAA, 2017).

De fato, ele é bastante conhecido por conta das situações conflituosas em que já esteve envolvido. A primeira vez que o vi, foi quando me inseri em sua sala de aula, do 4º ano, em 2016, para observação, tendo em vista que a turma foi indicada como uma das que tinha mais problemas de disciplina. Segue depoimento da professora:

Henrique, é o “nosso *masterchef*”, tem problema de socialização, mente muito, é dissimulado, desorganizado, disperso, provoca os colegas, xinga, cria problemas, lhe falta concentração, funciona como um líder negativo, disputa território com Pedro. Tem questão de gênero bem definida, sofre *bullying* dos colegas. É fraco em Matemática, excelente em Artes, desenha bonecas muito bem e melhorou em produção textual no 4º bimestre. A mãe lhe dá bonecas e o pai não aceita. Ele é acompanhado pela Equipe de Apoio (registros das atas dos Conselhos de Classe de 2016, feitas pela orientadora educacional).

Essa fala da professora identifica a conjuntura da situação de vida escolar e pessoal do garoto, ou seja, uma confluência de aspectos que já o apontam como tendo desafios tanto na circunstância escolar como familiar. O fato da professora declarar que ele sofre *bullying* dos colegas, mas ao mesmo tempo mencionar que ele “*tem questão de gênero bem definida*” parece evidenciar a sua própria opinião sobre a definição de gênero do estudante e parece também indicar uma situação de *bullying*, e será para esses aspectos denunciadores que caminharemos em nossa análise interpretativa do caso. No entanto, cabe lembrar que as configurações subjetivas não são comportamento em si, mas elas permitem o entrelaçamento de muitos aspectos. De acordo com Mitjans Martínez e González Rey (2017):

Nenhuma influência externa atua diretamente sobre a ação do indivíduo, toda influência adquirirá sentido na ação a partir da forma em que é subjetivada pelo indivíduo, grupo ou instituição que vive essa experiência. A subjetividade se constitui no curso da experiência vivida, só que a própria experiência vivida é uma rede complexa de fatos, nunca um evento isolado (p. 64).

Para isso focaremos primeiro, para as relações familiares, donde aparecem como personagens a mãe o pai e a irmã, levando depois o foco para os aspectos escolares das relações em sala de aula com os professores e colegas.

7.2.1.1 Conjuntura familiar

A conjuntura familiar do estudante é trazida como forma de apresentar as situações e que ele vivencia neste espaço social e servirá para ajudar a compreender a forma como este contexto é subjetivado por ele.

Henrique demonstrava ser bastante ligado à família, de modo especial à mãe, a quem menciona como “fazendo tudo” por ele, conforme se identifica em trecho de conversa com ele, quando dialogávamos sobre a expressão de sentimentos que aparecia em uma obra literária lida e apreciada por ele. Nessa atividade apareceram manifestações afetivas principalmente ligadas à mãe, havendo reservas em relação à irmã e ao pai, o que surgiu no diálogo transcrito abaixo:

Pesquisadora: E na sua casa como acontecem estas manifestações de afeto? Vocês dizem um para o outro que se amam?

Henrique: Sim, para minha mãe.

Pesquisadora: Você diz para ela ou ela diz para você?

Henrique: Eu digo para ela... no dia das Mães.

[...]

Pesquisadora: Você diz para sua irmã também?

Henrique: Não.

Pesquisadora: E para o teu pai?

Henrique: Menos

Pesquisadora: Menos porquê?

Henrique: Porque eu gosto mais de sair com a minha mãe.

Pesquisadora: De quem você é mais próximo em sua casa?

Henrique: Com certeza da minha mãe porque ela faz tudo...

Pesquisadora: Tudo o quê?

Henrique: Ah, **ela faz tudo por mim.**

(Dinâmica conversacional, 2017).

Em diferentes momentos da pesquisa aparece a sua relação mais próxima com a mãe, o que confere com as informações da orientadora educacional e da pedagoga, ambas da Equipe Especializada de Apoio de Aprendizagem – EEAA. Elas indicaram que o pai era omissivo em relação ao filho, relatando que a mãe mencionou, que ele xingava o filho e o rejeitava por causa das suas brincadeiras com bonecas, ponto sensível das relações entre eles. Em outro episódio da conversa com os pais apareceram relatos de momentos em que o filho estava sempre com a mãe e o pai estando mais ausente de seu cotidiano:

Pesquisadora: E o que vocês fazem final de semana?

Pai: Sábado eu fico no Vicente Pires (casa de sua mãe). Eu chego em casa 4h (referindo-se à 16h). Fico mais na QNL.

Mãe: Ele só sai comigo mesmo. Ele diz mãe, vamos no shopping?

Pesquisadora: Mas ele conversa com você? Tem proximidade?

Pai: É pouco, mas conversa.
Pesquisadora: Ele é mais fechado com você? Ou você com ele.
Pai: É. Ele é mais fechado. É porque não tem tempo.
Pesquisadora: E com você mãe?
Mãe: hummmm. Comigo ele pinta e borda.
Pesquisadora: E quem tem mais autoridade com ele?
Pai: Mais ela.
Mãe: Eu falo com ele, **ele me obedece.**
Pesquisadora: E a você ele obedece?
Pai: Não.
 (Entrevista com os pais, outubro, 2017).

Pelo diálogo começamos a perceber que existiam situações de distanciamento, também entre o pai e a mãe. O que foi se tecendo como uma construção interpretativa a partir de diferentes momentos de conversação. Por exemplo, quando tratamos da participação da família nas atividades domésticas a mãe indicou que sente falta da participação do pai na educação dos filhos, especialmente na do Henrique que é homem:

Pesquisadora: E as tarefas domésticas, eles ajudam?
Mãe: Não, ninguém ajuda.
Pesquisadora: Nem a filha?
Mãe: Ela não mora lá em casa, não.
Pesquisadora: Nem quando ela vai, ela colabora?
Mãe: Nem quando ela vai. Ela nem vai...
Pai: Ela fica o tempo todo na casa da minha mãe. Ela é preguiçosa.
Pesquisadora: Ela é como se fosse a caçula lá.
Mãe: O que está estragando a menina é esse negócio dela lá. A vó acha certo a menina fazer o que faz comigo.
Pai: É porque a Naiara é bem magrinha.
Mãe: Não interessa se é ou não. Passa muito a mão na cabeça dela. No sábado ela largou a lanchonete lá sozinha, pegou um Uber e foi embora. Eu acho que ele não teve moral pra falar **com** ela, ‘olha você não pode largar as coisas assim’. Ela está fazendo o que ela quer.
Pesquisadora: Tem hora que a gente precisa dar o limite.
Mãe: Mas precisa. Os meninos dizem que eu sou brava, Meu marido é assim, mais ...
Pesquisadora: Mais tranquilo?
Mãe: Não, eu acho que ele fica com receio dos filhos não gostarem dele.
Pai: É.
 (Entrevista com os pais, outubro, 2017).

No diálogo acima fica demonstrado o conflito existente entre os pais em relação à educação dos filhos. O fato de a filha ter optado por morar com a avó é outro ponto de discórdia, havendo nas falas um tom de ressentimento da mãe e certa passividade do pai. Ainda, a ausência do marido fica estabelecida na sua permanência na casa de sua própria mãe, o que deixa a esposa insatisfeita com a situação fazendo-a queixar-se constantemente. Em conversa com a pedagoga da escola, constata-se a mesma percepção quando ela relata:

Assim, a relação do pai e da mãe é completamente desorganizada ... muito desorganizada. E também o que é que a gente via ... uma omissão em acompanhar filho, atender a demanda que a escola pedia, em termos de acompanhar o filho, tanto do pai quanto da mãe. Porque o pai, ele ... não assumia a paternidade. Tanto que ele passa mais tempo na casa dos pais dele, porque é lá que ele guarda a condução, né, os ônibus, porque ele tem transporte escolar. Ele almoça lá e lá ele fica.
(Dinâmica Conversacional com pedagoga, novembro, 2017).

No processo dialógico desenvolvido com Henrique a figura do pai se fez presente quando ele mencionou que ele propicia momentos de lazer nos finais de semana e nas férias. Henrique citou uma viagem de férias da família para Fortaleza e contou sobre idas à casa de parentes no final de semana. O pai apareceu mais frequentemente quando o aluno falou das situações fora do cotidiano vivido. Assim, são relatados momentos de passeios em conjunto, quer nas férias ou mesmo nos finais de semana. As relações com o pai aparecem de forma mais esporádica, às vezes em situações de críticas em relação ao menino (cabelo comprido, brincar com bonecas) e, portanto, poderiam não ser suficientes para apoiar o garoto em diferentes dimensões de seu desenvolvimento subjetivo. No entanto Henrique não verbaliza como ele vê todas estas relações em sua família. Ele refere-se a elas, mas não expressa julgamentos, mesmo quando interrogado. Ele manteve-se sempre bastante reservado em relação aos conflitos em sua família.

Ainda, sobre as relações na família, a ausência da irmã em casa, que antes já foi citado pela mãe, era uma situação que também poderia estar afetando Henrique. Anúncios dessa interpretação vem em parte do diálogo estabelecido entre ele e a pesquisadora, quando perguntamos sobre a vida de Henrique em casa:

Pesquisadora: Quanto à situação de Henrique do ano passado para cá, vocês percebem alguma mudança? Ele fica mais tempo em casa com a irmã ou com a mãe ...

Mãe: Não, Ela não está lá em casa.

Pai: Ela está morando com a minha mãe.

Mãe: Ele sente falta, ele diz: ‘mãe, você não vai buscar a Naiara, não?....

Mas se ela quer morar na casa da vó, deixa ela lá! Se ela quer né? Deixa ela lá...

Pesquisadora: Eles se vêem muito?

Mãe: Não, quase não se vêem.

Pai: Vêem pouco.

Mãe: A relação assim, tá ... Assim porque eu acho que a avó passa muito a mão na cabeça aí ela se sente assim ... muito ...

Pesquisadora: Paparicada?

Pai: É paparicada.

Mãe: Não, não é nem paparicada, é assim ... muito ... poderosa, porque tá assim, ...A palavra nem é esta é ... assim ... protegida, ‘a minha vó faz tudo

pra mim’, então Eu não quero saber. Eu não vejo esta menina tem assim, quase dois meses. Parece que não tem mãe. Depois que eu fiz a festa dela de 15 anos ela foi pra casa da avó dela.
(Entrevista com os pais, outubro, 2017)

Percebemos na fala da mãe certo descontentamento pela filha estar morando na casa dos avós paternos. A situação parece evidenciar um desentendimento entre os pais na forma de lidar com os filhos, tendo em vista que o pai parece aceitar bem a mudança da filha pra casa de seus pais. A mãe, por sua vez, fala da decisão da filha com certo ressentimento, o que nos induz a pensar que não foi algo decidido em conjunto pelos pais, parecendo ser mais uma iniciativa isolada da filha, com certa anuência do pai. A mãe relatou, em conversa informal, que a garota havia discutido e chegado a usar de violência contra ela. Isto nos conduziu a questionar sobre qual teria sido a razão deste desacordo entre elas, mas não enveredamos para investigar isso. Esse ponto de conflito ficava explícito e mostrava a família desunida, esparramada, no meio do que Henrique tentava se proteger se aproximando da mãe ou se apegando a ela, pois segundo ele, era ela que o acolhia, era ela que “fazia tudo” por ele.

Em certo momento, a escola foi procurada pelos avós paternos, conforme depoimento da pedagoga da Equipe de Especializado de Apoio à Aprendizagem para tratar das dificuldades que a família passava, o que deixou a pedagoga preocupada:

O caso dele me deixa mais impressionada porque quem trouxe a queixa foram os avós paternos. Que vieram aqui se queixar que Henrique estava com o mesmo comportamento da mãe. Perguntamos, que comportamento era esse? Eles responderam: ... agressividade ... jogar garfo na cabeça do marido ... umas relações, assim ... esquisitas. Os avós ficaram com receio, porque a mãe é agressiva, intempestiva. Aí eles disseram que na época o pai dizia assim, ‘filho vai cortar o cabelo’ e ele dizia, ‘não, não vou’. Ora, como é o pai diz para o filho fazer algo e ele diz que não vai. Aí, você pega o filho pela mão e diz, vamos filho ali cortar o cabelo. Então, essa é situação. Ele não tem um diagnóstico, mas a dinâmica familiar deixou claro que prejudicou muito esse menino, a nível emocional, a nível da relação com os colegas
(Informações da Dinâmica Conversacional com pedagoga da EEAA, 2017).

A preocupação dos avós denunciava para a escola, mais uma vez, uma dificuldade nas relações da família, no que aparecia os sérios desentendimentos entre os pais. A destemperança da mãe, citada pelos avós paternos, parecia indicar uma configuração subjetiva conturbada, numa dinâmica familiar de fragilidade e distanciamento do pai.

A mãe era a pessoa que gerenciava as rotinas e cuidados em geral com alimentação, vestuário, casa etc., pois era ela quem dava a mesada ao filho, saía com ele para fazer compras de roupas, mochilas e outros materiais. Foi ela também quem providenciou a contratação de outro transporte escolar para a criança tendo em vista solucionar o problema da demora em

pegá-lo na escola, após o término da aula. Era ela quem sempre resolvia os problemas relacionados ao filho na escola. Ela também mencionou que já deixava o almoço do filho pronto para quando ele chegasse da escola sozinho.

Na situação desta família, pareceu sobressair preocupações com o suporte financeiro, por meio da prioridade dada ao trabalho. Nessa opção, a atenção e os cuidados com outros aspectos da vida cotidiana, tais como o acompanhamento escolar do filho, a higiene, as roupas, as rotinas de estudo, os horários de alimentação, mostravam estar relegados, a um segundo plano, naqueles momentos.

Essa construção interpretativa de uma vida familiar cheia de faltas, desentendimentos e certo abandono da criança, também foi reforçada pelo relato das professoras do 4º e do 5º ano e, ainda pela pedagoga da EEAA a respeito do acompanhamento escolar de Henrique em casa, que não era realizado devidamente. Essa afirmação vinha do fato de que o aluno raramente fazia as tarefas de casa e não portava o material escolar de uso cotidiano; seu uniforme nem sempre parecia limpo, suas unhas estavam frequentemente grandes e sujas, especialmente no 4º ano e início do 5º ano. Entretanto, na época da pesquisa, ele sempre usava roupas, tênis, mochilas, aparelho celular de boa qualidade e da moda. Parecia ser mais fácil providenciar aquilo que dependia de poder aquisitivo do que aquilo que dependia de fatores de outra ordem, como o cuidado, o afeto e a atenção de teor educativo, que terminavam não recebendo a prioridade merecida.

Estes elementos, constituem indicadores para a hipótese de que a família não se constituía um referente de organização de vida para Henrique e que as relações sociais vividas não se constituíam com base na responsabilidade compartilhada entre os pais. Assim, constatamos que relações sociais estabelecidas neste contexto familiar se sobressaíram comportamentos associados à impetuosidade, enfrentamentos e conflitos nos comportamentos da mãe, da filha, da sogra e na omissão do pai, o que fazia com que a animosidade funcionasse como característica dominante de subjetividade social familiar. Empurrava-se para frente uma situação que não satisfazia a nenhum de seus membros – a mãe reclamava do pai, que se refugiava para a casa da mãe junto com a filha. A referência para Henrique mostrava ser a desunião, o individualismo, o abandono.

A subjetividade individual de Henrique estava constituída pela subjetividade social familiar, o que de modo singular aparecia também em suas relações na escola. Este padrão foi identificado pelos avós quando se queixaram na escola que Henrique estava com o mesmo comportamento agressivo da mãe e que reproduzia sua forma intempestiva de se relacionar. Uma hipótese que pode ser levantada diante de tais relatos é a de que Henrique, por sua vez,

produzia sentidos subjetivos que parecem expressar uma aliança com a mãe. Nessa análise nos conduzimos para nos firmar no autor da Teoria da Subjetividade:

O caráter que uma influência possuirá para o desenvolvimento humano dependerá muito de seu sentido subjetivo, o qual não estará contido a influência em si mesma, como atributo universal, mas aparece como resultado da complexa experiência concreta do sujeito e os recursos subjetivos de que dispõe no momento de experimentá-la. (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 111).

Levando-se em conta a experiência concreta dele neste espaço de vínculos afetivos fortes e que se tornam significativos em suas experiências, pode-se pensar que sentidos subjetivos são produzidos alicerçando o comportamento do aluno na escola. Apesar das dificuldades na forma de conduzir a situação em família, apesar da maneira intempestiva de ser, a mãe sinaliza desejar unir a família, o pai demonstrava certa dificuldade em tomar atitudes que contribuam para concretizar este desejo.

Isso acontecia, possivelmente pela dificuldade de se resolver pontos de atritos, tal como a questão da filha morando com a avó e uma manifestação de interesse de Henrique em brincar com meninas e com bonecas e estar se envolvendo com cuidados com sua aparência – roupas e inclusive higiene. E, mais especificamente com o cabelo, que se tornou de certa forma central em algumas situações de convivência social. Assim passamos a uma análise em relação a outros aspectos da configuração subjetiva de Henrique.

7.2.1.2 Configurações subjetivas: aspectos de sua constituição

Vários fatores contribuía para que Henrique fosse olhado de forma a se estranhar seu comportamento. De fato, naqueles momentos, Henrique brincava constantemente com meninas. Sua melhor amiga era a Germana. No entanto, quando surgiam queixas a respeito dos conflitos em que estava envolvido, ficava demonstrada sua participação nos diferentes grupos da sala. Ele também pedia à professora para voltar a sentar perto dos meninos. No entanto suas relações com eles nem sempre eram pacíficas, pois que era uma criança com singularidades marcantes.

Durante a investigação foram registradas situações em que apareceram referências em torno do cabelo de Henrique, aspecto do seu visual que ele gostava de cuidar. Ele mostrou conhecer produtos que poderia usar, e em uma de nossas conversas nos indicou alguns preparados “bons para o cabelo”. Percebemos também que, ao longo do ano de 2017, ele havia deixado o cabelo crescer e feito um alisamento, que lhe possibilitava usá-lo tipo “rabo de cavalo”, o que foi observado em um de nossos últimos encontros. Esta circunstância nos sugeria que Henrique gerava processos simbólico-emocionais produzindo sentidos subjetivos em torno

de sua apresentação visual, que emergiam nas suas relações e ações, quando alguns conflitos apareceram em torno desse aspecto.

Na escola o assunto do cabelo estava sempre presente nas provocações dos colegas, como no trecho transcrito da Ata do Serviço de Orientação Educacional – SOE que relata um episódio, comunicado pela professora, sobre uma ameaça feita pela mãe de Henrique a uma aluna de sua turma que havia, junto com outros colegas, passado cola em seu cabelo. O que causou grande confusão na sala de aula:

Pesquisadora: Mas o Paulo não está mais na sua sala, não é?

Henrique: Não, não está. Mas ele colou meu cabelo. Aí a Andrea falou assim: deixa eu arrumar seu cabelo, Henrique! Aí ela arrumou meu cabelo.

Pesquisadora: E você, não disse nada pra ele?

Henrique: Não, assim Eles estavam correndo atrás de mim, igual louco, no recreio. Aí eles estavam correndo atrás de mim. Aí eu fui pra direção.

Pesquisadora: E você não fez nada com ele?

Henrique: Eu disse que ia na direção.

Pesquisadora: E o que você disse na direção?

Henrique: contei, mas a direção disse que não aguentava mais tanta coisa de nós.

(Dinâmica conversacional, maio, 2017).

O episódio sugeria uma situação de *bullying*, significando uma agressão ao menino, contra o que pareceu não haver uma ação firme da direção, o que pode explicar conflitos e indisciplina que apareciam no meio das relações entre os estudantes. A respeito do fato descrito, ainda desenvolvemos o seguinte diálogo com Henrique:

Pesquisadora: Henrique, você poderia me explicar o episódio em que seu cabelo ficou cheio de cola? O que aconteceu mesmo?

Henrique: É eu passei uma hora pra tirar aquilo do meu cabelo. Uma hora. Eu gastei um vidro de shampoo pra tirar aquilo do meu cabelo. Estragou um pouco o cabelo.

Pesquisadora: E porque você se preocupa com o cabelo?

Henrique: Porque quero que ele cresça forte e saudável!

Pesquisadora: Mas nem todo mundo usa cabelo grande! Seu pai, usa?

Henrique: Não.

Pesquisadora: Ele reclama do seu cabelo grande?

Henrique: Não, ele não reclama não.

(Dinâmica Conversacional, dezembro, 2017)

Outro episódio também indica sentidos subjetivos de Henrique no que diz respeito à sua aparência, e inclui ainda, a valorização de habilidades que ele apresenta em relação ao desenho, o que era bastante notável, uma vez que fazia produções com muita competência. Sobre esta habilidade a mãe demonstrou certa surpresa e orgulho:

Pesquisadora: Ele desenha bem! Eu fiquei encantada! Eu tenho aqui.

Mãe: Artista eu acho que ele puxou pra mim, porque eu desenhava bem

Pesquisadora: Ele desenha muito bem, muito rápido!

Mãe: Ele pega essa imagem aqui e ele desenha igualzinho, sem olhar!

(Mostrei o desenho dele da profissão que pretende escolher). Meu Deus! Ele que desenhou?

Pesquisadora: Sim. Ele que desenhou, em 2 minutos.

(Entrevista com os pais, outubro, 2017).

Essa habilidade foi também demonstrada em uma atividade proposta pela professora sobre a participação fictícia dos alunos em um protesto, em frente ao Congresso Nacional, em defesa de causas sociais, quando foi solicitado que eles desenhassem uma cena. Compondo sua produção, Henrique desenhou a si mesmo de cabelos longos, usando fone de ouvido e com braços musculosos. Na oportunidade observamos que ele fez um desenho perfeito, habilidade que ele demonstrou em várias situações, no decorrer da investigação, conforme apresentado a seguir:

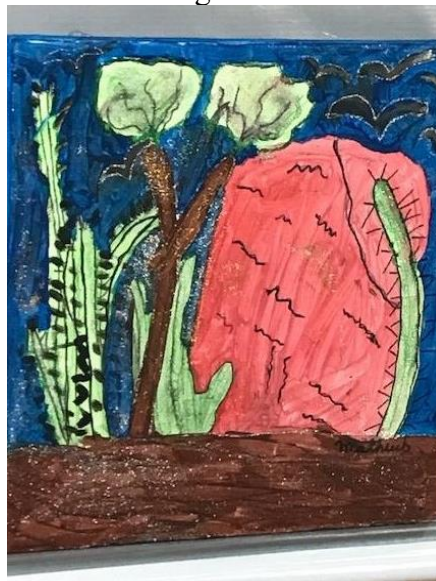
Figura 1



(Atividade para Feira Literária, dezembro, 2017).

O trabalho foi apresentado na Feira Literária, mas o autor, acabou não comparecendo para apresentá-lo, muito embora este fosse um evento importante e bastante cotado no âmbito da escola, que acontecia anualmente, no mês de dezembro, como uma das atividades de encerramento do ano letivo, e que contava com uma grande participação de alunos, professores, pais e toda a comunidade. Outro desenho representando a vegetação do cerrado foi elaborado pelo estudante, também para exposição na Feira Literária:

Figura 2



(Atividade para Feira Literária, dezembro, 2017).

Conversando com a professora sobre a falta de Henrique neste evento, ela informou que, desta vez, mesmo não comparecendo, ele participou efetivamente, com grande entusiasmo

dos preparativos para a sua realização, inclusive a ajudou a preparar a decoração e arrumação da sala para a exposição dos trabalhos.

Em visita à escola posteriormente, desenvolvemos com ele a seguinte situação dialógica na intenção de explorarmos o desenho em que ele se representava:

Pesquisadora: Henrique, eu quero te dar os parabéns porque eu observei que do 4º ano pra cá você tem se tornado um garoto diferente, mais participativo! E eu vi seu desenho exposto, mas não o vi na Feira.

Henrique: Eu não vim na Feira.

Pesquisadora (referindo-se ao trabalho apresentado) naquele desenho você estava participando de um protesto? Eu não entendi muito bem o que era aquilo que você estava usando na cabeça?

Henrique: Aquilo lá era um fone de ouvido ... um homem qualquer que eu peguei de uma imagem de computador.

Pesquisadora: Ali não é você, não?

Henrique: Não.

Pesquisadora: O cara tem músculos! Você gostaria de ter músculos também?

Henrique: Ahamm. Queria.

Pesquisadora: Você frequenta academia?

Henrique: Eu vou aos 14.

Pesquisadora: É? Porquê? Porque tu queres malhar e criar músculos? (Risos dos dois)

Henrique: É, eu quero ficar assim. (E representou como desejava ficar mostrando os braços, com músculos)

Pesquisadora: Nossa, aquele cabelo lá, do cara da foto, é bem grande, igual ao seu!

Henrique: É eu tirei de uma imagem, eu tipo que copiei de uma imagem de computador.

Pesquisadora: Porquê? Você gostou? Quer ter o cabelo daquele tamanho?

Henrique: Ahammm. Daquele tamanho!

(Dinâmica conversacional, dezembro, 2017).

Estas situações chamam a atenção para duas questões: a importância que Henrique dá ao visual e ao cabelo, mas também aparece uma certa negativa dele em relação a ser ele mesmo o garoto retratado no desenho. Parecia haver ali sentidos subjetivos que lhe faziam ocultar seus anseios em torno de sua aparência visual, principalmente em relação aos cabelos. Parecia ser uma situação que não poderia ser muito evidenciada.

Por outro lado, também foi observado um certo incômodo dos pais quando fizeram menção ao excesso de zelo do garoto com o cabelo. Eles justificaram o interesse do filho pelos cabelos longos como uma coisa natural e a mãe argumentou que ele deixou o cabelo crescer para imitar Téo, um colega da escola. Isso apareceu, no diálogo abaixo, em que os pais se queixaram, inclusive, das situações de *bullying* que o menino tinha vivenciado na escola. A conversa aconteceu em torno de uma atividade de lanche coletivo em que cada criança deveria

trazer uma contribuição, mas que Henrique se esqueceu e não levou nada e a professora impediu sua participação no evento. Assim relata a mãe:

Mãe: Ela (a professora do 4º ano) não falou nada, ele ficou sem comer. Ele não trouxe (contribuição para o lanche) porque esqueceu. Se tivesse me ligado eu teria trazido. E ela disse, quem não trouxe não vai comer [...] A atitude dela foi horrível, ele saiu chorando. E ele sempre participa das festinhas.

Pesquisadora: É ele participa, eu estive aqui na semana da criança, e ele estava.

Mãe: Ele já passou muito constrangimento aqui.

Pai: Ele já passou esse negócio de *Bullying*.

Mãe: Ele já foi bem ... Os meninos ficavam chamando ele de veado ... Realmente ele gosta de ter o cabelo grande.

Pesquisadora: Ele está todo arrumado. Está todo rapazinho ...

Mãe: Ele gosta de cabelo grande.

Pai: Ele tinha

Mãe: É bonito o cabelo grande. Ele tinha um colega aqui que tinha cabelo grande, como é o nome do colega ... ah, o Téo. Aí ele deixou o cabelo dele crescer.

(Entrevista com os pais, outubro 2017).

Nessas argumentações aparece uma preocupação com o futuro do garoto, quando o pai diz que ele poderia vir a ser cabeleireiro, pois gosta muito de mexer com o cabelo. Assim, continua a conversa:

Pesquisadora: É importante compreender os interesses da criança, como determinada característica, como por exemplo, jogador de futebol, pintor faz parte dos interesses dele.

Mãe: Ver o que ele vai querer ser, né? Porque às vezes você quer que o seu filho seja uma coisa, mas ele não quer. É ele que vai escolher.

Pai: O Henrique acho que vai ser cabelereiro porque gosta de cabelo
[...]

Pesquisador: Ele fez o desenho e disse 'Eu quero ser mergulhador'.

Mãe: Será? Ele dizia que ia ser cabelereiro.

(Entrevista com os pais, outubro, 2017).

Tudo indicava que Henrique participava daquele momento de vida de forma semelhante a qualquer criança de sua idade. O futuro é uma especulação, nada está definido, pode-se mudar e seguir muitas possibilidades, no entanto, uma atividade ou interesse tido como extravagante, como gostar de cabelo grande, poderia estar definindo sua profissão futura. Parecia ser aceitável socialmente ser cabeleireiro

Quando conversamos com Henrique sobre o que ele gostaria de ser quando crescer ele expressou por meio de desenho e também da produção de texto que gostaria de ser oceanógrafo. Em outra situação, ele disse que pensava em fazer vestibular para Medicina, talvez por

influência da irmã que também se interessava por um curso da área de saúde, odontologia. (Dinâmica conversacional, novembro, 2017).

Talvez possamos tomar as situações relatadas como indicadores que comporiam a hipótese de que há na família certo incômodo relacionado à questão de gênero do garoto, nem sempre expresso claramente em palavras, mas que poderiam estar resultando em conflitos familiares e, por sua vez, também na escola.

Desde pequeno Henrique teve experiências em brincar com meninas conforme foi sinalizado pelo pai na situação dialógica a seguir:

Mãe: Henrique cuida mais das coisas dele, é mais organizado, ele gasta um quilo de creme no cabelo.

Pai: Ele colocava até no cabelo das bonecas.

Mãe: Não, ele agora deixou de brincar de boneca.

Pai: É, ele deixou.

Mãe: É que tinha umas meninas em casa, aí ele gostava de mexer. Mas a intenção dele nem era as bonecas, era o cabelo das bonecas. Ele ficava mexendo com o cabelo delas. Agora deixou.

Pai: Agora é com o cabelo dele.

(Entrevista com os pais, outubro, 2017).

Assim, mais uma vez, a questão do cabelo ocupa a centralidade da conversação e se expande para justificar a brincadeira com bonecas. A preocupação do pai em ver o filho indeciso ou apresentando interesses fora daquilo que seria esperado, apareceu de modo mais incisivo em outro trecho do diálogo, quando houve uma tentativa de compreensão da situação pela pesquisadora que procurou esclarecer o que os pais compreendiam da questão de gênero que parecia envolver a criança:

Pesquisadora: Henrique faz algum tipo de acompanhamento psicológico?

Mãe: Não. Já fez, na Católica (Universidade Católica de Brasília).

Pai: Eu paguei um pra ele.

Pesquisadora: O que o profissional falou?

Mãe: O que ele te disse?

Pai: Falou que ele tem que brincar mais com homem. Disse que tem que arranjar mais meninos pra brincar com ele. E afastar mais de menina.

(Entrevista com os pais, outubro 2017).

Apesar da orientação do psicólogo ao pai, ela não se constituiu suficiente para a compreensão da situação, e nem pareceu importante para alterar sua postura uma vez que não houve maior mobilização do pai para buscar mais contato com o filho. Chama atenção a fala do pai em relação à orientação do profissional para afastar Henrique das brincadeiras com meninas, tendo em vista que esta parece ser uma intervenção que reforça estereótipos de gênero. De toda forma, a preocupação do pai com a questão de gênero foi também ressaltada na escola,

pela professora do 4º ano e pela vice-diretora, quando relataram o descontentamento dele, com a postura da mãe em permitir e incentivar o filho a brincar com bonecas, conforme está transcrito:

E nessa questão de mãe trabalhando, pai trabalhando, Henrique ficava muito envolvido, no espaço de casa, onde tinha parentes que tinham meninas, morando junto, e Henrique ficava envolvido brincando com elas de roupinha de bonecas pra cá ... e pra lá ... Aí o pai declarou que a mãe estava comprando bonecas pro menino. E demonstrou preocupação também quando afirmou que, como ele desenha muito bem, ele disse que ia ser estilista e a mãe comprou um monte de bonecas pra ele. Diante disso, o pai realmente ficou desesperado. (Informações retiradas da Dinâmica Conversacional com a Pedagoga de EEAA, 2017).

Em relação às preocupações com o comportamento do estudante, a pedagoga relata conversa que teve com a mãe, na tentativa de investigar fatos que envolviam a história de vida de Henrique e que poderiam contribuir para compreender as circunstâncias que envolviam as situações vivenciadas por ele na escola:

Pedagoga: A gente foi procurar saber como é que foi a gestação, não é? ... ela falou que o esposo bebia. O pai desde cedo não tinha uma boa relação com ele, com os filhos porque tinha uma omissão de cuidados. E ela não tinha condições de ser pai e mãe. Ele se queixava que ela estourava o cartão dele ... E a mãe é muito agitada, é muito intempestiva...quando a gente a chamou aqui, ela trabalhava numa farmácia, depois ela saiu do emprego, aí ela ficou muito tempo, pra decidir o que fazer. O pai falava palavras ruins para o filho, e quando percebeu que a criança estava com essa tendência, passou a maltratá-lo. Aí, nós chamamos o garoto aqui, [...] e fizemos uma produção de texto, em que ele escreveu: O burro e o menino. Em outro momento ele tinha escrito uma estória da lesma, em que apareciam a mãe e o pai.

Pesquisadora: E a lesma era ele?

Pedagoga: Parecia ser ... interessante a história dele.
(Dinâmica Conversacional com pedagoga da EEAA, 2017).

Durante o recreio na escola foi possível, de fato, observar Henrique brincando de bonecas com as colegas. Em diversos momentos ele interagiu com meninas. No entanto, também foi possível encontrá-lo brincando com meninos, em brincadeiras de correr e jogar.

Assim, é importante ressaltar que as experiências de Henrique não o limitam a brincar somente com meninas na escola. Na semana da criança, ele participou de brincadeiras, tidas como masculinas, por exemplo, o futebol de sabão. Ele também se agrupava com os meninos nas atividades escolares em sala de aula. Pode-se argumentar que sua identidade de gênero, ainda estava em desenvolvimento. Para ele esta questão ainda não parecia representar uma preocupação.

Participamos desde o ano de 2016 de situações de interação das crianças em atividades na biblioteca, na sala de vídeo, no recreio e em festividades da escola. Nas situações vivenciadas verificamos a interação espontânea de Henrique com outras crianças, isso nos permitiu pensar que ele se propõe a interagir, não aparentando necessidade de isolamento. Ao contrário, ele demonstrou ter iniciativas de buscar pertencimento, construir vínculos, mesmo que por meio de brigas, discussões e até agressões. Entre seus amigos mais próximos, são citados meninos e meninas, embora ele declare ter mais amigas que amigos.

A maneira “briguenta” de interagir com os colegas pode ter relação com as experiências vivenciadas no contexto social familiar, que reverberam sobre a sua forma de interagir com os colegas.

Apesar dos problemas em que ele sempre estava envolvido, observamos que nada em sua vida parecia impedi-lo de buscar inserção nos grupos constituídos na sala de aula. Suas iniciativas estavam sempre em direção a conquistar o pertencimento e a participação nestes grupos.

Nos diálogos que desenvolvemos com os participantes, procuramos criar situações que privilegiavam a argumentação, o questionamento, a tensão de forma que pudessem produzir a expressão de estados emocionais em que estivessem envolvidos sentidos subjetivos relativos às suas experiências de vida e na escola, que nos permitissem compreender sua forma de pensar, sentir e agir em determinadas situações de vida.

Apesar de ter procurado explorar durante a investigação estas questões em diferentes momentos e por meio de diferentes instrumentos, as respostas não parecem suficientes para fazermos outras afirmações sobre essa questão de gênero. Isso nos faz supor que o interesse em relação à aparência pode ou não estar relacionado à definição de gênero, pois esta não nos pareceu se constituir em uma preocupação dele, no presente momento. Esta dualidade pode ser encarada como natural nesta idade, o que aparece também em relação à profissão, quando em um momento diz que deseja ser mergulhador, em outra, oceanógrafo, ou que pretende fazer medicina. A esse respeito, o pai menciona na Dinâmica conversacional:

Mãe: Porque às vezes você quer que o seu filho seja uma coisa, mas ele não quer. É o que ele vai escolher.

Pai: O Henrique acho que vai ser cabelereiro porque ele gosta de cabelo
(Entrevista com os pais, outubro, 2017).

Parece haver uma interpretação do pai a respeito da profissão que Henrique poderá vir a ser, tendo em vista o seu incômodo com o interesse do filho por questões relacionadas ao cabelo e bonecas. As construções interpretativas nos permitem concluir que Henrique

demonstrou ser ativo diante das circunstâncias que o envolviam, considerando que mostrava capacidade de ação nos momentos de se defender de acusações, de escolher roupas e produtos de seu gosto ou interesse. Nessa direção sugerimos que ser agente consiste na “*capacidade dos indivíduos de serem ativos, durante uma experiência, ainda que não sejam capazes de abrir novos processos de subjetivação ao vivê-la*” (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 77).

Assim, sendo as situações que trouxemos reforçam a ideia de que a configuração subjetiva está em constante movimento, pois há muitos aspectos participando de sua constituição. A questão do gênero, por exemplo, chamou atenção muito mais pela preocupação ou repercussão que teve entre a professora e os profissionais da escola do que mesmo pela questão de poder representar uma opção do estudante. O que esteve longe de nossos objetivos de pesquisa e que não constituía uma preocupação para Henrique durante o percurso investigativo. No entanto, a dinâmica familiar parecia agora tentar mudar o foco do envolvimento dele com esta questão, quando a mãe declarou que ele nunca mais brincou com bonecas (Dinâmica Conversacional com os pais, outubro, 2017).

Passemos então, agora a tratar das questões que vivenciamos no contexto da sala de aula como espaço em que as relações sociais se desenvolvem e que se constituem processos de subjetivação dos participantes desta dinâmica.

7.2.1.3 *Conjuntura escolar*

A turma de Henrique foi indicada entre as que possuíam problemas de comportamento e que poderia participar da pesquisa. Fazia aproximadamente dois meses que uma nova professora havia assumido a turma, pois a professora titular havia se afastado. Havia alguns alunos citados entre os que tinham problemas disciplinares

Quando entramos na sala, conforme combinado, a professora ministrava aula de matemática. As crianças estavam sentadas em duplas. Haviam dezenove 19 alunos presentes, sendo dez meninos e nove meninas. As crianças estavam tranquilas e participativas.

Durante a realização dessa e outras atividades seguintes, a professora mostrava-se comprometida em sua ação pedagógica, mas mantinha-se focada no silêncio e na participação dos alunos, desde que esta, não fugisse de seu controle e não gerasse um clima mais barulhento na sala de aula, Suas admoestações quase sempre recaíam sobre Henrique e outro aluno, Paulo que estava excitado por causa da apresentação que faria como personagem da história, pela qual uma peça teatral foi montada pela professora

Henrique, por sua vez, como que para chamar a atenção, pendurou um brinquedo no pescoço, a professora lhe pediu para retirar o objeto, pois, segundo ela, ele “*não estava em uma festa à fantasia!*” Foi possível perceber um grau de impaciência na fala da professora. E na situação de aprendizagem seguinte, ela freia a participação de Paulo e Henrique que deveriam deixar outras crianças participarem. Observamos que Henrique procurava participar da aula e não se retraía, apesar da reação repreensiva da professora quando ele se apresentava para alguma tarefa.

Isso ficou também evidenciado quando Henrique se disponibilizou para ser ajudante da professora na arrumação de um armário. Ele levantou o braço, mas ela sequer olhou para ele. No entanto, quando outra aluna se propôs a ajudá-la, ela aceitou prontamente. As crianças denunciaram que Henrique havia se disponibilizado primeiro, para a realização da tarefa de ajudar a professora. A professora perguntou aos colegas se eles achavam que ela podia confiar em Henrique para aquela tarefa de arrumação. Depois perguntou se devia dar a ele outra chance, tendo em vista que, na vez anterior, ele jogou tudo no chão. Os meninos concordaram em confiar nele e ela resolveu lhe dar esta nova oportunidade.

Henrique não pareceu se perturbar com a atitude de rejeição da professora o que poderia evidenciar uma tenacidade sua. Fica, no entanto, a dúvida em relação a ele ter notado o posicionamento da professora ou se simplesmente se viu atendido em sua reivindicação. Em todo caso, não se podia duvidar que a professora o preteriu, mesmo que levada pelo comportamento inadequado dele em momento anterior. Mais uma vez, identificamos em Henrique uma atitude ativa, a despeito da reação da professora. Ele não parecia se deixar vencer. Estas ações, interpretamos como importantes para seu processo escolar, que poderiam ser melhor aproveitadas, se a professora não tivesse tão focada no cumprimento de seu planejamento e preocupada com o silêncio, como fator superdimensionado, na dinâmica da aula.

Em outra situação, quando da leitura de um cordel, produzido pelas crianças, uma colega da turma diz que queria ouvir o Henrique ler, ao que a professora responde: “*Deixa o Henrique para lá! Vamos escutar a Andrea!*”.

Podemos ainda acrescentar o desenvolvimento de uma outra tarefa em grupos e que para o grupo que Henrique participava a professora denuncia de forma um tanto ríspida: “*olha aí o quarteto fantástico! Quem não terminar vai ficar aqui comigo, até tarde*”. No entanto, em outro momento, quando ela deu a palavra ao aluno numa atividade de Geografia, ele assumiu a leitura indicada, na qual houve envolvimento e a participação dos colegas. (Informações da Observação, 2016).

Nas observações que tivemos a oportunidade de realizar, identificamos que Henrique parecia ter mais dificuldade naquelas tarefas que demandavam organização, ou que faziam parte de uma rotina a ser sempre reproduzida. Ele parecia pouco envolvido nessas ocasiões, e nelas mostrava certa passividade, pois não copiava e, nem fazia as atividades de classe. Da mesma forma, como já denunciado antes, ele não trazia o dever de casa, tinha o caderno desorganizado e com folhas arrancadas para fazer aviões e desenhos, o que incomodava bastante a professora, que chamava constantemente sua atenção.

Assim, percebemos que Henrique se mostrava mais participativo nas atividades que demandavam mais envolvimento ativo. Isso nos induz a supor que nas atividades com movimento, ação, iniciativa, ele parecia ter mais facilidade, do que naquelas que dependiam de organização, ou que demandavam o domínio de conteúdos que constituem requisitos básicos para os da série que ele cursa, o que na sua escolaridade cheia de conflitos, percalços e lacunas ele não dominava.

Disso também pareciam decorrer suas atitudes que envolviam brincadeiras e provocações aos colegas, o que se convertia em conflitos entre eles. Os colegas conheciam seus pontos fracos e os denunciavam, o que permitia à professora agir de forma a apaziguá-los ou, ao invés disso, manifestar-se de forma a puni-lo, de alguma maneira, como pode ser deduzido de uma dinâmica conversacional com os pais do garoto:

Mãe: Só uma coisa que eu queria te passar. Sabe esta Kátia? (Professora de Henrique no 4º ano). Meu filho chegou em casa chorando, porque ele é sentimental. Ele disse que ela falou assim na sala de aula: ‘Gente, quem não gosta do Henrique levanta a mão’. Aí muitos meninos que não gostavam do Henrique levantaram a mão.

Pai: Isto é errado, né!

Mãe: Isso é atitude de um professor? Isto é constrangimento. Isso aí é [...]

Pesquisadora: Observei que a professora atual (5º ano) coloca ele pra sentar perto dela e dá mais atenção.

Pai: Ela é uma professora excelente mesmo, não tenho nada o que falar (Entrevista com os pais, outubro 2017).

De fato, a professora do 4º ano, no ano de 2016, apesar de ser bastante organizada com o conteúdo, demonstrava ter pouca habilidade para lidar com os desafios da sua turma. Aparentava certa angústia quando eles não ficavam em silêncio ou concentrados no conteúdo que estava sendo trabalhado. Ela parecia se sentir desafiada e se desestabilizava, lançando mão de atitudes que terminavam pela não promoção de relações sociais mais amigáveis entre todos no grupo. A professora também perdia oportunidades de estimular a participação de Henrique, em situações, como por exemplo, quando pediu à turma para levantar a mão, quem não gostava

dele. Assim, interpretamos que esta atitude denunciava um *bullying* e poderia contribuir para reforçar os estereótipos que ele já possui na escola.

Ao reunir esses fatos, temos indicadores suficientes para nos apoiar na interpretação de que as relações entre Henrique e a professora não eram tranquilas e que ela não ocultava manifestações de sua rejeição por ele. A questão que fica era qual o impacto disso para Henrique? Que sentidos subjetivos ele produzia em situações como esta?

A denúncia que trazem os pais para a escola, registrado no diálogo acima, e ainda outras situações observadas no cotidiano das relações entre colegas e os professores que serão apresentadas mais adiante, nos apoiam para identificar que Henrique se sentia injustiçado ou prejudicado, mas que encontrava forças para resistências, ele não se vitimizava diante da situação de *bullying* que sofria por parte da professora, dos colegas e dos funcionários da escola, uma vez que procurava alcançar aquilo que queria e demonstrava saber se defender, por isso brigava, reivindicava ou até mesmo se impunha. Parece ser esta uma das razões de seu comportamento visto como indisciplinado e que sustentava a professora em sua atitude de rejeição a ele, a partir das situações nas quais se envolvia. Henrique assumia uma configuração subjetiva de resistência e ao mesmo tempo de provocação o que o impedia de ter boas relações com todos e o que também explica haver quem não goste dele, de fato.

Pela Teoria da Subjetividade que nos sustenta, podemos argumentar que a consideração das manifestações subjetivas dos alunos, poderiam ajudar o professor a compreender porque surgem tantos desacordos e estabelecer um curso diferente à sua prática pedagógica, numa atuação mais expressiva nos processos de desenvolvimento dos alunos. Nesta direção é importante o professor conhecer e se perguntar constantemente sobre a dinâmica subjetiva dos alunos, e poder esclarecer as rotas de percurso deles. Este é um dos aspectos que conferem o valor heurístico da teoria da subjetividade na presente investigação.

Estas preocupações coincidem com os resultados encontrados em nossa pesquisa (LIMA, 2000) quando apontam que na medida que o aluno deixa de corresponder ao que a escola espera dele, ou que se desvia de alguma forma do que o professor idealiza, passa a ser visto como desinteressado, ausente e “indisciplinado” e torna-se alvo de preocupações e críticas.

A postura da professora do 4º ano de Henrique, por exemplo, aparentava que ela também tinha um conhecimento limitado sobre os seus alunos, uma vez que não conseguia compreender o que acontecia com eles e como suas ações suas ações indisciplinadas eram constituídas. Assim, desconsiderava a força das relações sociais, que ocorriam no espaço da sala de aula, como importantes para a constituição subjetiva dos estudantes, ou seja, para a

produção de sentidos subjetivos que pudessem ser manifestados em alguma convergência em relação aos objetivos educativos do professor.

Observamos que a turma de 4º ano de Henrique era participativa e a professora procurava incentivar, por meio de perguntas, o envolvimento de todos os alunos. No entanto em certos momentos, ela demonstrava angústia em relação ao comportamento de alguns alunos, os quais eram chamados a atenção com relativa frequência e, até com certa rispidez. Henrique estava quase sempre entre as confusões que aconteciam na sala. No item a seguir traçaremos um panorama de como se desenvolviam as relações entre ele e os colegas.

7.2.1.4 *Relações com os colegas*

Desde a nossa inserção na dinâmica da escola, em 2016, observamos as relações de Henrique com os colegas, embora no primeiro ano, tivéssemos o foco na turma como um todo e, somente no ano seguinte, 2017 tenhamos iniciado nosso processo dialógico com ele, como já citado.

Frequentemente apareciam queixas a respeito de como ele interagia com os colegas, xingava, batia, discutia, reclamava deles à professora, volta e meia havia uma confusão em que ele estava envolvido, e ele era chamado na diretoria por causa de algum mal feito. Os pais eram convocados para vir à escola, o que quase nunca era atendido.

Os colegas com quem frequentemente se estabeleciam conflitos no 4º ano eram Paulo e outros garotos que faziam parte do mesmo grupinho. Na formação de turma, do ano seguinte, 2017, eles foram colocados em turmas diferentes a fim de minimizar tais situações conflitivas. Henrique indica no diálogo a seguir que suas relações com os colegas não eram pacíficas, mas ele apresentou um grupo de convivência mais próximo e nomeou colegas com os quais gostava e brincar e conversar:

Pesquisadora: Ô Henrique e você pode me falar um pouco da sua turma?
Como é que você se sente lá?

Henrique: É bem legal mesmo....

Pesquisadora: Porquê?

Henrique: Não, na do ano passado era legal também. Mas ó, o Paulo estragava tuuuudo Ele deixava as pessoas contra mim. Eu nunca fiz nada com ele...

Pesquisadora: O que as pessoas faziam com você?

Henrique: Ele falava para as pessoas não serem meus amigos.

Pesquisadora: Você tinha poucos amigos naquela sala?

Henrique: É.

Pesquisadora: E na sala deste ano, você tem mais amigos? Quem são os seus amigos?

Henrique: Ah, são a Giulia, o Breno, o André, a Sabrina, o Elias, o Carlos e o Gustavo.²

Pesquisadora: E com qual deles você brinca mais?

Henrique: Elias.

Pesquisadora: Com qual deles você se dá melhor?

Henrique: A Eduarda, porque ela é mais divertida.

(Dinâmica conversacional, 2017)

Um problema que ficou evidente e que foi também mencionado pela mãe, dizia respeito às situações em que o garoto sofria *bullying* na escola. Isso pôde ser de fato constatado desde o momento em que a própria professora usou o termo “*masterchef*”, de forma pejorativa, ou quando criou uma circunstância constrangedora, ao pedir aos colegas para levantarem a mão se não gostassem dele. Outra evidência desta situação foi o episódio em que os colegas passaram cola no cabelo de Henrique. E ainda, outra referência apareceu quando a mãe declarou que os meninos ficavam chamando-o de veado por causa do cabelo cumprido que usava e que dispensava muitos cuidados, mostrando sua preocupação com a aparência.

Nessa situação, o que pode ser até justificável, a reação de Henrique era a agressão aos colegas, por meio de palavrões, de correr atrás deles, de falar com a professora, de reclamar na direção e, quando nada disso se fazia suficiente para conter estas desavenças ele recorria à mãe que, de pronto, dirigia-se à escola para reclamar. Por sua vez, teve ocasiões dela ameaçar quem mexeu com ele.

O que chamou nossa atenção, nas reações de Henrique foi o fato dele enfrentar estas circunstâncias, tomando sempre alguma iniciativa, mesmo que fosse de terceirizar a solução, comunicando o fato a alguém hierarquicamente superior, a professora, a diretora ou a mãe. Ele podia até mesmo usar estratégias para se defender, o que significava xingar, bater ou correr atrás. O que nunca foi registrado foi ele se abater, chorar, deixar de ir à escola por causa das agressões que sofria. Essa situação nos induz a pensar que os sentidos subjetivos produzidos a partir de tais experiências ganham espaço nas configurações subjetivas voltadas para a ação de enfrentar, de agir e não de se imobilizar ou aceitar passivamente as agressões sofridas. Importante destacar pela Teoria da Subjetividade que as “*configurações subjetivas são o microcosmo da vida humana, pois elas expressam os aspectos da experiência vivida em seu valor subjetivo singular para as diferentes pessoas*” (MÍTJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, p. 56).

De igual modo, ocorria nos eventos de indisciplina em que ele se envolvia com relativa frequência e sobre os quais a professora do 4º ano se queixava. Ele era constantemente chamado

²Os nomes são todos fictícios.

a se explicar e sua atitude era sempre reativa. Às vezes se defendia, acusando os colegas, mas nem sempre suas explicações eram acatadas. No entanto, a falta de atenção que ele recebia, parecia funcionar como um propulsor de situações indesejáveis, pois ele se mantinha tentando se inserir nos grupos da maneira que sabia fazer. Interpretamos que o fato de não lhe darem ouvidos parecia se relacionar com a sua falta de prestígio, por não apresentar a performance idealizada para um bom aluno, que ia bem na escola, que demonstrava interesse pelo conteúdo e que não expressasse suas dificuldades, por meio de comportamentos indisciplinados.

Entretanto, apesar dele ter sido encaminhado para avaliação psicopedagógica no ano de 2016, seus pais não tomaram esta providência, então ele não teve laudo para referendar suas dificuldades. Essa falha da família acabou sendo positiva, pois conforme mencionou a pedagoga da escola, “*o caso dele teve a vantagem de não ter envolvido medicação*” para os efeitos do TDAH. Além de não ter sido estabelecido mais um rótulo para sua situação.

O fato da escola separar os alunos que entram em conflito, sem procurar compreender como e porque eles se instalam parece dificultar ainda mais a construção de estratégias para dissolver as desavenças já estabelecidas e evitar novas. O que poderíamos interpretar como uma dificuldade dos professores para lidar com situações desafiadoras. A teoria da subjetividade poderia ser importante para oferecer explicações diferentes quando teoriza que as ações dos indivíduos são constituídas dentro de configurações subjetivas organizadas a partir de sentidos subjetivos produzidos nos diferentes espaços dos quais a pessoa participa.

Tendo em vista que as queixas a respeito de Henrique consistiam em que ele não cumpria suas obrigações escolares, não fazia os deveres de casa e de classe, não trazia material completo para a escola, além de estar sempre envolvido em confusões, podemos destacar que muitas mudanças foram percebidas no seu comportamento ao longo do ano letivo de 2017.

Um fato que nos pareceu significativo em relação ao estudante ocorreu quando ele foi chamado na diretoria para tratar de um episódio que aconteceu no recreio, quando ele foi acusado de ter empurrado um colega, que caiu, bateu a cabeça numa parede e se machucou.

A forma tranquila como observamos que ele se posicionou diante da vice-diretora, quando relatou como haviam se desenrolado os fatos, apresentando uma postura diferente de outras que presenciamos em situações semelhantes a essa, nos fez considerar que ele parecia envolto em sentimentos de autoconfiança. Isso diferia de outros momentos, quando ele se mantinha na defensiva e era comum vê-lo se utilizar de evasivas para negar sua responsabilidade nestas ocorrências.

Após o término da conversa, ele me relatou que estava tudo bem e que ele já havia explicado tudo para a vice-diretora, que os colegas também haviam confirmado sua versão do

incidente. O fato de sua versão ter sido confirmada, como nunca havia acontecido antes, produziu nele sentidos subjetivos de sentir-se agora acreditado, mesmo tendo necessitado do referendo dos colegas para tal.

Em seguida, decidimos procurar a vice-diretora para saber detalhes sobre o ocorrido e ela confirmou que as declarações conferiam com as que ele havia relatado. Este evento me fez acreditar que ele foi ativo na situação, conseguiu se expressar de forma bem diferente do que fez em situações passadas. Esta atitude representou um fato importante e marcante no desenvolvimento do protagonismo de Henrique, pois no passado ele parecia mais inseguro. Foi significativo também a atitude de voltar e dar uma satisfação à pesquisadora antes de seguir para a sala de aula, pois agora ele havia se defendido de forma mais segura e tranquila. Interpretamos este fato como significativo e que mostrou prevalecer em Henrique uma configuração subjetiva indicativa de segurança, confiança em si próprio e capacidade de enfrentamento.

Do ponto de vista de González Rey e Mítjans Martínez (2017):

Não existe passividade como estado estático, pois na incapacidade de tomar decisões, aparece o sofrimento, que não é um estado passivo, mas ativo em sua nocividade ao indivíduo impondo-se em todas as experiências pessoais, onde o indivíduo não consegue gerar novos estados de subjetivação, que lhe permitam transcender esses estados dominantes (p. 73).

Avaliamos que conseguimos evidências de que Henrique saiu de um comportamento transgressor assumindo um protagonismo mais ativo e seguro nas diferentes situações de sua vida. Conforme esclarecem os autores, ser sujeito é estar envolvido com suas ações que são produções subjetivas, no entanto nem todas estas produções subjetivas se configuram na ação. No caso de Henrique foi possível entender que suas produções subjetivas, durante muito tempo não tenham se configurado em ações, pois anteriormente ele parecia apenas reagir às circunstâncias e neste caso, ele pareceu ter um protagonismo diferente, mais favorável à sua imagem perante as instâncias da escola, e logo, da direção, que era a instância hierarquicamente superior da escola.

Pensamos que todo o processo pelo qual ele estava passando na pesquisa, sendo levado a pensar, falar e explicar suas ações, poderiam estar produzindo nele novos sentidos subjetivos, e contribuindo para uma posição de mais segurança, responsabilidade e otimismo em suas relações, o que nos fazia pensar em um processo de mudança rumo ao seu desenvolvimento subjetivo.

7.2.1.5 Aspectos relevantes no processo de mudança

As queixas escolares, as dificuldades familiares, as relações com os colegas, suas ações e reações, os conflitos vivenciados e seu comportamento um tanto violento e transgressor foi o que discutimos até aqui na busca de compor um possível quadro da configuração subjetiva de Henrique.

No entanto, até para nossa própria surpresa, há de se destacar que no ano de 2017 percebeu-se uma ligeira mudança, quando ele voltou às aulas com aparência mais cuidada, encontrava-se com o cabelo um pouco mais longo, mas relativamente bem cuidado. O uniforme mantinha-se menos desleixado. Isso parecia indicar que ele estava um pouco mais ligado para as questões da aparência ou, até mesmo poderia ser um indicativo de maior atenção dos pais em relação a ele.

Este também foi o momento em que a mãe terminou por atender à demanda da escola em relação à permanência de Henrique por muito tempo na escola, após a aula. Chegou a ser mencionada a hipótese de a escola comunicar ao Conselho Tutelar a conduta relapsa da família. Após esta ocorrência a mãe tomou providências em relação ao caso, apesar de ter acusado a escola de implicância com o filho, e dito que faria uma denúncia na Regional, conforme a transcrição abaixo:

Pesquisadora: Como é a saída dele da escola? Houve uma época que ele estava saindo daqui muito tarde, não é?

Mãe: É. Eu fui chamada, porque eu pegava ele só 1h20. Aí eu fui procurada pela escola pra dizer, ‘olha, se você não arranjar um jeito de pegar ele na hora, eu vou ter que encaminhar o caso ao Conselho Tutelar’.

Mãe: Eu vou ver se arranjo alguém pra vir pegar. Porque para o caso ir para o Conselho Tutelar, né? ... mas eu pego ele na hora que eu quiser ...

Pai: Mas não pode não.

Pesquisadora: Você não pode pegá-lo ao meio dia?

Mãe: Não, eu estou trabalhado, só posso vir 1h20, 1h30. Mais foi implicância mesmo com ele. Outros saiam 1h40 e ele não podia... Sempre foi assim, implicância com o Henrique. Sexta-feira agora pegaram a mochila dele e jogaram no lixo. Eu liguei aqui e disse, eu vou na Regional, denunciar, porque toda hora está acontecendo coisa com o menino e ninguém toma providência. Vocês têm que ver o que está acontecendo com o Henrique aí! Ele chegou chorando. Esconderam minha mochila. Eu não fiz nada. Ó, eu vou fazer um relato e deixar na Regional, sobre o que aconteceu com o Henrique aqui nesta escola. Ele sofre muito *bullying* neste colégio aqui.

(Entrevista com os pais, outubro, 2017).

Pode ser depreendido deste relato tanto a situação complicada de Henrique em relação aos colegas, que o provocavam e que, de fato, o constrangiam no tratamento que a ele dispensavam, e no qual se evidencia certa animosidade, como as dificuldades da mãe em se

organizar para atender as demandas do filho, respeitar os horários pré-estabelecidos pela escola e assumir as necessidades de rotinas do estudante em relação a horário de alimentação, de dever de casa, de estudos, etc. Além do seu ressentimento com relação ao que ela define como perseguição ao garoto na escola, existia uma atitude a ser tomada por ela e percebeu-se que ela se convenceu disso, tanto é que providenciou um outro transporte escolar para o filho. Com isso atendeu as exigências da escola que vinham revestidas da ameaça de acionamento do Conselho Tutelar. Assim, de qualquer forma, o fato de tomar providências em relação à rotina do filho, se evidenciou como um fator positivo para a organização de vida do estudante em 2017.

Uma considerável mudança na aparência de Henrique foi percebida. Como já indicamos, seu uniforme aparentava estar mais limpo e suas roupas mais cuidadas, o que também foi mencionado pela pedagoga da escola em conversa informal. Em relação às tarefas de classe e de casa, aos poucos foram aparecendo pequenas mudanças. Suas notas estavam melhorando no segundo semestre de 2017. O depoimento da pedagoga sobre mudanças indicou:

O ano passado havia dúvidas se ele iria passar ... No Conselho foi decidido que ele deveria ser promovido porque ele já ficou retido uma vez, aí se pediu o suporte da família para acompanhá-lo. E de fato este ano ele está um pouco mais organizado, está mais cuidado. Mas vamos dizer ... que a gente não conseguiu alcançar, ter acesso a essa família A gente não conseguiu, hãããnnn ... o comprometimento deles. Talvez hoje eles estejam numa dinâmica melhor, mas não sei ...

(Dinâmica conversacional com pedagoga da EEAA, novembro, 2017)

Estas falas evidenciam preocupações que, aos poucos, a família parece ter começado a demonstrar no sentido de se empenhar em oferecer um suporte diferente do que se conseguiu fazer nos anos anteriores. Em relação ao horário de buscá-lo, após o encerramento da aula, houve a contratação de outro colega dos pais para isso. Esta alteração também passou a ocorrer em relação à providência de acompanhamento pedagógico para o garoto, conforme mencionado pela mãe em conversas informais mostrando que essa atitude foi algo que contribuiu muito para mudanças no ano de 2017 Também, ela disse ter incentivado o filho com o seguinte discurso:

Mãe: Eu falei para ele, você tem um ano a mais que os outros. Se você não passar você vai ficar grandão e os outros todos pequenos. Aí ele teve medo disso e passou a se esforçar mais. Pra você passar de ano, você tem que passar de ano. Porque que ele cutucava os outros? Porque ele não sabia de nada!!! Não sei o que estava acontecendo com ele, porque ele não sabia de nada, aí o que ele ia fazer? Dever, eu não sei fazer, aí o que eu vou fazer? Só brincar. Ficava o tempo todo mexendo com os colegas. Se você não estudar vai ficar velho na sala. Ele está todo preocupado, quer ir para o reforço para passar de ano

Henrique mencionou sua ida para o reforço desde as férias do início de 2017, quando lhe indagamos sobre suas notas:

Pesquisadora: E o que você acha que te ajudou tanto a mudar, a tirar nota boa?

Henrique: Eu me esforçar, nas férias.

Pesquisadora: Nas férias de seu aniversário? Em julho?

Henrique: Não. No começo do ano.

Pesquisadora: E o que você fez?

Henrique: Eu estudei bastante os livros.

Pesquisadora: Sozinho ou com sua mãe?

Henrique: Com uma professora.

Pesquisadora: E aí organizou melhor a sua vida? E como é que ficaram os deveres, você faz lá ou em casa?

Henrique: Às vezes eu faço lá e às vezes eu faço em casa. Só que eu fazia mais em casa porque era três vezes na semana.

Pesquisadora: Há, então fez nas férias e durante o ano, ia três vezes por semana e aí levava os deveres para fazer lá?

Henrique: Anham. É, por enquanto só que eu fazia o dever de casa em casa.

Pesquisadora: Ahhh!, então fazia o dever em casa e ia lá só estudar? Fazia sozinho?

Henrique: Na professora. Mas agora eu consigo fazer só.

(Dinâmica Conversacional, dezembro, 2017).

Em conversa com a pedagoga, interrogada sobre sua participação em projetos interventivos, como o Integral, projeto de atendimento citado anteriormente, ela informou:

Pesquisadora: Ele participou de algum projeto este ano?

Pedagoga: Ele era atendido em um projeto interventivo de português e matemática.

Pesquisadora: O ano passado?

Pedagoga: Não, nos anos anteriores. No ano passado se não me engano ele esteve no de matemática. Não posso te afirmar, mas ele participou sim. Ele teve esse suporte.

(Dinâmica conversacional com pedagoga EEAA, novembro, 2017).

A professora do 5º ano também sinalizou que ao longo do ano, especialmente no segundo semestre, suas notas melhoraram e também a responsabilidade com as tarefas de casa. Em relação ao aproveitamento, as observações relativas ao primeiro bimestre de 2017, apontaram que ele atingiu parcialmente as expectativas para o período, conforme segue:

Além de sua participação nas intervenções intraclasse, o estudante atingiu parcialmente as expectativas de habilidades previstas para o bimestre, apresentando desenvolvimento parcialmente satisfatório (RAV, 1º Bimestre, 2017).

No entanto o Relatório não explicita que habilidades ou conhecimentos ele deixou de alcançar. Os relatórios de Avaliação são preenchidos com informações muito genéricas sobre os estudantes, deixando dúvidas se o professor não consegue se aprofundar na investigação da

situação do aluno ou se conta com pouco tempo para esta atividade em decorrência das inúmeras atribuições pedagógicas que lhe são atribuídas, tanto em sala de aula, como fora dela, para que dê conta do processo pedagógico de modo eficiente.

Vale registrar que dos 50 dias letivos do último bimestre de 2017 o aluno esteve ausente em 13 deles, o que representa um percentual de 25% de faltas, que é bastante significativo. Na ocasião, ele ainda estava bastante desconectado da dinâmica grupal em sua sala de aula e ainda parecia bastante deslocado.

Apesar de ter sido possível perceber, em várias das iniciativas da professora o compromisso em investigar a situação dos alunos e procurar criar estratégias para fazer face a às dificuldades que podiam se evidenciar, uma atitude habitual na escola era chamar os pais para comunicar as dificuldades enfrentadas pelos filhos e solicitar providências. Este fato mostra uma transferência à família dos desafios que aparecem no cotidiano escolar, mas que tão pouco a família tem condições de assumir, pois que não possuem o devido conhecimento para tal.

À escola, cabe empenhar-se em investigar e conhecer o aluno e o que contribui para o a produção de sentidos subjetivos que possam favorecer ou comprometer o aluno de seguir bem em sua trajetória de desenvolvimento e aprendizagem. Compete a ela também conhecer os problemas relacionados à sua área de atuação e ser capaz de prestar orientações mais direcionadas às necessidades dos seus estudantes. E ainda, avaliar que medidas seriam capazes de contribuir para alteração de comportamentos vistos como inadequados, uma vez que é a instituição que possui conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem, cabendo-lhe a tarefa de orientar os pais quanto à forma de lidar com as dificuldades escolares e comportamentais dos filhos, por meio da sugestão de procedimentos eficientes para atuarem nos grupos dos quais participam. Nessa direção criam-se oportunidades dos alunos, em confronto com os pais e a escola, se assumirem como sujeitos de sua trajetória de vida, fazendo-se ativos nas escolhas que devem fazer, conforme explicam González Rey e Mitjáns Martínez (2017):

O indivíduo ou grupo, uma vez que emergem como agentes ou sujeitos de uma experiência ou de uma trajetória de vida, representam momentos ativos ante o estabelecido assumindo caminhos que se tornam sociais por existirem dentro de redes sociais, onde os atos individuais tornam-se sociais, de forma constante (p. 72).

Diante destas colocações, enfatizamos que estudantes que não apresentam o rendimento mínimo estabelecido para determinada unidade de estudo, em determinado

momento, não possam vir a atingi-lo sob outras circunstâncias. Seu aproveitamento não pode ser avaliado a partir de uma única situação de aprendizagem ou instrumento avaliativo. É necessário que se leve em consideração sua performance num tempo maior e em variadas oportunidades. Dessa forma, a atribuição precipitada de rótulos a partir de situações isoladas consiste num equívoco que mais prejudica do que promove o seu avanço, pois que terminam por não se consolidarem em outras esferas de sua vida. Estes alunos podem ainda estar assumindo caminhos percorridos, mas ainda não comunicados.

O acompanhamento escolar, parece ter funcionado para ele como uma oportunidade para a sua organização. Esta pareceu ter sido uma nova possibilidade que ele assumiu, pois passou a ser mais responsável com as atividades escolares e a cumprir outras obrigações suas. Resultados mais satisfatórios começaram a aparecer, de forma mais concreta, em seu desempenho escolar tendo em vista que suas notas melhoraram consideravelmente, tendo tirado 8,0 (oito) em português e 10,0 (dez) em matemática no 4º bimestre, o que foi considerado algo inédito em sua trajetória escolar (Relatório de Avaliação – RAV, 4º bimestre, 2017).

Esta mudança em seus registros de avaliação pareceu tê-lo deixado muito contente e podemos inferir que o seu empoderamento diante dos colegas, da professora, da escola e da família o deixaram orgulhoso, conforme ele nos afirmou em um dos diálogos que desenvolvemos:

Henrique: É eu mudei muito. Inclusive de notas.

Pesquisadora: E o que você achou dessa mudança? Como é que você se sente agora, comparando com o ano passado?

Henrique: Há, orgulhoso de mim! Orgulhoso!

Pesquisadora: E porquê? O que você acha que mudou tanto?

Henrique: É porque eu conversava demais.

Pesquisadora: E agora?

Henrique: Eu estou conversando menos.

Pesquisadora: E com quem você conversava?

Henrique: Com o Breno, a Eduarda a Gabriela e a Fernanda.

Pesquisadora: E o que você acha que te ajudou tanto a mudar, a tirar nota boa?

Henrique: Eu me esforçar, nas férias.

Pesquisadora: E o que você fez?

Henrique: Eu estudei bastante os livros.

(Dinâmica conversacional, dezembro, 2017).

Imaginar o momento que a família assumiu apoiá-lo, por intermédio da contratação do acompanhamento de uma professora particular, e que ele passou a realizar suas tarefas de casa e levar para ao que pode ter contribuído para uma mudança de atitude nos faz levantar algumas hipóteses a partir de indicadores que foram sendo registrados ao longo do processo

investigativo. Podemos supor que o reforço providenciado pela família, após o impacto da ameaça da escola de encaminhar o caso ao Conselho Tutelar, e que se concretizou durante as férias, pareceu tê-lo ajudado a sentir-se mais confiante. Também pode ter sido significativa a atenção e ação da família a partir das necessidades da criança sinalizadas pela escola. Uma hipótese que toma corpo é a de que a partir do m sala de aula, ele parece ter passado a responder de modo diferente às demandas escolares e assumiu, de forma mais positiva a oportunidade que lhe foi dada.

Muito significativo também pareceu ser a postura da professora do 5º ano. Ela dava uma atenção diferenciada ao aluno, pois passou a lhe destinar um acompanhamento mais individualizado, colocando-o para sentar na frente, perto de sua mesa, onde ela podia monitorá-lo mais de perto e atender suas necessidades. Tal estratégia não se constitui em algo tão inovador, pois que é até habitual entre professores de ensino fundamental em relação a alunos que apresentam alguma dificuldade no conteúdo, ou mesmo de comportamento. No entanto, essa ação pareceu ter sido fator marcante. Assim, tudo nos levou a crer que foi a atenção diferenciada que ela deu às necessidades ou mesmo dificuldades de Henrique e a credibilidade que lhe comunicou em termos de suas possibilidades de produzir mais e melhor que fizeram com que ele se empenhasse em apresentar comportamento e desempenho diferentes.

A professora, constantemente, o acompanhava lhe fazendo perguntas, querendo saber se ele estava entendendo o que estava fazendo, mas também, cobrava dele os deveres finalizados. Foi observado que ela lhe dava oportunidade de participar da aula, responder a perguntas que fazia, assim como pedia sua colaboração, como foi o caso da efetiva participação dele nos preparativos da feira literária. Esta ação possivelmente contribuiu para que ele fosse, aos poucos, sentindo-se mais capaz de atender às demandas da professora e das atividades de classe e, assim, ele foi produzindo sentidos subjetivos que sustentavam sua maior confiança, segurança e motivação o que certamente contribuiu para o seu empoderamento e desenvolvimento subjetivo.

Outra ação importante da professora foi ela ter valorizado o talento de Henrique para o desenho, tendo lhe dado atribuições que envolviam tal habilidade e explorou sua capacidade de organização quando lhe solicitou para ajudá-la a dispor os trabalhos nas paredes da sala.

Também podemos pensar que a habilidade para o desenho do garoto parece ter adquirido significado importante em seu desenvolvimento, em virtude de senti-la, cada vez mais destacada pela professora e pela pesquisadora nas várias situações em que o desenho se fez presente em seus trabalhos, nas atividades escolares ou mesmo na pesquisa. Isso ficou ainda evidenciado no desenho que ele criou representando a profissão que gostaria de escolher para

desempenhar quando crescesse. Ele desenhou o fundo do mar e declarou ter interesse em ser mergulhador, conforme mostra a imagem a seguir:

Figura 3



(Instrumento O que quero ser quando crescer, Henrique, junho, 2017).

Assim, as novas oportunidades a partir das relações estabelecidas com a professora foram fonte de produção de sentidos subjetivos, permitindo identificar uma valorização pessoal, confiança e motivação que se tornaram parte de sua configuração subjetiva. Essas características lhe permitiram avançar na realização de ações que lhe fizeram dar um salto qualitativo na direção de novas possibilidades de aprendizagem

Antes, muitas vezes ele parecia perdido, em meio às demandas da escola, pois não havia uma rotina em casa que favorecesse sua organização em relação àquilo que um processo escolar demanda. Então, a atenção da professora, a organização dos estudos por meio do reforço escolar e de maior domínio de conteúdos básicos fizeram com que ele conseguisse acompanhar a série que cursava. A participação na pesquisa também se mostrou importante na medida em que trazia para ele a oportunidade de provocar tensão sobre certos assuntos e abrir novas zonas de sentidos sobre eles.

Destaca-se que conforme defendem Mitjans Martínez e González Rey (2017):

A importância da relação professor-aluno evidencia-se especialmente quando o espaço escolar torna-se local decisivo para a produção de novos sentidos subjetivos que geram novos caminhos de subjetivação nos quais se transcendem sentidos subjetivos que podem estar limitando sua aprendizagem (p. 68).

Podemos imaginar que esta pode ser a situação de Henrique. Foi possível também perceber seu protagonismo quando lhe entregamos um caderno que funcionaria como uma espécie de diário de sentimentos, para falar sobre o que sentia em relação à sala de aula, sobre que tipo de aluno se considerava, sobre sua interação com outras crianças. Na primeira parte do caderno haviam perguntas que propusemos, deixando livre a forma de respondê-las, se por meio da escrita, desenho ou recorte-colagem. Disponibilizamos três páginas em branco, após cada pergunta, para ele expressar o que desejasse em relação à pergunta. Algumas vezes ele utilizou-as em outras não.

Na segunda parte, havia uma página dizendo que aquele espaço, que correspondia quase a metade das folhas do caderno eram livres para ele se expressar livremente o que desejasse compartilhar conosco.

Esta se constituiu numa experiência muito interessante, pois seu objetivo não era exatamente obter respostas às perguntas, mas, principalmente ver como ele assumiria a responsabilidade com o caderno. Se chegaria ao final do processo com ele, se responderia às perguntas, qual forma de expressão que escolheria para se manifestar, se teria a confiança de compartilhar algo. Além disso interessava saber que novidades ele poderia trazer em torno da questão da indisciplina que lhe circundava. Entregamos-lhe uma pasta que continha o caderno, uma caneta bonita e atrativa, um lápis com desenhos de interesse de garotos desta faixa etária, uma tesoura e um caderno com as perguntas coladas e alguns adesivos de heróis de filmes conhecidos entre os garotos desta idade.

Após a entrega aos participantes o material, ficaria sob sua guarda, eles levariam para casa e responderiam quando desejassem. Combinamos que eu acompanharia seu preenchimento. Neste processo, passamos a visitá-los uma vez por semana, sem data marcada, para conferir o envolvimento deles com o diário e o andamento das atividades.

Em alguns dias, constatamos que Henrique não havia levado o caderno, em outros, quando o chamávamos em sua sala de aula para nosso encontro, conforme combinado com a professora, ele levava sua pasta e o caderno. Ele chegou a responder parte das perguntas. Ele registrou respostas que em casa sentia alegria e amor. E que não se considerava um aluno indisciplinado, mas sim, um aluno interessado. De fato, interpretamos que Henrique era sim um aluno interessado, mesmo que tivesse dificuldades no cumprimento dos deveres, no cuidado com os cadernos, especialmente no ano de 2016. No entanto, ele se demonstrava participativo e interativo. E com o acompanhamento escolar ele deu um grande salto qualitativo tanto em seu desempenho, como mostra o Registro de Avaliação – RAV, dezembro, 2017):

Permanece apresentando dificuldades de concentração, conversas paralelas no decorrer das aulas; porém, menor envolvimento em conflitos. Considerando suas potencialidades, por meio de avaliações realizadas durante todo o processo de aprendizagem no decorrer do ano letivo, o estudante atingiu as expectativas de aprendizagem e venceu as habilidades previstas para o 5º ano, obtendo desenvolvimento satisfatório e estando apto a cursar o 6º ano. É relevante ressaltar a necessidade do acompanhamento pontual da família no desenvolvimento acadêmico do educando. (RAV, 4º Bimestre, dezembro, 2017).

Quanto ao seu comportamento, ele se demonstrou mais tranquilo, como referenciado no episódio da explicação à direção da escola sobre o que havia acontecido.

Em nosso último encontro para o acompanhamento desta atividade, ele havia esquecido o caderno em casa. Perguntei-lhe se haviam atividades concluídas que ele desejasse partilhar conosco e se seria possível então, ele tirar foto das páginas e nos enviar pelo *WhatsApp*³, pois gostaríamos de incluir suas atividades em nossa investigação. Ele explicou que estava sem celular, mas que tentaria enviar o material. No mesmo dia, sua mãe enviou por seu *WhatsApp* o material que ele havia feito. Esta iniciativa demonstrou seu compromisso com a participação na pesquisa.

Um aspecto que pode ser percebido em Henrique foi uma configuração subjetiva de enfrentamento de modo ativo as circunstâncias de uma criança que vive conflitos compreensíveis pela sua participação nesta família, em que aparecem momentos de brigas e dificuldades, mas que ele enfrentou bem, mesmo os processos de indisciplina, tendo em vista que ele se manteve participativo, interativo e num desenvolvimento em direção a superar as questões de aprendizagem, o que contribuiu para uma configuração de autoconfiança e de ação.

O ano de 2017 e trouxe para Henrique uma nova professora, novas oportunidades, novas relações, novas atividades e uma importante valorização pessoal, evidenciando-se uma produção de sentidos subjetivos que direcionavam uma outra postura em relação à aprendizagem e seu comportamento na escola.

As oportunidades experimentadas a partir das mudanças promovidas no último ano parecem ter tido um papel em seu processo de organização numa direção que aparentava ser positiva, considerando-se que os episódios de indisciplina foram se tornando mais raros, dando lugar a um protagonismo em direção a ter mais sucesso na escola. Em nosso último encontro, quando retornamos à escola, tendo em vista a proximidade do final do ano letivo, Henrique contou-me eufórico que seria aprovado.

³ Aplicativo utilizado para envio de mensagens via telefone celular.

7.2.2 - Quando a indisciplina é a forma possível de ser: o caso de Igor.

Igor tem 11 anos, é um garoto magro, cor branca, cabelos escuros e olhos castanhos. Ele foi matriculado em 2015, na escola onde se desenvolveu a pesquisa em 2015, para cursar o 3º ano. Estudou o 1º e o 2º ano em escola privada, localizada próximo à casa em que residia com os pais. Na sua ficha de matrícula de 2015 constava apenas sua necessidade de óculos, não tendo sido declarada qualquer outra necessidade especial, na ocasião (Pasta do Aluno, 2017). No entanto Igor tem um diagnóstico médico de Déficit de Atenção e Hiperatividade, a partir do encaminhamento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Ele vive com a mãe e os dois irmãos, um de 25 e outro de 26 anos, já que os pais são separados. Normalmente ele fica em casa com o irmão de 25 anos, pois sua mãe trabalha durante todo o dia, vindo em casa somente na hora do almoço, para levá-lo à escola, e por isso, delegou ao segundo filho, que no momento está desempregado, a responsabilidade pelo acompanhamento do irmão mais novo.

Segundo o estudante o irmão mais velho dorme o dia inteiro, porque trabalha como cobrador de ônibus à noite. E o outro, conforme expressa Igor em uma de nossas Dinâmicas Conversacionais, *“passa o dia todo diante do computador, dá até vergonha! Ele não tem emprego e nem procura, pois a mãe paga tudo”* (maio, 2017). Apesar de ficar com dois adultos em casa, Igor diz que não conta com a assistência deles para fazer o dever de casa.

Informações obtidas na Pasta do Aluno mostram que seus pais são separados desde 2015, quando a mãe entrou com uma ação judicial pedindo o afastamento do pai de casa, em decorrência de ser vítima de violência doméstica. Consta de sua pasta escolar o documento da justiça, relativo à sua guarda em nome da mãe e determinando visitas acompanhadas do pai ao garoto.

Em 2016 Igor era aluno de uma das turmas que tinham problemas de comportamento e que havia sido indicada para participar da nossa investigação, pela direção da escola. A professora do 4º ano caracterizou a turma como agitada e os alunos como questionadores e com elevado senso crítico, tendo em vista que eles estavam juntos há bastante tempo. No primeiro ano da investigação, logo no primeiro dia em que observamos a dinâmica da sala, registramos a professora chamar a atenção do estudante: *“Igor, senta direito, vira para frente!”*. Ele era um dos garotos a quem a professora mais chamava a atenção na sala. A inquietação e a agitação foram mencionadas pela professora como um de seus maiores problemas, visto que ele tem o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. *“Ele tem até boa aprendizagem, mas é um aluno ‘muito difícil’”*, conforme declarou a professora:

Ele fica sozinho em casa, faz o que quer, é muito carente. Seus problemas de comportamento interferem na aprendizagem. Ele tem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade severo.

Ele não tem freio social, agita a turma, é impulsivo, ansioso, principalmente quando não toma a medicação. Tem família desestruturada, irmão deficiente físico e pais separados. Ele é antenado, enxerga além ... Ele vai pinçando as informações, sem articular, não tem maturidade. Ele precisa de alguém para orientá-lo. Há características de sua personalidade que interferem na aprendizagem. Ele usa o pouco que sabe para manipular. Tem que ter muita malícia pra lidar com ele ... Ele é encaminhado, mas a mãe não faz a terapia. Quando ele não toma o remédio, ele mesmo diz que não cabe dentro de si! Ele é um caso típico de TDAH.

(Professora 4º ano, Conselho de Classe, dezembro, 2016).

Segundo a professora, Igor apresentava problemas de comportamento de forma recorrente em sala de aula. Não gostava de realizar tarefas de classe, não trazia o dever de casa, nem o material escolar completo, tinha dificuldade em seguir as orientações dadas e estava frequentemente envolvido em situações de agressão aos colegas. Até o 5º ano ele não havia sofrido reprovação, mas seu desenvolvimento, durante o ano de 2017, não foi dos melhores e ele terminou ficando retido.

Ao apresentar-lhe a proposta de trabalho em nosso primeiro diálogo, no primeiro semestre de 2017, ele logo se prontificou a participar e conversamos sobre suas preferências, questões familiares e sua vida na escola. Na oportunidade ele mencionou sua rejeição a fazer o dever de casa e contou que gostava de provocar os colegas na sala de aula, dizendo: *“Eu parto para pancadaria, o meu pai e a minha mãe partem para pancadaria. Em minha casa, todo dia tem briga minha e dos meus irmãos”*.

Compreendemos que as situações vividas na conjuntura familiar são significativas para Igor e, portanto, produtoras de sentidos subjetivos que se configuram em suas ações na vida escolar, por esta razão trataremos a seguir da sua conjuntura familiar.

7.2.2.1 Conjuntura familiar

Igor morava com a família numa casa, situada em um condomínio, onde atualmente a mãe trabalha como zeladora predial. Ela permaneceu na casa com os filhos, após o afastamento do pai pela justiça. Algum tempo após a separação e muitos desentendimentos, os pais decidiram vender este imóvel, e ela mudou-se para um apartamento com os três filhos. Sobre a situação de violência em casa a orientadora educacional da escola assim se manifestou:

Orientadora Ed.: O pai, se não me engano é alcoólatra. Então a dificuldade é assim: eles só criam violência doméstica, e um dos fatores que contribuem pra ele ser uma criança muito nervosa é isso. Inclusive esse foi um dos fatores que culminou na separação.
(Dinâmica Conversacional, Orientadora Educacional, julho, 2017).

Havia uma postura crítica das profissionais da escola a respeito da situação de Igor, tendo em vista que consideravam que as circunstâncias de violência na família pareciam interferir na estabilidade emocional do garoto, conforme aparece também na fala da pedagoga da EEAA:

Pedagoga: O pai passa mão na cabeça; A mãe não tem como barrar a ida da criança para ficar com o pai. Esse fim de semana ele bebeu e foi pra debaixo do prédio dela fazer bagunça. Então, percebemos que o menino fica bem desorganizado quando isto acontece.
(Dinâmica Conversacional com pedagoga EEAA, julho, 2017)

Após o afastamento do pai de casa, decorrente da separação do casal, Igor declarou, sentir muita falta dele, embora as visitas fossem regulares nos finais de semana. Esse sentimento de falta, no decorrer do processo de pesquisa, nos fez perceber que Igor apresenta em sua configuração sentidos subjetivos relacionados a essa separação do pai, pois em diferentes momentos e a partir de diferentes indutores percebemos a falta do pai expressa em momentos de fala, quando em uma de nossas conversas ele expressa: “*Eu sinto saudades do meu pai, porque ele se separou, né?*”, na escrita aparece no instrumento Complemento de Frases quando no indutor **Eu sinto saudades** ele escreve: “*Do meu pai*”, e expressa em comportamentos tais como, quando traz suas memórias dos momentos vividos.

O estudante mencionava, com entusiasmo as atividades que desenvolviam juntos nos finais de semana e relatou constantes passeios no parque, onde ele podia brincar. Em um destes passeios ele conta que teve acesso a uma arma de brinquedo, que um garoto esqueceu no parque, e que o pai permitiu que ele brincasse com ela, até encontrarem seu verdadeiro dono. A questão de brincar com armas parecia ser uma curiosidade e atração para Igor. Essa arma que ele diz ter achado, depois ele contou que havia mentido ao pai, pois na realidade havia comprado o brinquedo, com dinheiro de sua mesada, de uma senhora que estava vendendo no parque. Chamou atenção o fato dele trazer esse tema de forma confusa na conversa.

As relações de Igor com a mãe indicam uma preocupação dele em relação ao seu bem-estar e até a sua segurança, quando a defendia das agressões do pai, como por exemplo na situação em que procurou tirar dela a responsabilidade sobre seu corte de cabelo, assumindo

que havia cortado o cabelo por decisão própria, uma vez que o pai queria tomar satisfação sobre este fato.

Os enfrentamentos ao pai se fizeram notar também quando Igor indicou, que o namorado da mãe, Jairo, a tratava bem e referia-se a ele com certo respeito e de forma amistosa. O garoto pareceu torcer para que a mãe fosse feliz com o namorado, quando expressou o desejo de que ela fosse bem tratada, aparecendo então, mais uma vez, o desejo de proteção à mãe, conforme aparece na transcrição de sua fala:

Pesquisadora: Você gosta do namorado dela?

Igor: Sim, porque ele é um homem gentil, uma pessoa que trata minha mãe bem.

Pesquisadora: E teu pai, não?

Igor: Meu pai fica seguindo a minha mãe. Aí o Jairo já é mais tranquilo. (Dinâmica Conversacional, outubro, 2017).

Assim, Jairo parecia representar uma figura de respeito e autoridade para Igor. Isso apareceu também em uma situação, relatada pelo garoto, quando o defendeu, da reclamação do pai por ele estar na casa da ex-mulher, sem camisa. O garoto conta que explicou ao pai que tal fato ocorreu porque estava calor quando retornaram do parque, e não por falta de respeito. Também foi notada, a aproximação do menino com Jairo, quando aceitou a solicitação dele para que fossem descartadas as armas de papel que o estudante fazia repetidamente. Diante destas informações, percebemos então, haver aceitação e respeito ao limite imposto por Jairo, conforme informado pela mãe:

Mãe: o Jairo, jogou todas as armas fora, conversou com ele e disse: ‘Isso não é coisa de criança ter em mãos’. (Entrevista com mãe, dezembro, 2017).

Igor chorou a princípio, mas terminou por aceitar tal orientação, após a explicação de Jairo e tendo em vista que ele não reagiu, de modo negativo quando Jairo destruiu as armas e jogou fora, segundo relatou a mãe.

Percebemos que a mãe tinha certa dificuldade em estabelecer limites na educação de Igor, por exemplo, quando ela declarou que não conseguia que ele desenvolvesse hábitos essenciais para sua vida, como realizar sua própria higiene quando ela declara: *“Ele ainda tem muita dificuldade pra escovar os dentes, pra fazer a higiene dele, sabe! Ele tem muita dificuldade em aprender limites. Lá em casa é um problema!”*

A fim de sanar as dificuldades para fazê-lo acatar suas orientações, uma vez que ele resistia a qualquer controle, a mãe declarou que estava em busca de ajuda terapêutica para o filho (Entrevista, dezembro, 2017).

Quanto ao acompanhamento escolar, diariamente ela assinava a agenda, em que estavam registrados os deveres que Igor deveria fazer em casa, mas ela não exigia sua realização pelo aluno, que nunca as levava feitas para a escola, e por isso, recebia a reclamação da professora:

Professora: Com relação à atividade dele, todo dia tem para casa e ele não faz. Ela lê e coloca ok, e assina. Mas ele não faz.

Pesquisadora: Então você acha que a mãe vê que tem tarefa para casa?

Professora: Sim, ela vê, dá ok, mas nada vem feito. Do livro vai e volta sem fazer nada, nada... Atividade escrita vai e volta. Mas pelo menos ela coloca ok. Ela sabe que teve atividade, e que ele não realizou.

(Dinâmica conversacional, professora, julho, 2017).

Outra situação que interpretamos como sinal desta dificuldade de impor limites ocorreu quando ela presenteou o filho com um celular, sem, no entanto, monitorar o acesso que ele fazia à internet, preocupação manifestada pela pedagoga em Dinâmica conversacional:

Outra coisa que nos preocupou também foi que a mãe deu um celular pra ele e ele começou a entrar em sites de pornografia. Então, a psicóloga chamou a mãe e a orientou. Depois disso, a mãe bloqueou o celular.

(Dinâmica conversacional, pedagoga EEAA, julho, 2017).

Nessa problemática, a mãe dizia que o filho não tinha acesso à internet: “*Ele não tem acesso à internet em casa*” (Participação na Reunião de Pais, agosto, 2017). E que ele ficava muito sozinho, trancado em casa. No entanto, ele mesmo assume que passa a manhã vendo “*Stucs*” no celular em casa. Assim, depreendemos que ele tem sim acesso à internet em casa.

Sobre sua rotina em casa o estudante falou que após a chegada da aula ficava vendo filmes na TV ou jogando até a hora de dormir, conforme ele declarou:

Pesquisadora: O que você faz quando chega da aula?

Igor: Fico deitado, assistindo alguma coisa. É, às vezes eu pego uma roupinha eu visto e fico assistindo filmes.

Pesquisadora: E teus irmãos estão em casa?

Igor: Só um.

(Dinâmica conversacional, maio, 2017)

Estas informações reforçam nossa suposição de que ele tem pouco ou nenhum controle sobre suas atividades, quando está em casa, o que também sinaliza pouco ou nenhum controle

sobre os programas que ele assiste, uma vez que a mãe, nesse horário, costuma não estar em casa e os irmãos, como já mencionado, não se comprometiam com seu acompanhamento.

Em dinâmica conversacional a orientadora educacional chamou atenção para o elevado nível de ansiedade do garoto que ele chegou a fazer necessidades fisiológicas na sala de aula, o que não é comum acontecer mais nesta faixa etária. Este fato nos chamou a atenção, e a esse respeito conversamos com a professora para compreender melhor como tudo havia ocorrido.

A professora relatou que isto ocorreu por duas vezes e que o fato havia sido comunicado à mãe e solicitado que providenciasse pegá-lo de imediato. No entanto, o estudante só foi levado para casa no horário normal de encerramento da aula. (Dinâmica conversacional professora, julho, 2017). As situações descritas evidenciam algumas das circunstâncias que envolvem a vida de Igor em seu contexto familiar. Veremos no item a seguir alguns aspectos de sua constituição subjetiva que conseguimos alcançar.

7.2.2.2 *Configurações subjetivas: aspectos de sua constituição*

Durante o tempo que convivemos com Igor identificamos diferentes expressões subjetivas nas variadas situações vivenciadas no momento empírico. A violência aparecia como uma circunstância que participava do contexto social de sua família, quando, conforme já relatado, ele presenciava situações de agressões do pai à mãe, durante o tempo que eles ainda moravam juntos e que também continuavam a acontecer após a separação. A mãe falou sobre isso claramente em entrevista: *“Ele presenciou muitas brigas e nestes momentos, tanto o pai, quanto eu, chegamos a pegar até em facas. E toda sorte de agressões que se possa imaginar chegou a ocorrer”*.

Percebemos que essa convivência familiar permeia o modo de resolver os problemas, com tendência à agressividade, que Igor aprendeu e faz uso em suas relações. Situações de violência contra a mãe continuaram a ser relatadas por Igor, em nossos encontros: *“Meu pai não está gostando nada da minha mãe namorando. Ela está toda machucada porque meu pai pegou minha mãe e o namorado em um bar e agrediu ela. Tá vendo aqui em mim roxo, né? Na minha mãe tá pior!!”* (Dinâmica conversacional com Igor, novembro, 2017).

Ele informou ainda que o pai separou, mas passa o tempo todo brigando com a mãe de pancada. E a mãe, por sua vez também comentou sobre as agressões sofridas.

A violência era, então, uma constante na vida dele, pois mesmo tendo uma preocupação com a mãe, em outros momentos ele usava palavras fortes com ela, conforme transcritas abaixo:

Mãe: Ele estes dias disse assim pra mim, eu corto você com a faca, aí eu disse pra ele, eu fiquei muito triste, não gostei. Estou muito decepcionada, sabe! Meu ex-marido pegava em faca pra vir pra cima de mim. E eu algumas vezes, também peguei. Ele usa tudo isso como um desvio. Ele desvia dos problemas fazendo aquelas armas.
(Entrevista mãe, dezembro, 2017).

Ela aparece como um aspecto da vivência dele em casa e também se faz notar na escola em várias circunstâncias, por meio das agressões que ele fazia aos colegas, utilizando revólveres e espadas de papel, construídas por ele, conforme já indicado. Outras vezes quando fazia brincadeiras que pareciam constranger seus pares e que fazia com que eles evitassem proximidade com ele, embora, em alguns momentos ele parecesse ser popular entre os colegas. A professora sinaliza aspectos da agressão na vida dele: “*Ele desenha muita faca no caderno*”.
(Entrevista com a mãe, dezembro, 2017).

O interesse e curiosidade com questão de armas ou de segurança também apareceu no instrumento escrito quando ele deixou transparecer o que pretendia ser quando crescesse. Nesse momento ele desenhava uma situação de perseguição e declarou que desejava ser policial, pois assim, poderia ajudar as pessoas a se defender. Essa ideia também apareceu quando ele declarou em nosso diálogo, que assim, poderia “*ajudar o mundo*”. Percebemos uma ideia destorcida com relação ao uso da violência para solucionar problemas.

Figura 4



(Instrumento O que quero ser quando crescer, Igor, maio, 2017).

O diálogo em que exploramos esta sua intenção está transcrito a seguir:

Pesquisadora: Porque então você quer ser policial? Me conta!

Igor: Não sei, acho que só porque você ajuda o mundo e você tem algumas armas, se você gosta muito de armas. Eu sempre quis segurar uma de verdade, quando meu pai guardava a arma dele eu pedia pra segurar.

(Dinâmica conversacional, maio, 2017).

Em um de nossos encontros Igor informou que o pai trabalhava como policial e contou que ele o havia levado em seu trabalho, onde, com a permissão de seu chefe, mostrou-lhe diferentes modelos de armas de propriedade da empresa em que trabalhava. Parecia que Igor fantasiava ou engrandecia essa situação, pois de forma controversa, em Dinâmica Conversacional para exploração de suas respostas no instrumento “**O que quero ser quando crescer**”, ficamos sabendo que o pai havia sido segurança de uma empresa, há muito tempo atrás, mas, que no momento da investigação, trabalhava como caminhoneiro, em uma empresa que prestava serviços à Petrobrás.

O menino tinha como interesse dobrar e amarrar papéis, confeccionando espadas e outras armas para brincar. A mãe contou na entrevista que ele utiliza até os cadarços dos tênis dela para amarrar as espadas de papel e que havia levado isso para a escola e usado para lutar com os colegas. Acrescido a isto, destacam-se as histórias contadas por ele que envolviam armas e tiroteios.

Nessa construção interpretativa consideramos haver em Igor uma produção de sentidos subjetivos que o projetam para sentimento de autodefesa, o que pode estar ligado a esse recorrente interesse, curiosidade e brincadeiras com armas, ser policial e se defender. Assim, a violência pareceu se constituir em um aspecto que participava da configuração subjetiva e que aparecia em suas ações na escola. Em uma das questões do Caderno de Sentimentos, sobre como se sentia em casa, ele registrou que se sentia “*Muito bravo*”, e na página disponível para ilustrar sua resposta desenhou a imagem abaixo, que também mostrava sua fixação com o tema “armas”:

Figura 5



Caderno de Sentimentos, Igor

Outro aspecto que chamava atenção eram as histórias fantasiosas, cheias de imaginação, que envolviam armas e tiroteios, contadas por Igor em nossos encontros, como a situação de confronto entre policiais e bandidos, que ele afirma ter visto da janela de seu apartamento, conforme relatado a seguir:

Pesquisadora: Então você já viu alguém segurando uma arma? **Igor:** Só os seguranças do parque. Eu já vi, a polícia. Teve uma briga de casal na frente do meu apartamento. Um rapaz estava ameaçando a mulher. Ele disse que ia matar ela, depois ele entrou no quarto e puxou a arma pra ela. Eu gravei tudo. E eu tenho um amigo, militar. Eu conheci ele no parque. Aí descobri o *facebook* dele. Quando ele não sabe de algum crime, ele me pergunta, depois ele vai atrás desse acontecimento. Ele pergunta, aonde? Aí eu digo. Esse foi na frente do meu apartamento. Aí eu tirei a foto, mandei para ele. Aí ele vem aqui. (Dinâmica conversacional, maio, 2017).

Igor demonstrava capacidade imaginativa fantasiosa nas histórias que contava, fazia relações e mostrava conhecimento sobre assuntos de seu interesse, como é o caso de armas, jogos interativos e celulares. Eram histórias ricas em detalhes, cheias de imaginação que pareciam reais, mas que continham muita fantasia, o que também foi percebido pela professora

quando comentou que haviam certos devaneios nas histórias que ele contava na sala de aula. Supomos que elas podem estar baseadas em fatos vividos ou mesmo nos filmes que ele dizia assistir:

Igor: Como eu sou muito viciado em jogos, eu vou usar meu *nickname*, igual, em Jogos Vorazes. No *Manicraft* você bota o nome, aí fica a cor. O cara vai se chamar Rola. Eu já vi muita gente botando o nome assim: Henrique Oliveira BR 1, 2, 3. Mas o nome dele vai ser Henrique Oliveira PR.
(Dinâmica conversacional, sobre instrumento escrito O quero ser quando crescer, junho, 2017).

Identificamos em Igor iniciativa, capacidade de expressão, bom vocabulário e fluência, competências interessantes para sua idade e série. Parecia ter bom nível de compreensão e possibilidade de aprender.

Sua capacidade ficava demonstrada quando usava expressões adequadas e falava fluentemente, explicando com propriedade as histórias que contava. Características reconhecidas pela professora do 4º ano: “*Ele tem potencial, mas vive num mundo muito adulto. Ele tem potencial cognitivo altíssimo, mas as questões sociais e familiares são muito deficitárias*” (Conselho de Classe, dezembro, 2016). E também mencionadas pela pedagoga da EEAA: “*Ele fez umas colocações bem maduras, e eu até me admirei. Eu percebo que ele é muito inteligente, mas estas questões comprometem*” (Dinâmica Conversacional com pedagoga EEAA, julho, 2017).

As capacidades mencionadas expressavam o potencial de Igor e poderiam se constituir importantes para o seu sucesso na escola. No entanto, identificamos que as estratégias empregadas em sala de aula pareciam não dar conta de colocar limites em seu comportamento indisciplinado. Isso era agravado pela falta de acompanhamento familiar de suas atividades escolares, o que parecia contribuir para que Igor ficasse defasado nos conteúdos escolares. Suas possibilidades ficavam assim, demonstradas nas histórias contadas por ele. No entanto, da forma como isto vinha ocorrendo, não favoreciam o seu avanço na aprendizagem.

O envolvimento emocional do garoto com todas estas circunstâncias presentes em sua vida aparecia também quando utilizava a insubordinação, como forma de enfrentamento das situações adversas, de ser ativo, diante dos desafios que se lhe apresentavam, no sentido de não se deixar abater.

O garoto declarou em um de nossos encontros que só atendia a mãe quando tinha interesse em conseguir algo prometido por ela. E que achava a escola “*um saco e não gostava de nada nela e que provocava todo mundo porque gostava mesmo*”. Ele constantemente testava

os limites no relacionamento com figuras de autoridade e procurava manipular as situações em seu favor, por meio da habilidade de impor suas vontades e apresentava atitudes de desobediência e voluntariedade. Esta situação apareceu no documento Registro de avaliação – RAV dele: “*Possui dificuldade de aceitar figura de autoridade, recorrendo ao choro quando é contrariado*” (RAV 1º Bimestre, 2017).

Além disso, ele não cumpria regras estabelecidas nem as orientações da professora em sala de aula e agia na escola, decidindo por si mesmo, o que faria ou não. Demonstrava-se voluntarioso, sempre que contrariado, tanto com os colegas quanto com a professora. Atitudes que também estavam presentes em sua dinâmica familiar, quando ele declarava que lá era tudo na base da troca, fazia tudo de acordo com a sua própria vontade.

Ele declarou em conversa por ocasião de um de nossos encontros não fazer dever de jeito nenhum porque não gostava (Registros do Diário de Campo, maio, 2017). Em casa e na escola ele diz que só faz o que deseja, conforme se observa em seu depoimento: “*dever de casa eu não faço mesmo, passo a manhã vendo vídeo no celular, em casa*”. E acrescenta: “*eu passo o tempo todo provocando os alunos do lado, porque gosto mesmo. Lá em casa é tudo na base do trato, quando quero conseguir algo. Mas minha mãe não manda em mim*”. (Registros do Diário de Campo, maio, 2017).

No instrumento Complemento de frases também apareceu referência à insubordinação, ao enfrentamento à professora e à hiperatividade, quando escreveu:

Na escola eu: irritado todo mundo
Na aula eu: irritado todo mundo
Eu bato nos colegas: quando me provocam
Quando a professora reclama, eu: reclamo
Eu sou: mais ou menos obediente
Eu fico zangado: quando o irritam
Eu não consigo: ficar quieto.
 (Complemento de frases, junho, 2017).

Em uma de nossas Dinâmicas conversacionais ele confia a seguinte situação:

Igor: Ê tia, eu me esqueci de falar pra você! Você se lembra daquele dia na escola? Você ficou sabendo que acabou arranjando uma briga entre eu e a professora?
Pesquisadora: Entre você e a professora? (Surpresa). Não, fiquei não. Quer me contar?
Igor: É que o Iago estava me provocando na sala de vídeo. Aí eu estava tentando explicar do que ele me xingava, aí ... eu acabei xingando a professora. Aí, minha mãe veio aqui na escola. E a direção fez um trato com ela sobre muitas coisas. E aí eu não posso mais trazer celular pra

escola. Porque se eu trazer, eu sou é expulso logo. Aí eu coloquei aqui. (No Complemento de frases). Eu não posso levar celular pra escola. (Dinâmica conversacional sobre Complemento de frases, junho, 2017).

Nesse desabafo, que demonstra sua confiança e proximidade com a pesquisadora, ele assume ter ciência de sua situação de insubordinação às regras escolares, segundo a visão da direção da escola, uma vez que ele próprio não se considerava um aluno indisciplinado, conforme exploraremos adiante, no item sobre que trata de como o aluno percebe a si mesmo na dinâmica de suas relações indisciplinadas.

Outro aspecto de sua configuração subjetiva que percebemos nele foi sua preocupação com a aparência quando, ele mesmo, decidiu cortar o cabelo e pareceu gostar do efeito que isto causou, ao demonstrar-se satisfeito com o elogio que fizemos ao vê-lo, após esta mudança em sua aparência, pela primeira vez. Ele comentou que outras pessoas também haviam gostado de seu novo estilo e nos confidenciou que pediu à mãe para postar numa rede social sua foto antes e depois.

Estas foram alguns aspectos que configuravam suas ações e que participavam das suas relações no espaço escolar.

7.2.2.3 Conjuntura escolar

Nesta seção vamos abordar as dificuldades já identificadas, mas que vamos explorar nas ações de Igor em suas vivências escolares no que diz respeito ao seu comportamento, suas dificuldades em seguir regras, as circunstâncias em que estão presentes a indisciplina ou que contribuem para sua ocorrência.

Na sala de aula do 5º ano, frequentada por Igor haviam dois alunos com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. Segundo a professora informou, Igor exigia dela constante atenção, tendo em vista que ele não conseguia manter a concentração durante as explicações dos conteúdos, fazer as tarefas de classe, além de xingar, bater, fazer brincadeiras agressivas e invasivas, gerando constrangimentos e descontentamentos entre os colegas. Também, não trazia o material necessário para as aulas nem as tarefas de casa preparadas e, além disso, arrancava quase todas as páginas do caderno para confeccionar as ditas “armas” de papel, com as quais procurava atingir os colegas. A professora reclamou:

Professora: Ele faz um monte de riscos no caderno, você não entende nada. Os cadernos estão na bolsa dele, mas só servem para arrancar folha. Eu também não forço muito a barra dele, não. Eu quero é que ele

faça as atividades, seja em que caderno for. A aula inteirinha, ele cutuca o outro. Tem o Marcelo que tem hiperatividade, ele fala muito, mas pelo menos é educado. Ele atrapalha sim, mas não é como o Igor. Às vezes quando os dois estão agitados fica difícil. Mas é diferente.
(Dinâmica conversacional, professora, julho, 2017).

A professora o descreveu como um aluno difícil, com muitos comprometimentos em cumprir as regras estabelecidas pela escola e os deveres exigidos. Ao longo do ano, foram relatadas várias situações em que ele agia de modo divergente daquilo que a escola espera de um aluno, para ir bem na escola. A desorganização com o material escolar apareceu também em outro trecho da queixa da professora:

Professora: Ele não traz material para a escola. Fica falando, ô fulano me empresta um lápis. Quando é no outro dia ele não traz o lápis. Então eu pedi pra mãe repor o material dele, verificar...
Eu acho que a mãe não olha a mochila dele, porque do jeito que o material dele vai, volta. Se eu for anotar na agenda as ocorrências, todo dia tem.
(Dinâmica conversacional, professora, julho, 2017).

Nesta lógica, o estudante que o participante expressava ser, contrariava as expectativas, que em geral os professores têm sobre os alunos. Além dessas diferentes faltas na vida escolar, Igor se apresentava na escola com roupas aparentemente descuidadas, cabelos longos e amarrados, em geral molhados, unhas sujas, óculos com hastes quebradas e desalinhado no rosto. Posteriormente, foi possível observar que os seus óculos haviam sido remendados com esparadrapo, de forma que passaram a ficar um pouco mais alinhados em seu rosto, provavelmente permitindo-lhe enxergar melhor. A esse respeito a professora revelou:

Os óculos dele estão estragados. Acho que nem remendado está dando certo. Eu fiquei até preocupada com isso, porque acho que ele nem consegue enxergar direito. E deve causar uma certa agonia, uma certa instabilidade também.
(Dinâmica conversacional, professora, julho, 2017).

Depreendemos que estas condições poderiam trazer desconforto e tornar mais fortes as circunstâncias que contribuiriam para agravar seu comportamento, comprometendo ainda mais a sua serenidade na realização das tarefas de classe.

Muito embora a mãe atendesse às convocações da escola, a falta de acompanhamento escolar em relação aos deveres de casa era recorrente nas queixas da professora do 5º ano, e também nas observações que apareceram nos Registros de Avaliação – RAV, do 4º ano de que

ele precisava de acompanhamento sistemático e assistência efetiva nos deveres de casa que diziam:

Necessita de reforço e acompanhamento sistemático da escola e da família. É necessário que o aluno tenha uma rotina diária de estudos. (RAV, 2º Bimestre, 2016).

[...]

O educando não venceu as habilidades previstas para o bimestre, necessitando de reforço e acompanhamento sistemático da escola e da família e de uma rotina diária de estudos. (RAV, 3º Bimestre, 2016).

Na oportunidade, mesmo não tendo os resultados escolares satisfatórios ele foi promovido para o 5º ano, mediante uma conversa da orientadora educacional com a mãe, alertando-a da necessidade de seu comprometimento em acompanhá-lo melhor no ano seguinte. Ao que a mãe se comprometeu, segundo o relato da própria orientadora educacional, conforme mencionado no Conselho de Classe de 2016.

Segundo a professora a situação do acompanhamento familiar em relação às tarefas de casa continuou inalterada no ano seguinte, apesar do acompanhamento familiar ser importante para Igor conseguir realizar os deveres de casa, levando-se em conta seu diagnóstico de TDAH, e também ter sido uma recomendação da escola no final do ano anterior, conforme já mencionado.

O estudante foi diagnosticado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEEDF com TDAH, no ano de 2015 e, devido a isto, ele passou também a fazer acompanhamento neurológico, conforme verificado nos atestados médicos de comparecimento à estas consultas, verificados na Pasta do Aluno, junto à Secretaria da Escola.

A mãe relatou que ele é muito ansioso, toma medicação e que às vezes vai para a escola com sono, mas que ela decidiu administrar a medicação somente durante o período de aulas, quando ele vai para a escola, pensando em melhorar seu comportamento na escola e que não dá a medicação no período de férias. A queixa sobre seu comportamento persiste até hoje e em razão dela, ele foi inserido no rol dos alunos indisciplinados, necessitando constantemente que as professoras do 4º e também do 5º ano chamassem sua atenção durante a aula.

Em vários de nossos encontros, Igor demonstrava-se muito inquieto, se retorcia, deitava no banco, ao lado da mesa em que nos reuníamos. Em alguns dias parecia mais tranquilo, mas na maioria deles tentava conduzir o tom de nossas conversas e parecia querer manter-se no controle das situações. Em muitos momentos deixei que ele se expressasse, sem muita censura, pois desejava conhecê-lo melhor.

Nas situações em que ele exagerava, eu procurava tensioná-lo com perguntas provocativas e redirecionava nossa conversa, até conseguir estabelecer a condição necessária para a continuidade daquele encontro, para a realização da atividade.

Assim, frente a todas estas situações, notamos no estudante uma necessidade de chamar atenção e de provocar os colegas e demandava, na sala de aula, constante atenção da professora, que se mantinha ligada no que ele estava fazendo, procurando acompanhá-lo na realização das atividades e, de vez em quando, chamava sua atenção.

Questionado em dinâmica conversacional sobre o dever de casa percebemos os sentimentos de Igor com as obrigações escolares, quando utiliza a hiperatividade como justificativa para a sua não realização. Na situação dialógica, que desenvolvemos na Dinâmica conversacional a respeito de suas respostas aparecem as seguintes informações:

Pesquisadora: Porque você irrita todo mundo?

Igor: Porque eu tenho problema! Em casa eu fico calmo. Eu choro na escola quando alguém me bate. Eu bato no colega quando me provoca. Eu obedeco, nunnca. Nunca obedeco a ninguém.

Pesquisadora: Porquê?

Igor: Eu xingo

Pesquisadora: Porque você nunca obedece?

Igor: Hiperatividade, TDAH, é ...

Pesquisadora: Mas será que isso aí, faz a pessoa não obedecer?

Igor: É ... porque eu sou hiperativo, aí como eu sou hiperativo eu não gosto muito de ... obedecer todo mundo. Eu gosto de fazer as coisas que eu quero. Não o que as pessoas querem.

Pesquisadora: Mas será que pode ser assim sempre?

Igor: Não. (Continua a leitura das respostas). Eu xingo às vezes. Às vezes eu xingo. Às vezes ...

(Dinâmica conversacional sobre Complemento de frases, junho, 2017).

Ele explica que seu problema é como se tivesse duas personalidades, uma hiperativa que atrapalha e outra que dá conta de aprender, estudar, seguir regras. Esta visão que ele tem sobre a hiperatividade é usada para explicar suas dificuldades. Esse é um exemplo significativo de implicações preocupantes dos processos de patologização e medicalização no contexto escolar.

Em uma de nossas inserções na escola e idas à sala de aula, buscando Igor para a realização de nossos encontros, ocorreu outra situação que nos chamou muito à atenção. Ao chegar na sala, a professora o abraçava pelas costas, com os braços em torno de sua cintura, na tentativa de conter seus chutes e movimentos bruscos, em reação à uma situação que havia acontecido. Percebemos na professora um grande alívio, quando ela nos viu, e disse logo em

seguida: *“Pronto! Que bom, chegou na hora certa! Olha ali, quem veio buscá-lo! Graças a Deus! Você chegou numa hora boa! Ele está impossível hoje”*.

A professora informou a Igor que ele estava liberado para ir comigo, o que pareceu um grande alívio para ela, tendo em vista que a mesma demonstrou não saber que atitude tomar naquela circunstância inusitada, uma vez que tinha acontecido uma briga entre ele e um colega e ela não sabia o que fazer, diante da situação, ao me ver o estudante se animou e veio satisfeito ao meu encontro. Procurei acolhê-lo, colocando a mão em seu ombro e saímos conversando descontraidamente para acalmá-lo, em direção ao local onde costumávamos realizar nossos encontros. Passamos a conversar então sobre o ocorrido e, aos poucos, ele foi aparentando mais tranquilo.

Ressalte-se que a professora o mantinha sentado em carteira na primeira fileira, de modo que ela conseguisse mantê-lo sob seu controle e dar-lhe uma atenção especial. Ele constantemente recusava-se a copiar tarefas e anotações, pois estava sempre inquieto e se mantinha resistente aos comandos da professora. O aluno não conseguia manter a atenção em determinada tarefa por muito tempo, deixando sem concluir a maioria delas. Em alguns de nossos encontros foi possível perceber que Igor se apresentava mais tranquilo, colaborativo e focado:

Pesquisadora: Igor, fala pra mim sobre algo que te deixa chateado na sala de aula!

Igor: Eu não gosto quando a professora briga contigo, porque eu apronto na sala de aula.

Pesquisadora: E o que você apronta?

Igor: Não sei ... provoico os alunos.

Pesquisadora: E porque você provoca?

Igor: Porque eu gosto.

Pesquisadora: E você gosta de ver os meninos estressados?

Igor: Goooooossstoooo.

(Dinâmica conversacional, acompanhamento Caderno de Sentimentos, outubro, 2017)

A professora constantemente sinalizava a situação do estudante à mãe e solicitava sua parceria para juntas, enfrentarem as dificuldades do garoto, conforme consta do diálogo transcrito a seguir:

Professora: Eu fico pensando se você pode cobrar dele o dever de casa.

Mãe: Tudo bem, eu faço. Eu vou conversar com ele e com a neuro. Eu estou esperando o resultado do negócio do Integral⁴. Ele é muito inteligente, os testes de QI deram muito elevados. É desleixo mesmo Nos anos anteriores ele fazia. A letra dele é linda! Lá em casa eu vou falar e olhar o caderno.

Professora: Eu cuido aqui, mas preciso de sua parceria.

Mãe: Pode deixar que vou cuidar.

(Participação na Reunião de pais, conversa da professora com a mãe, agosto, 2017).

Essa situação dele era complicada para ele e para a escola, pois a mãe já o havia levado ao neurologista. E cabe lembrar que ela procurou orientação sobre como lidar com as características do TDAH, pois buscou apoio no grupo terapêutico para orientação de pais de crianças com dificuldade de interação. O trecho da dinâmica conversacional, com a pedagoga da EEAA, ilustra esta busca: *“A mãe descobriu um grupo de apoio a mães de crianças de difícil interação, que possuíam laudo e passou a participar”*.

Compreendemos que a mãe não sabe como lidar com o TDAH, então, que esta pode ter sido a alternativa que ela encontrou para ajudá-lo a vencer a desatenção, a desorganização, a hiperatividade e a falta de limites. Nossa interpretação da situação indica que ela não detinha conhecimentos que lhe permitissem organizar rotinas que contribuíssem para o filho contornar as dificuldades provocadas pelo TDAH e, ter na escola uma experiência que contribuísse para ele superar a indisciplina. Ela declarou em entrevista que obteve orientações importantes sobre como lidar com o filho, conforme expressou:

Mãe: Lá na terapia eles me ensinaram a dizer: Eu sou sua mãe, eu te amo muito, e gostaria que você fizesse tal coisa. Ele é um menino muito bom, ele é amoroso. Você pode contar comigo. Eu acho que ele deu uma aquietada. O exame neurológico dele deu alteração. Aquele tique é ansiedade, aquilo é dele mesmo! Você não precisa se preocupar! Às vezes a médica acha que é por causa dos problemas de epilepsia que eu tive.

(Participação na Reunião de pais, conversa da professora com a mãe, agosto, 2017).

Os problemas apresentados por Igor, como a falta de limites em casa e na escola, evidenciadas quando ele declara que só atende à mãe na base da troca, quando provoca os colegas, não faz as tarefas, ou nas situações de agressão, entre outras situações já descritas anteriormente, nos fazem pensar que podem ter raízes na complexa dinâmica familiar em que

⁴ Projeto interventivo da escola para atendimento em horário integral a estudantes em situação de vulnerabilidade social.

ele está envolvido emocionalmente e parece sufocado a ponto de, possivelmente, ter implicações em sua aprendizagem e desenvolvimento. Essa situação acaba ganhando contornos de problemas e transtornos, muitas vezes vistos como patologias. Ele demonstra-se perdido quanto ao que ele de fato é, tendo em vista tantas experiências conflitantes nos seus diferentes espaços de vida. A esse respeito os autores Mitjans Martínez e González Rey, (2017) declaram:

Ainda que cada escola expresse uma subjetividade social singular, o fenômeno da patologização das dificuldades escolares [...] está cada vez mais presente na subjetividade social das instituições de ensino. A expressão crescente desta tendência tem consequências daninhas para a vida escolar e para o desenvolvimento das crianças, as quais, uma vez que são definidas por rótulos patológicos, são tratadas como tal, gerando ao redor delas um clima de falta de expectativas e de confiança em relação às suas possibilidades de aprendizagem escolar (p. 98).

A situação de Igor parece ir além disso, pois consideramos que ela demanda ações para além da escola, como as que já vimos nas iniciativas da mãe. Por outro lado, ela exige a construção de estratégias para enfrentar situações deste nível de complexidade, de modo responsável e assertivo na escola, levando em conta os aspectos subjetivos dos estudantes. Tendo em vista que mesmo quando é declarada sua inteligência as expectativas sobre ele ficam quase sempre limitadas ao seu comportamento indisciplinado e ao diagnóstico de TDAH.

7.2.2.4 Relações com os colegas

Embora Igor não seja tímido, ele está mais para isolado que para envolvido em grupos. No recreio ele está sempre sozinho, encostado nos armários ao redor da quadra de esporte, que fica ao lado de sua sala de aula. A professora declara que ele se sente isolado e que tem iniciativas para tentar se inserir em grupos, mas devido às dificuldades na forma de se relacionar com os colegas, nem sempre consegue se agrupar. Ele não era uma criança muito popular e bem aceita entre os colegas, pois apresentava dificuldades em respeitar regras básicas de convivência, como pedir por favor e desculpa, aceitar o ponto de vista dos colegas, ou compreender que não devia fazer certas brincadeiras que os colegas não gostavam ou consentissem, ou agredi-los com palavrões, até mesmo machucando-os.

Apesar das dificuldades apontadas, ele expressava desejo em participar de grupos, pois ele saía de seu lugar⁵, na sala de aula, para sentar ao lado de colegas que escolhia, conforme

⁵ Tendo em vista sua necessidade de atenção constante, a professora lhe havia determinado sentar, na primeira fila de carteiras, próximo à sua mesa.

indicado no item anterior. Percebíamos isto também quando ele tomava a iniciativa de procurar sentar junto à determinados colegas, evitando manter-se isolado no lugar que a professora lhe instituiu, próximo à sua mesa.

Os colegas chegavam a rejeitar sua participação em seus grupos, o que lhe causava tristeza e, ele chegava a chorar quando tais situações aconteciam, segundo depoimento da professora.

Professora: Tem uma coisa pra trabalhar nele. Essa coisa dele entrar no grupo e aceitar o grupo. É assim o tempo todo na sala, ele quer entrar no grupo, mas ele não consegue, não aceita o grupo, aí ele fica no isolamento. Aí ele chora. Ele chora muito porque ele não é aceito. O Danilo não gosta das brincadeiras dele. Ele simplesmente tolera o Igor e não rebate as agressões e investidas de suas brincadeiras. Mas os outros colegas Meu Deus!!!! Mas aqueles que se incomodam com suas brincadeiras, aí sim, dá muito problema! Ele quer participar, estar perto dos colegas, interagir, mas os colegas rejeitam por causa de seu jeito (suas brincadeiras são invasivas e de agarrar). Ele elege algum aluno pra sentar perto, como é o caso do Marcelo. Quando as carteiras estão organizadas em quatro, ou em dupla, ele quer sentar com o Marcelo. Mas ele não aceita sempre.
(Reunião de pais, entrevista com mãe, dezembro, 2017).

No entanto esta iniciativa torna-se prejudicada, diante das dificuldades que Igor apresenta em relação à falta de habilidade para se relacionar bem com os colegas. Ele não consegue se conter e termina se excedendo, o que foi observado quando fazia brincadeiras que, constantemente constrangiam seus pares. Os colegas pareciam temer suas brincadeiras e agressões e, por esta razão, rejeitavam-no. Em consequência, quando ele não se sentia aceito ou percebia que suas vontades não eram atendidas, provoca-os com palavrões e outras agressões, chegando a ponto de machucá-los.

Compreendemos que a forma agressiva de Igor enfrentar os problemas e aproximar-se das pessoas, parece ser a que ele conhece, pois teve uma forte presença destas atitudes em sua vivência. Além disso, ele parece, de fato isolado, pois apesar de ficar em casa com um dos irmãos, eles pouco interagem, tendo em vista que o irmão “*passa o dia no computador*” como ele informou e ele “*passa o tempo todo vendo TV*”. Sua mãe passa muito tempo fora de casa e parece mais comprometida com as suas próprias causas, como o trabalho e o namorado, dedicando a ele pouca atenção, apesar de levá-lo regularmente ao neurologista e ir à escola quando convocada.

Assim, percebemos que ele está permeado por situações que o ignoram como pessoa, muito comum entre as crianças com o mesmo perfil, uma vez que ninguém as ouve ou lhe dá

atenção adequada e elas, assim, não vivenciam relações sociais significativas cujo vínculo afetivo as capacitem para lidar com as questões complicadoras que são criadas na escola e em seus outros espaços de convivência. Além disso, no caso de Igor, o diagnóstico de TDAH torna ainda mais difícil ele perceber e construir uma forma própria de sozinho, lidar de maneira mais assertiva e eficiente em um ambiente com tantas adversidades. E, assim, sua situação torna-se cada vez mais comprometida, pois que mais complexa.

Mesmo com as dificuldades relatadas pela professora, foi possível registrar colegas de sala se aproximarem dele, durante a realização de algumas de nossas dinâmicas conversacionais, quando elas aconteciam em local aberto, próximo à sua sala de aula. As crianças passavam para o banheiro e o cumprimentavam ou indagavam sobre o que ele estava fazendo.

Diante destas considerações identificamos suas dificuldades para se integrar em contextos regidos por regras, diferentes daquelas que participam do seu contexto familiar, somadas às características do TDAH, sem um acompanhamento que favorecesse o enfrentamento de suas dificuldades de atenção e de hiperatividade. Assim, mesmo as suas expressões subjetivas que poderiam contribuir para o seu envolvimento na dinâmica da sala de aula terminam se apresentando como dificultadoras deste processo. Como a tentativa de se aproximar de colegas, de participar de grupos, a capacidade imaginativa e a fluência que ele demonstra nas histórias fantasiosas que conta. Levando-nos a supor que a indisciplina parece se configurar subjetivamente na família e aparece na escola.

Além disso, na sala de aula, conforme dizem Mitjans Martínez e González Rey (2017): *“os professores não trabalham a sala como espaço social e suas práticas nesse lugar não seguem uma estratégia para integrar e fortalecer os estudantes [...]”* (p.93). No caso de Igor, era bem visível a dificuldade da professora em buscar esta integração dele, aos poucos, mas num processo contínuo e paciente, considerando-se as dificuldades dele com relação à agressividade com os colegas.

Outro aspecto que causava preocupação entre os profissionais da escola foi relatado pela pedagoga numa dinâmica conversacional quando revelou que havia conversado com Igor sobre uma queixa sobre um suposto assédio sexual apresentada pela mãe de um de seus colegas. A conversa teve a intenção de esclarecer o caso, a partir de seu próprio depoimento. Para a escola a situação revelava seu interesse, curiosidade e ações incompatíveis com o repertório de uma criança de sua idade em relação a sexo. O garoto explicou que nada havia de fato acontecido, uma vez que não haviam chegado a tirar as roupas.

A questão causou preocupação entre os profissionais da escola, que muitas vezes associam logo o fato a um desvio de comportamento, deixando de focar na investigação cautelosa dos aspectos envolvidos no ocorrido. Neste caso, destaca-se que a atitude da pedagoga esteve mais voltada para o conhecimento das circunstâncias que envolviam a situação do que na compreensão da configuração das circunstâncias que a provocaram. E também nas ações para lidar com a indisciplina.

Percebemos que a professora termina tendo que lidar sozinha com todos esses desafios, pois não há um enfrentamento sistêmico por meio da investigação e da construção de estratégias para lidar com tais problemas. Registram-se em livros do SOE, chamam-se os alunos na direção, transferem-se o problema aos pais, que também não sabem como resolver tais questões. Identificamos a ausência de um planejamento intencional para enfrentar a hiperatividade, a baixa tolerância do estudante ao tempo de dedicação às atividades escolares e à falta de intervenção quando se dá a recusa dos colegas em trabalhar com ele. Assim, ele permanece sozinho na condição de transgressor, indisciplinado, hiperativo e desinteressado, pois que não conta, com uma forma assertiva da família e também da escola para acudi-lo e resgatá-lo destas circunstâncias adversas em sua vida.

7.2.2.5 Como Igor se percebe no contexto de suas ações e transgressões

Do rol de expectativas que o professor, em geral, tem sobre o aluno em relação a trazer material para a escola, fazer e trazer o dever de casa, fazer tarefa de classe, ser educado, cordial, não brigar com os colegas, nem com a professora, prestar atenção e participar da aula de forma, pertinente, Igor não atendia a praticamente nenhuma delas. Assim, acabava sendo caracterizado como um aluno fora do perfil idealizado e, por tais razões, estava entre os alunos apontados pela professora, coordenadora e pela direção como indisciplinado.

Não obstante as queixas, Igor não se via como indisciplinado, o que é curioso, tendo em vista a concepção de que aquele que não cumpre as regras encaixa-se neste perfil. Ao mesmo tempo é interessante reconhecer que a concepção de indisciplina pode estar clara para os professores e outros profissionais da escola, mas para as crianças pode representar um conceito vazio de significado, o que percebemos no caso de Igor.

Apesar da importância das regras como organizadoras dos contextos sociais, há que se ter um olhar para além das transgressões que estão presentes na ação dos alunos, tendo em vista que essas ações são expressão da organização subjetiva, que se constitui no curso da experiência vivida pelo indivíduo, nos contextos dos quais participam. Levando-se em conta que a

experiência é vivida em espaços sociais e, portanto, não se constitui somente na experiência individual, mas é onde o social se expressa no individual.

No Caderno de Sentimentos, na questão que indagava se ele concordava com algumas pessoas que diziam que ele era indisciplinado, Igor escreveu “*Não concordo*”. Podemos pensar então, que ele não se considera um aluno indisciplinado, talvez por não ter claro uma concepção de um mundo organizado, regido por regras que o estruturam e que ele ainda se encontra em processo de construção da compreensão da necessidade e importância delas, em seu contexto de vida. E, tudo o que faz, é para atender às suas necessidades do momento presente, conseguindo fazer poucas conjecturas sobre o futuro e as necessidades que o circundam. Assim, constrói sentidos subjetivos a partir das experiências produzidas no contexto do grupo social do qual que participa.

É preciso compreender os sentidos subjetivos produzidos por ele nas situações experimentadas ao longo de sua trajetória de vida. A ele é preciso ensinar a lidar com as diferentes situações, apresentando-lhe e exercitando com ele estratégias para se opor às situações, sem agredir.

O acompanhamento psicológico já indicado, mas não providenciado pela família tem um relevante papel, diante do elevado comprometimento emocional que Igor deixa transparecer em suas ações.

Igor participa de uma subjetividade social marcada por situações de violência e, de certa desorganização em suas rotinas e falta de limites. Assim, ele vive sob uma condição de falta de assistência às necessidades de uma criança em processo de socialização e desenvolvimento, tendo um acesso excessivo a diferentes fontes de informações, nem sempre adequadas.

Ele parecia compreender as regras e as circunstâncias que deveria respeitá-las, à sua forma, sem uma orientação efetiva em seu contexto familiar, o que colabora para um entendimento equivocado das regras que lhe são necessárias para um convívio social adequado. E que são trabalhadas na escola, mas que ele não parece conseguir respeitar, tendo em vista os conflitos que vivencia e que parecem comprometer sua organização interior.

Apesar de suas dificuldades em manter regularidade em suas atividades escolares, ele assumiu o instrumento Caderno de Sentimentos, proposto pela pesquisadora, a princípio com curiosidade, depois com comprometimento no decorrer do processo.

Durante os encontros de acompanhamento das atividades deste Caderno ele foi o participante do estudo de caso que assumiu a proposta com mais responsabilidade e entusiasmo, o que nos fez concluir que ele o encarou como uma atividade prazerosa. Para ele, era como se

não houvessem cobranças formais, como as atividades exigidas na sala de aula, e pela atenção particular que a situação lhe propiciava.

A questão da construção de vínculos, foi notada, pois em todos os encontros propostos, mesmo quando ele estava passando por alguma situação difícil, na escola ou na família, ele nunca se recusou a participar de nossas atividades, sequer deixou de se expressar, falar, mesmo que naquele dia, ele estivesse um pouco mais fechado ou mesmo agitado.

Outro fato relevante em relação a este instrumento foi o apego e o cuidado que ele demonstrou com o Caderno, tendo em vista ele nunca haver deixado de trazê-lo para a escola. Segundo a professora declarou, ele não largava aquele caderno e ficava sempre muito contente, e até vaidoso, com o trabalho que estava participando. Ele respondeu a todas as perguntas do caderno e fez vários desenhos, ilustrando suas respostas. Enquanto isso, ele não assumia com tal comprometimento o dever de casa e as atividades de classe, o que interpretamos como resultado do vínculo construído com o pesquisador, que pode ter produzido sentidos subjetivos de valorização pessoal.

Esse comprometimento se fez notar com toda a proposta assumida e também pode ter relação com o fato de lhe ter sido dada a oportunidade de decidir, se desejava ou não, colaborar com aquele projeto, após a explicação de como se daria sua participação, tendo produzido nele motivação para realizá-lo, levando-o a firmar e cumprir o pacto com a pesquisadora.

Quando provocado no Caderno de Sentimentos quanto a como ele se sentia quando estava em casa, ele registrou que se sentia “*muito bravo!* Embora não tenhamos conseguido captar mais detalhes sobre isso, inferimos que toda a situação no espaço familiar parecia produzir sentimentos contraditórios nele. Conforme apresentado no item sobre suas configurações subjetivas, em relação a esta pergunta, ele apresentou um desenho sobre armas, que em nossos diálogos para exploração das respostas do caderno, ele não se dispôs a explicar.

Quanto ao que ele sentia na escola ele escreveu a palavra “*Felicidade*” para representar o seu sentimento. Pela primeira vez foi possível perceber um registro positivo dele sobre a escola. Isto nos levou a refletir se esta sua postura poderia ter alguma relação com a experiência que ele estava experimentando em sua participação na pesquisa, pois ele parecia se sentir muito à vontade ao desenvolver o trabalho que lhe havia sido proposto.

Ele foi capaz de identificar alguns aspectos sobre si, quando registrou as seguintes respostas no espaço destinado a escrever frases sobre ele mesmo: “*Eu gosto de estudar, eu não gosto quando a professora briga comigo; eu sou agitado*”.

Embora algumas de suas respostas nas questões do caderno apresentem uma aparente contradição, como é o caso de dizer que se considera um aluno tranquilo, agitado, e concentrado

e, ao mesmo tempo aparecem estados emocionais de ansiedade, agitação e pressa, podemos interpretar que ele ainda tem muita dificuldade de se perceber, embora seja consciente das coisas que ele traz em sua emocionalidade e derrama na escola, por meio de agressão, resistências, entre outros comportamentos, que em geral fogem ao permitido.

É digno de nota que comportamentos que divergem do que é esperado pelo professor estão relacionados com desencontros entre as suas expectativas, as da escola, e, muitas vezes, a dos pais sobre os estudantes reais, que possuem possibilidades e dificuldades, e que, uma vez humanos não têm como fugir de suas divergências e enquadrar-se em padrões idealizados na escola. No entanto no caso da configuração subjetiva de Igor, percebemos de fato, a indisciplina como dinâmica em suas ações.

Assim, conhecer circunstâncias de sua vida em espaços para além da escola, ao longo de sua história de vida e procurar compreender os aspectos subjetivos envolvidos em suas ações foi o que nos propusemos, por meio da Teoria da Subjetividade, que oferece a possibilidade de explorar, por meio da compreensão de aspectos subjetivos que envolvem o ser humano, que há uma configuração subjetiva produzida pelos sentidos subjetivos mais estáveis dos indivíduos, presentes em fluxo simbólico-emocional diverso. Tendo em vista que:

Uma configuração subjetiva nunca é restrita às experiências específicas atuais do indivíduos e grupos em uma área específica da vida. É precisamente essa característica que coloca a subjetividade para além das determinações imediatas das atividades e das relações das pessoas que acontecem num espaço social concreto e que permitem explicar as resistências, rupturas e processos de desenvolvimento em face das situações objetivas que pareceriam impossibilitar a emergência desses processos (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 83).

No caso de Igor, interpretamos que ele se expressava de forma ativa quando provocava deliberadamente os colegas na intenção de atrair atenção sobre si, mesmo que criando situações negativas no contexto da sala de aula. Estas ações lhe permitiriam atingir o objetivo de ser visto, embora como alguém que perturbava a ordem estabelecida para aquele contexto. Agindo desta forma, ele parecia estar tentando criar um novo espaço de subjetivação em sua vida.

Uma iniciativa de Igor, que também mostrou seu desejo de participação nas atividades da sala de aula, foi quando a turma estava preparando a pintura de uma tela para apresentação na Feira Literária, e ele não havia trazido o material solicitado pela professora, mas pediu-lhe para arranjar uma tela para ele pintar também. A professora comprou a tela e ele fez a sua pintura, que embora ele não tivesse comparecido ao evento, foi exposta, conforme foto abaixo:

Figura 6



(Exposição da tela confeccionada por Igor, Feira Literária, Dezembro, 2017)

Quando Igor decidiu cortar o cabelo, mesmo sabendo da possibilidade de ter que lidar com o descontentamento do pai, ele se posicionou, frente a algo difícil, que era o poder do pai. E um poder exercido, muitas vezes pela violência. No entanto, ele não pareceu amedrontado. Na oportunidade, em que o pai mostrou sua desaprovação, ele assumiu a responsabilidade pela sua decisão, retirando da mãe a culpa desta decisão, como acusara o pai.

Os profissionais que atuam com Igor, parecem enxergar alguns aspectos da situação em que ele está envolvido, mas não parecem perceber as implicações delas para a confluência de sentimentos e a situação simbólico-emocional vivida por ele que o constituem e produzem tais desencontros.

Podemos pensar que apesar da escola estar preocupada em minimizar os conflitos por meio de ações assertivas, parece não ter despertado para a necessidade de pensar alternativas de como encarar os problemas de indisciplina da sala de aula. As iniciativas em relação aos alunos que “dão problemas” são mais centradas em soluções individuais, como já explicado. Em geral, as ações adotadas pela escola estão mais voltadas para conversas com a família, encaminhamento para avaliação médica, do para propostas que visem conhecer melhor como a

indisciplina acontece no contexto da sala de aula; ou que procurem focar na compreensão do que o estudante pode estar sinalizando com seu envolvimento naquela situação.

Nesta direção, a suposição que nos ocorreu, baseada nos aspectos citados, foi a de que a escola termina deixando ao professor a responsabilidade pelos desafios de sua própria sala de aula. Isto porque seu compromisso com os problemas de indisciplina é exercido por meio de iniciativas como a do projeto Liderança Mirim, destinado a conter os problemas pontuais que surgem e também de ações da orientação educacional nas sessões coletivas realizadas em sala de aula. Os problemas que acontecem na sala de aula, ficam sob a responsabilidade direta do professor, que muitas vezes não dá conta de compreendê-los e enfrentá-los com sucesso. Assim, a escola, por sua vez, exerce um papel de coadjuvante nesta questão. Isso representa uma contradição, dado que no PPP constam proposições que objetivam enfrentar temas como a diversidade e o *bullying*, que têm relação com a questão da indisciplina:

Ao serem analisadas as questões sociais contemporâneas e as necessidades atribuídas a formação do cidadão, percebeu-se que os projetos a serem executados tivessem eixos que os conduzissem para uma prática educativa interdisciplinar e contextualizada, atribuídas a todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem, dentro e fora da sala de aula.

A diversidade é um tema muito amplo. No contexto da diversidade serão abordados assuntos relacionados à diversidade cultural, voltados para o regionalismo, questões étnico-raciais, **diferenças pessoais**, oportunizando aos alunos a convivência com as diferenças em todos os sentidos. Dessa forma, aprenderão a respeitá-las, fortalecendo a solidariedade e a cooperação entre si, ações necessárias para vivência dos valores humanos. Com esta temática, temas como *bullying*, drogas, violência urbana, vandalismo, entre outros que poderão surgir ao longo do percurso pedagógico serão abordados, tendo em vista que são temas que atentam contra a dignidade humana e que precisam estar em constante debate a fim de buscar uma sociedade mais justa e igualitária para todos. (PPP, 2016, p. 28).

Apesar de propor trabalhar o tema da diversidade e de se comprometer em considerar as diferenças pessoais, sentimos falta de ações de formação que buscassem compreender aspectos do problema da indisciplina, de forma que envolvam não apenas o professor, mas todos os profissionais da escola, cada um em sua especificidade, uma vez que todos estão envolvidos com o aluno e suas dificuldades com a indisciplina no cotidiano.

As situações observadas nos fizeram refletir sobre a formação do professor para lidar com os comportamentos tidos como indisciplinados, bem como com situações desafiadoras que resultam em conflitos. Ficam evidentes nas queixas presentes na escola, lacunas quanto à compreensão das dificuldades e necessidades dos alunos que se afastam dos modelos comportamentais esperados e que conduzem a atribuir aos alunos os rótulos de indisciplinados

e desinteressados, sem, contudo, se debruçar na investigação destes comportamentos. Caberia pensar na existência das seguintes dificuldades: 1) compreender o universo destes alunos; 2) se estes comportamentos, de fato, configuram a indisciplina; 3) como e porque eles são produzidos e; 4) o que o aluno quer expressar por meio deles. A investigação explora estas particularidades, por meio de seus objetivos.

Neste sentido, a Teoria da Subjetividade é chamada a contribuir para o esclarecimento destes comportamentos e nos apresenta a possibilidade de olhar para processos subjetivos.

Entendemos a partir da explicação de González Rey e Mitjans Martínez (2017) que os sentidos subjetivos se organizam em configurações que se expressam em ações. Assim, olhar os comportamentos em si sem entender que eles são produzidos a partir das configurações subjetivas, que a todo momento, se constituem nos contextos dos quais os estudantes participam é incorrer em julgamentos reducionistas sobre os comportamentos. Neste sentido, os alunos então precisam ter outro tipo de olhar para suas ações. Assim, antes de julgar ou simplesmente rotular certas manifestações dos estudantes, cabe investigar o que estes comportamentos estão sinalizando e o que significam no contexto de sua história e momento de vida.

VIII- CONSTRUÇÃO INTERPRETATIVA CONCLUSIVA

Acompanhar os participantes da pesquisa, mais especificamente alunos identificados como apresentando comportamento indisciplinados nos fez percorrer a trajetória de suas experiências de vida, o que nos permitiu identificar relações sociais, conjunturas familiares, condições escolares, que faziam eclodir sentidos subjetivos diversos que compunham configurações subjetivas dos estudantes em foco, Configurações essas que sustentavam a subjetividade de cada um e se presentificavam em suas ações. Torna-se inegável que, para isso, transitamos pelas alternativas teóricas propostas por González Rey em sua Teoria da Subjetividade. Tivemos a possibilidade de uma análise interpretativa por uma lente que nos fez alcançar um olhar para o sujeito da ação e não para o comportamento apresentado ou a indisciplina em si, como costuma ser o procedimento da escola.

Esse olhar nos conduziu à produção de uma concepção diferenciada daquilo que costuma ser comumente denominado indisciplina entre profissionais da educação. Para nós então a indisciplina passa a ser tratada como aquelas manifestações dos alunos que divergem do esperado e que remetem a conflitos e mal-entendidos na sala de aula.

O estudo do tema se encaminhou para mostrar que os sentidos subjetivos produzidos nos diferentes espaços sociais da vida social apareciam de diferentes formas nas manifestações dos alunos. A aproximação neste percurso investigativo às diferentes circunstâncias em que os participantes estavam envolvidos e à produção dos sentidos subjetivos que iam constituindo as suas configurações subjetivas, só foi possível a partir das orientações da Epistemologia Qualitativa que nos possibilitou desenvolver uma relação dialógica com os participantes, por meio da variedade de instrumentos que permitiu construir, ao longo do processo, e de forma bastante particular uma aproximação surpreendente em relação às singularidades dos participantes.

Assim, compreender como a subjetividade se expressa ao longo da trajetória de escolarização e de vida dos alunos no cotidiano da sala de aula, foi uma proposta que assumimos como valorosa. Tornou-se importante também identificar como o aluno se percebia no contexto de suas ações, transgressões e relações na sala de aula.

A pesquisa nos encaminhou, por meio da construção interpretativa das informações para uma perspectiva de compreender a complexidade dos comportamentos que constituem a indisciplina na sala de aula e nos lançou para as construções teóricas que sustentam nosso trabalho.

Concluimos que a situação familiar se colocava como um aspecto sensível para a integração do estudante, conforme apontado também por Bezerra (2014); Passos (2017); Souza (2017). Os participantes desta investigação traziam algumas semelhanças em relação a uma estrutura familiar complexa, cheia de percalços, desentendimentos, conflitos e até violência explícita, o que parecia trazer muita insegurança e um sentimento de auto-proteção, criando as condições para o surgimento de comportamentos agressivos dos alunos na sala de aula. As configurações familiares, ainda, mostravam-se pouco adequadas para dar aos estudantes o acompanhamento escolar esperado pela escola, demonstrado pela inexistência de incentivo e de orientação à criança na realização dos deveres de casa, cuidados com o material escolar, higiene pessoal e uniformes. Nesse sentido não havia convergência em prol do aluno e em relação à forma como singularizavam o seu contexto.

A falta de organização em suas rotinas contribuía para que eles fossem vistos na escola, como enfrentando dificuldade de aprendizagem e que se consolidasse como fator de indisciplina o não atendimento às exigências escolares. Diante das informações obtidas dos participantes e a partir dos momentos de convivência com eles, pudemos identificar em suas ações o anúncio de sentidos subjetivos que vinham na forma de agressão, violência, descuido com as atividades escolares e outros deslizes e comprometimentos nas relações sociais tanto na família como na escola.

Interpretamos que estas dificuldades tinham origens diversas, se manifestavam de formas complexas e faziam parte de situações, que se propagavam para além dos estudantes. Antes, elas estavam situadas nas dificuldades da própria família em estabelecer-se como apoio a seus próprios membros ou da escola em relação aos seus alunos. Essa se mostrou também distanciada do estudante e da compreensão das manifestações subjetivas que sustentavam suas diferentes ações e comportamentos.

A situação de Igor assim, nos mostrava que, se por um lado ele era citado como um aluno inteligente, por outro, seu comportamento e o diagnóstico de TDAH eram usados para justificar e enfatizar os seus problemas. Essa postura ficou visível na fala da pedagoga e da professora quando colocavam em evidência seu diagnóstico, o que poderia explicar seu mau comportamento. Essa posição era indicativa da necessidade de a família e os profissionais de educação olharem os estudantes em muitos aspectos que ficam encobertos, ou seja, que se configuram para além dos comportamentos visíveis, sendo a indisciplina apenas, a ação que se evidencia.

Observamos que os alunos não se declaravam como indisciplinados no contexto das suas resistências, provocações, transgressões e relações na sala de aula. Isso podia significar

que não compreendiam o significado da indisciplina, embora demonstrassem ter consciência de que certas ações estavam fora do que deveriam cumprir. Isso ficava evidenciado quando denunciavam a si próprios como desobedientes, agitados, provocadores, por exemplo. Da mesma forma sabiam que ficavam devedores quando não faziam o dever de casa, não traziam material escolar, ou quando não conseguiam ficar quietos na sala ou participar da aula da forma esperada pela professora. Henrique, por exemplo, respondeu no instrumento Complemento de frases: “*Eu não consigo ficar controlado na sala de aula*”; “*É difícil prestar atenção à aula*”. Igor, por sua vez destacou que “*provocava os colegas, porque gostava*” e de fato, suas ações se revelavam conscientes e intencionais. Assim, quando provocavam, respondiam mal, ou agrediam os colegas, eles pareciam ter consciência de suas ações, e terminavam por violar as regras.

Nossa análise nos conduziu a considerar como hipótese que eles pareciam estar mais comprometidos em estabelecer-se como parte do contexto, participando por meio das ações que dominavam ou que lhes faziam sobrepôr de forma exitosa aos seus opositores. Estas eram ações que pareciam guardar relação com formas de enfrentamento aos pais, aos irmãos aos professores, e, na medida em que se configuravam como agressivas, careciam de ser analisadas com maior cuidado, sensibilidade e perspicácia, pois que guardavam relação com muitos eventos com valor simbólico-emocional. Neimark, (1972, citado por GONZÁLEZ REY & MITJANS, 2017, p. 45) declara que “*as reações agressivas dos escolares perante o fracasso são provocadas pela expectativa entre seu nível de aspiração e o resultado alcançado. Fonte de insegurança, da qual a criança se protege com reação agressiva*”. Assim, pode ser que essa seja uma possibilidade explicativa também para o caso dos alunos participantes de nossa pesquisa.

Assim, a diversidade e a singularidade ficaram caracterizadas nas ações configuradas subjetivamente em cada participante da pesquisa que muitas vezes se excediam em suas manifestações nas salas de aula. Isto punha em evidencia aspectos das práticas pedagógicas que precisariam ser reconsideradas tais como: a incompatibilidade do uso de estratégias padronizadas pelos professores; a ineficiência destas ações na construção de caminhos que contribuam para a redução da indisciplina na sala de aula e que possam redirecionar as transgressões dos alunos de modo que lhes permitam avançar em termos de uma melhor aprendizagem.

Muitas vezes, constatamos que os professores demonstram não estar preparados para enfrentar a diversidade e a complexidade do contexto de sua ação quando atribuíam aos alunos estereótipos, ou ao transferir às famílias e aos próprios estudantes a responsabilidade sobre

situações que eram desafiadoras para todos. Cabe destacar alguns aspectos que se constituíram como relevantes nas circunstâncias vistas como indisciplinadas: 1) a rejeição do aluno e de suas ações pelo professor, tendo em vista uma padronização das exigências sobre ele; 2) a prática de ações “corretivas” uniformes para todos os alunos e situações; e 3) a falta de um olhar para as necessidades da criança de se sentir incluído e, nessa perspectiva, identificar estratégias para perceber essas e demais manifestações subjetivas dos alunos.

A escola, parece esperar dos estudantes, o cumprimento de suas rotinas e exigências, desconhecendo circunstâncias em que os alunos estão envolvidos e que participam dos comportamentos que eles apresentam cotidianamente na escola. Pensamos que essa compreensão foi alcançada quando focamos a configuração subjetiva dos participantes da pesquisa e encontramos aspectos elucidativos relacionados às suas circunstâncias de vida, identificadas como marcantes ou que lhe causaram repercussões subjetivas.

Em relação à essa indicação das fortes relações da indisciplina na sala de aula com a prática pedagógica, Garcia (2013) defende que, no passado, a indisciplina foi compreendida como um sinal da inadequação do aluno à escola, mas que nos dias de hoje começam a ser levantadas as possibilidades de uma possível inadequação das práticas pedagógicas, teorias, métodos e recursos pedagógicos ao aluno. Em nossa opinião, essa análise representa um avanço, pois se começa a deslocar a responsabilidade dos desencontros e conflitos do estudante para a consideração de uma complexa rede de situações que podem levar aos inadequados comportamentos dos alunos na escola.

No caso da indisciplina, é importante que o professor perceba que para a criança não é simples cumprir regras ou exigências que lhe são estranhas, que não compreendem ou que não vêem sentido. Muitas vezes há exigências que, de fato, elas não conseguem atender, devido à sua falta de conceitos básicos, como é o caso de cobranças relacionadas a conteúdos escolares que deveriam dominar. Não há como apresentar os resultados esperados em relação a tais conteúdos, sem que antes, ela tenha dominado seus requisitos. E, por esta razão, ocorre de os alunos deixarem de fazer tarefas, de tirarem notas boas, pois se encontram com defasagens e, não simplesmente, por não desejarem colaborar.

Neste particular, a pesquisa procurou avançar afastando-se de olhares estereotipados sobre as deficiências ou dificuldades do aluno e investigar as circunstâncias em que a dificuldade com os conteúdos ou em seguir regras de convivência estava configurada subjetivamente nas ações dos alunos.

Os resultados da investigação nos levam a compreender a relevância de a escola, se voltar para conhecer os aspectos subjetivos que envolvem os alunos e a sala de aula, para poder

organizar e propor um ensino de forma a se aproximar de suas singularidades, necessidades, interesses e possibilidades, especialmente daqueles estudantes que se encontram em situações adversas. Adversidades que podem estar na base de sentidos subjetivos produzidos recorrentemente pelos estudantes nas experiências vivenciadas em suas famílias ou mesmo na forma como emocionalmente elaboram para si mesmo os conflitos e desafios travados cotidianamente nas relações sociais.

Assim sendo, as configurações subjetivas só podem ser pensadas a partir da complexidade que as envolvem e só sendo possível percebê-las na integralidade das manifestações subjetivas nos diferentes espaços sociais. Destacamos a importância de que a família e os profissionais de educação compreendam que as ações dos estudantes estão envolvidas em muitos aspectos que foram trazidos à luz, ao longo da nossa construção interpretativa. É necessário conhecer os meandros da constituição subjetiva dos envolvidos nos processos ensino-aprendizagem. Os resultados da investigação possibilitaram um olhar, a partir da Teoria da Subjetividade, para questões mais complexas até então não consideradas em produções científicas norteadas por outros referentes teóricos

Assim, defendemos a tese de que a indisciplina na escola se situa como uma produção de sentidos subjetivos que alicerçam configurações subjetivas de estudantes no momento dos embates travados nas relações sociais, nos diferentes espaços em que se desenvolvem os processos de aprendizagem. As expressões da subjetividade dos estudantes constituem suas ações, e aquelas consideradas indisciplinadas são tecidas pelos sentidos subjetivos produzidos em suas experiências nas quais confluem a subjetividade individual e subjetividade social, perfazendo trajetórias singulares difíceis de serem explicadas de forma linear, dada a complexidade de sua constituição.

IX- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver a presente investigação trouxe a realização do desejo de compreender as questões ligadas à indisciplina descritas nos objetivos da pesquisa. O trabalho transcorreu num clima de entusiasmo por parte da pesquisadora e contou com a cooperação dos profissionais da escola. Este trabalho chegou em minha vida quando encontrava-me com maturidade e tempo disponíveis para desenvolvê-lo com paixão, curiosidade e comprometimento sobre o objeto de estudo, que se manteve vivo em minhas preocupações de longas datas, até o presente. Pretendo avançar nesta linha de pesquisa, por meio de outras produções teóricas, na busca de novas evidências e nuances deste objeto de estudo.

Acreditamos que demos conta, de modo efetivo, desta proposta de estudo e, disponibilizamos os resultados à comunidade científica, esperando contribuir para uma melhor compreensão da indisciplina, que ainda perturba a escola, compromete a autoconfiança dos estudantes e o resgate de sua imagem perante a si e diante de seus pares. Assim, confiamos que a produção teórica disponibilizada poderá subsidiar professores e outros profissionais da escola a encararem, de modo diferenciado, os problemas relacionados ao tema, aliviando suas inquietações.

Os desafios que tiveram de ser superados dizem respeito à compreensão de expressões subjetivas, de participantes crianças, tendo em vista que suas colocações estão muito vinculadas às experiências do presente, entrelaçadas por aspectos de suas experiências históricas e à sua emocionalidade. Outra dificuldade enfrentada foi sobrelevar, a todo instante, a possibilidade de ser vencida pela paixão e vínculo com os participantes da pesquisa e pelo cotidiano atrativo da escola.

Por fim, fica a ser desenvolvido a experiência de adentrar no contexto familiar e de grupos dos quais eles participam, para compreender a criança na subjetividade social destes espaços. Novas investigações desta natureza em escolas da rede privada, e com estudantes de idade um pouco acima dos participantes deste estudo, podem ser acrescidas de modo que se possa utilizar instrumentos que explorem outras formas de expressão dos participantes.

A contribuição do estudo para a área de educação, mais especificamente para o Ensino Fundamental decorre da constatação de que as pesquisas até então desenvolvidas não aparecem tendo a Teoria da Subjetividade como base teórica que pudesse produzir conhecimentos e esclarecer sobre aspectos simbólico-emocionais que permeiam os processos de aprendizagem.

Outra contribuição desta investigação consiste em ter oferecido uma visão de circunstâncias em torno da vida dos participantes que, em geral, não são olhadas, pois que não

se visualizam diretamente em suas ações, mas estão subjacentes e, por essa razão, terminam ficando fora do espectro de olhar dos profissionais da escola, em especial do professor. Uma forma diferente de encarar os problemas de indisciplina consiste em abandonar o olhar para os comportamentos inadequados e focar nas possibilidades destes alunos, e não ficar, sempre, mais envolvido com as suas faltas.

Entendemos, também, que o avanço deste trabalho, em relação a outros, que se debruçam sobre a temática da indisciplina, consiste em que ele oferece construções teóricas que permitem compreender as manifestações subjetivas dos estudantes em sua trajetória de vida, de escolarização no cotidiano da sala de aula, deixando marcado o valor heurístico da Teoria da Subjetividade na área da Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Luciana. *Indisciplina escolar: um estudo sobre os sentidos e significados de professor e alunos*. Mestrado Psicologia da Educação, PUC de São Paulo, 2011.
- ALMEIDA, A. R. S. *A Emoção na sala de aula*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.
- ALMEIDA, A. R. S. (1997). “A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon”. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13 (2), 239-250, 1999.
- AMADO, João da Silva. *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Asa, 2001.
- ANTUNES, Serafín *et al.* *Disciplina e convivência na instituição escolar*. Tradução de: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- AQUINO, J. G. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus, 1996.
- AQUINO, Julio G. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 456-484, maio/ago. 2011.
- AQUINO, J. G. *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o ethos docente*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).
- AMARAL, Cleonice Maria Torrens do. *A (in) disciplina em sala de aula – o papel do professor*. *Acta Scientiarum*. Vol. 22 (1), p. 135-140. 2000.
- ARROYO, Miguel G. “Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BATISTA, Anelice da S. “*Cada ser carrega em si o dom de ser capaz de ser feliz*”: um estudo de caso baseado em Alfred Adler, Lev Vigotski e González Rey. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação/UnB, 2011.
- BEZERRA, M. S. *Dificuldades de aprendizagem e subjetividade: Para além das representações hegemônicas do aprender*. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación na edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.
- BOURDIEU, P., PASSERON, I. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRITO C. *Indisciplina escolar: antigo problema, novas discussões*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

CALDEIRA, Suzana Nunes; REGO, Isabel Estrela. Contributos da psicologia para o estudo da indisciplina na sala de aula. *Estud. psicol. (Campinas)*, Campinas, v. 18, n. 1, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2001000100007&lng=pt&nrm=iso> acesso em 12 abr. 2015.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. *A (des)educação do corpo*. Corpos contemporâneos e lugares da transgressão. *Revista Vivência*. Natal, n. 35, 2010, p. 161-168. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/Vivencia/sumarios/35/PDF%20para%20INTERNET_35/13_Maria%20Rita%20de%20Assis%20C%3%A9sar.pdf> Acesso em 11 jul. 2015.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: a psicologia da criança não pode definir os fins da educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

_____. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

_____. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, Liana Fortunato e CAMPOS DE ALMEIDA, Tania Mara (Orgs.). *Violência no cotidiano: do risco à proteção*. Brasília: Universa: Liber Livro, 2005.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

CUNHA, R. P. *O dever de casa: um estudo para além do que está institucionalmente instituído*. Dissertação (Mestrado. FE/Universidade de Brasília, Brasília, 2015, 98p.

D'ANTOLA A. (Org.). *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989.

DE LA TAILLE, Yves. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 14. ed. São Paulo: Summus, 2008. pp. 9-23.

DONATELLI, Dante. *Quem me educa? A família e a escola diante da (in)disciplina*. São Paulo, Arx, 2004.

ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Portugal: Lisboa, Porto editora, 1992.

FARAH, Ricardo. *Estudo sobre a relação professor e aluno: uma contribuição a partir da teoria dos tipos psicológicos de Jung*. 181 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, 2001.

FERREIRA, Adriano Charles. *Tema quente, cabeça fria: representações sociais da indisciplina escolar pelos alunos concluintes do ensino fundamental*. Universidade Estadual de Ponta Grossa, fev. 2014.

- FLEURI, Reinaldo Matias. *Entre disciplina e rebeldia na escola*. Brasília: Liber livro Editora, 2008.
- FONSECA, Julio Cezar Pozo da. *Educação básica, violência e direitos humanos: a cultura da paz em perspectiva*. Universidade Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, 2015.
- FONTANA, R. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas, SP: Autores associados, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2004.
- _____. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 34 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2007
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia e prática docente*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em formação: Saberes pedagógicos/ Coordenação Selma Garrido Pimenta).
- FRANZALOSO, Mariana Ribeiro. *Indisciplina e desenvolvimento moral na Educação Infantil*. Mestrado acadêmico, Universidade TUIUTI, Paraná, 2011.
- FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. *Ação cultural para liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREITAS, Marcos Cezar de. *O aluno problema: forma social, ética e inclusão*. São Paulo: Cortez, 2011.
- GALLERT, A Z. *A produção de sentidos subjetivos dos professores no enfrentamento das adversidades da docência*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação/UnB, 2010.
- GARCIA, Joe. *Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva*. Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, n. 95, jan./abr. 1999, pp. 101-108. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/revistaparanaense/article/view/275>>. Acesso em: 11 fev. 2012.
- GARCIA, J., Tognetta, L., & VINHA, T. *Indisciplina, conflitos e Bullying na escola*. 1. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, (2013).
- GARCIA, Regina Leite (Org.). *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GIL, Jose. A reversão. In: Daniel Lins (org.). *O devir criança do pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONZALÉZ REY, F. & MITJÁNS, A. *La personalidad: su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y educación, 1989.

GONZÁLEZ REY, F. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Habana: Editorial Pueblo Y Educación, 1995.

_____. *Problemas epistemológicos de la psicología*. Habana: Ed. Academica, 1996.

_____. *Epistemologia qualitativa y subjetividade*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

_____. (mimeo) *Epistemologia cualitativa: sus implicaciones metodologicas*, 1997.

_____. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução de Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

_____. (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

_____. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005c (1ª Reimpressão da 1ª Ed de 2002).

_____. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. (Org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, Alínea, 2006.

_____. As categorias sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da educação*, v. 4, pp. 155-179, 2007a.

_____. *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade – uma aproximação histórico-cultural*. Tradução Guillermo Matias Gumucio. São Paulo: Thomson Learning, 2007b.

_____. *O sujeito que aprende: desafios ao desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica*. In TACCA, M. C. (org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2008.

_____. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagem. In: MITJÁNS MARTÍNEZ A. M. & TACCA M. C. V. R. (Orgs.) *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas, SP: ed. Alinea, 2009.

_____. *Lenguage, sentido y subjetividade: yendo más allá del lenguaje y o comportamiento*. In: *Estudos de Psicologia*, 2011, 32 (3), pp. 343-357.

_____. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. 3ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. “A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual”. In: MARTÍNEZ, A. e ALVAREZ, P. (orgs.). *O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro, 2014.

GONZÁLEZ REY, F. L. & MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *Subjetividade: Teoria, epistemologia e método*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

HINDE, R. A. “The bases of a science of interpersonal relationships”. In: S. Duck & R. Gilmour (Eds), *Personal relationships: studying personal relationships*, pp. 1-17. New York: Academic Press Inc., 1981.

KHOURI, I. *Disciplina X autoritarismo*. Em Arlette D’Antola (Org.). *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. (pp. 41 – 59), São Paulo: EPU, 1989.

LARROSA, Jorge & KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de: Lílian do Valle. 3ª ed. 4ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LA TAILLE, Yves de e outros. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LIBANEO, Carlos e ALVES, Nilda (Orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. Socorro M. *Silêncio e/ou participação: a questão da disciplina na concepção e na prática de professoras da 1ª série do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. IP/UNB, 2000.

LIMA, Paulo Gomes. Indisciplina na escola. *Revista de Educação*, vol. 4, n. 8, jul./dez., p. 323-327, 2009.

LUSTOSA, Ana V. M. F. *Moral em superdotados, uma nova perspectiva*. Tese de Doutorado, UnB/ IP, 2004.

MADEIRA-COELHO, C. “A categoria de sentido subjetivo: valor teórico e evidências empíricas”. In: MARTÍNEZ, A. e ALVAREZ, P. (orgs.). *O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro, 2014.

MALUF, Maria Irene (Coord.). *Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MANTOVANINI, M. C. L. resumo. *O olhar do professor ao diagnosticar as dificuldades de aprendizagem: critérios e justificativas empregadas para escolha de bons e maus alunos*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação/ USP, 1999.

MCDERMOTT, R. P. (1977). *As relações sociais como contexto para a aprendizagem na escola*. *Harvard Educational Review*, 47(2), 198-213.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M. *Criatividade, Personalidade e Educação*, 1997.

MITJÁNS MARTÍNEZ A. “O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais”. In: MITJÁNS MARTÍNEZ A.; SIMÃO M. L. (Orgs.). *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. Pp. 77 – 100.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. “Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem”. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: ed. Alinea, 2008.

MITJÁNS MARTÍNEZ A. M. & TACCA M. C. V. R. (Org.) *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas, SP: ed. Alinea, 2009.

MITJÁNS MARTÍNEZ A. M. & TACCA M. C. V. R. (Org.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência*. Campinas, São Paulo: Ed. Alínea, 2011.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. & GONZÁLEZ REY, F. L. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.

MOYSÉS, Lúcia M. *O desafio de saber ensinar*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

MUNIZ, L. S. *Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação/ UnB, 2015.

NEVES-PEREIRA, Mônica Souza; BRANCO, Ângela Uchoa. *Criatividade na educação infantil: contribuições da psicologia cultural para a investigação de concepções e práticas de educadores*. *Estudos psicologia (Natal)*, v. 20, n. 3, Natal, Jul./Set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20150018>. Acesso em 20 de abr. de 2016.

NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Tradução de: Irene Lima Mendes, Regina Correa e Luisa Santos Gil. Portugal: Editora Porto, 2014.

PASSOS, Renata Liziane. “*Quem me leva os meus fantasmas?*”: *para além do fracasso escolar: produções de sentidos subjetivos de estudantes em situação de conflito psicossocial*. 2017. 133 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. 454 p.

PENIN, Sonia. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1989.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de: Lílian do Valle. 3ª ed. 4ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise Vygotskiana. In: Aquino, J. G. (Org.) *Indisciplina na escola*. São Paulo: Summus, 1996, pp. 83-101.

REYKOWSKI, J. “Dimensions of development in moral values”. In: N. Eisenberg; J. Reykowski & Staub (Eds.) *Social and moral values: individual and societal perspectives* (p. 23-44). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1989.

RIOS, Zoé. *A mediação de conflitos no cenário escolar*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

ROSSATO, M. *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. 240 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Brasília, 2009.

ROSSATO, M. & MITJÁNS MARTÍNEZ A. M. “A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade”, pp. 71 - 108. In: *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência*. Campinas, São Paulo: Ed Alínea, 2011.

SANTOS, Carina Pessoa. Ele é multifacetado: as representações sociais do fracasso escolar construídas e compartilhadas por psicólogos educacionais.

SCOZ, Beatriz. *Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Projeto Político Pedagógico*, E. C. 18, 2016.

SILVA, César Augusto Alves da. *Além dos muros da escola: as causas do desinteresse, da indisciplina e da violência dos alunos*. Campina, SP: Papyrus, 2011. (Coleção Papyrus Educação).

SILVA NETO, Cláudio. Marques. *(In) disciplina e violência no espaço escolar: aprendizagem e participação como fundamentos da ordem*. 2011. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, PUC, São Paulo.

SILVA, Raimundo Nonato. *Concepções, crenças e valores de alunos e professores: analisando situações de conflito em sala de aula*. FE/UnB, 2004.

SOUSA, P. G. DE. *As interfaces entre a Terapia Ocupacional e a Teoria da Subjetividade nos processos de aprendizagem*. Dissertação (Mestrado). 152 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

STRAZZACAPPA, Márcia. *A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola*. Campinas: Cadernos Cedes, ano XXI, nº 53, abr. 2001.

TACCA, M. C. V. R. *O sistema de crenças do professor em relação ao sucesso e fracasso dos alunos*. Dissertação de Mestrado. FE/UnB. 1994

TACCA, M. C. V. R. *Aluno, professor e conteúdo precisam se encontrar*. Entrevista ao Jornal Portal do professor/MEC.

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=2415>> Acesso em maio 2016.

TACCA, M. C. V. R. *Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor x aluno, em contextos estruturados*. Tese (doutorado). Brasília: UnB, 2000.

TACCA, M. C. V. R. *Estratégias pedagógicas: conceituações e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno*. In TACCA, M. C. (org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006.

TACCA, M. C. V. R. *Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade*. In: MALUF, Maria Irene (Coord.). *Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. pp. 60 – 85.

TACCA, M. C. V. R. *Estratégias pedagógicas: conceituações e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno*. In TACCA, M. C. (org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2008.

TACCA, M. C.; GONZÁLEZ REY, F. *Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender*. *Psicologia, ciência e profissão*, v. 8, n. 1, p. 138-61, 2008.

TACCA, Maria Carmen V. R. “Constituição da Ação Docente: uma análise a partir de concepções do mundo da escola e dos alunos”. In: SILVA, Fabiany de C. Tavares e KASSAR; Mônica de C. Magalhães (orgs.). *Escrita da Pesquisa em Educação no Centro Oeste*. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2012, pp. 213-232.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. *Salas de Aula*. In: MORAIS, Regis de (org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* 17 ed. Campinas: Papyrus, 2003.

VASCONCELOS, C. DOS S. *Disciplina – a construção da disciplina consciente e interativa na sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 4), 1995.

VASCONCELOS, C. DOS S. *Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em formação. Série Problemáticas transversais).

VASCONCELLOS, Celso dos S. *(In)disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VIANNA, I. O. A. “A disciplina participativa na escola: um desafio a todos os brasileiros”. In: Arlette D’Antola (org.). *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, (pp. 13 – 28), 1989.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império*. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de: Paulo Bezerra. 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009 (Biblioteca pedagógica).

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WERNER, Jairo. *Saúde e educação*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

ZENNI, Cristine de Bragança. *Indisciplina escolar: uma abordagem psicológica*. A representação da indisciplina escolar em revistas brasileiras: uma análise discursiva crítica Estudos da Língua(gem). Vitória da Conquista v. 12, n. 2, pp. 255-274, dez. de 2014.

ZUIN, Antonio A. S. *Violência e tabu entre professores e alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICES

APÊNDICE 1	Carta de apresentação de aluno para pesquisa de campo
APÊNDICE 2	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
APÊNDICE 3	Quadro I - instrumentos e questões a serem investigadas
APÊNDICE 4	Indutores Dinâmica conversacional conjunta - coordenação pedagógica e orientação educacional 2016
APÊNDICE 5	Indutores dinâmica conversacional orientação educacional 2016
APÊNDICE 6	Análise Documental – Livro de Atas SOE 2016
APÊNDICE 7	Indutores dinâmica conversacional 1 - professoras 4º ano 2016
APÊNDICE 8	Aspectos observação sala de aula 4º ano 2016/5º ano 2017
APÊNDICE 9	Aspectos observação Conselho de classe 4º bimestre 2016/2017
APÊNDICE 10	Indutores Dinâmica conversacional - 1º encontro estudantes 2017
APÊNDICE 11	Indutores Dinâmica conversacional - 2º encontro estudantes 2017
APÊNDICE 12	Indutores Dinâmica conversacional - 3º encontro estudantes 2017
APÊNDICE 13	Complemento de frases – 4º encontro estudantes
APÊNDICE 14	Indutores Dinâmica conversacional professoras 2 - 5º ano 2017
APÊNDICE 15	Diálogo complemento de frases - 5º encontro estudantes 2017
APÊNDICE 16	Instrumento para expressão livre - 6º encontro alunos 2017
APÊNDICE 17	Indutores Dinâmica conversacional orientadora educacional- 2 2017
APÊNDICE 18	Eixos da análise documental – pasta do aluno 2016/2017
APÊNDICE 19	Eixos da análise documental – relatórios bimestrais
APÊNDICE 20	Eixos análise documental – Projeto Político Pedagógico 2016/2017
APÊNDICE 21	Caderno de Sentimentos
APÊNDICE 22	Entrevista como processo Pais Henrique – 2017
APÊNDICE 23	Entrevista como processo Pais Igor – 2017
APÊNDICE 24	Aspectos participação Reunião de Pais e mestres – 2016/2017

APÊNDICE 1



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

CARTA DE APRESENTAÇÃO DE ALUNO PARA PESQUISA DE CAMPO

Brasília, ____ de _____ de _____.

Prezado (a) Sr (a). _____,

Eu, Prof^ª Dr^ª MARIA CARMEN VILLELA ROSA TACCA, professora do Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, apresento a aluna MARIA DO SOCORRO MARTINS LIMA, Matrícula n. 14/0072845, que deverá proceder atividade de pesquisa na escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, abaixo identificada, tendo em vista o desenvolvimento de sua Tese de Doutorado.

Nesta oportunidade, informamos que a pesquisa intitulada ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE PROFESSOR E ALUNO: UM ESTUDO A PARTIR DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE objetiva estudar os elementos da configuração subjetiva de alunos que se envolvem em situações de conflitos no contexto da sala de aula, na perspectiva de compreender a gênese das diferentes manifestações de seu comportamento e estará sendo desenvolvida, com alunos do Ensino Fundamental.

Também esclareço que todos os dados levantados serão utilizados somente para fins acadêmicos e de acordo com o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, assinado pelo participante ou por seus responsáveis.

Desde já agradecemos sua colaboração.

Cordialmente,

PROF^ª DR^ª MARIA CARMEN VILLELA ROSA TACCA
Professora orientadora

MARIA DO SOCORRO MARTINS LIMA
Aluna

INSTITUIÇÃO DE ENSINO NA QUAL SE REALIZARÁ A PESQUISA

APÊNDICE 2



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Relações sociais na sala de aula: manifestações subjetivas em foco” que será desenvolvida pela doutoranda Maria do Socorro Martins Lima, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca, como parte dos requisitos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Para favorecer a colaboração de seu filho nesse processo investigativo será criado um espaço dialógico com os alunos, valendo-se de entrevistas, questionários, dinâmicas de grupo, observações, entre outros instrumentos.

Ressaltamos que a participação nesta pesquisa é voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento sem que haja qualquer penalidade. Esclarecemos que a identidade dos participantes será preservada, pois não haverá a divulgação do seu nome e as informações obtidas durante a pesquisa serão tratadas de forma a garantir o anonimato. Informamos, ainda, que os dados obtidos e analisados serão mantidos com as pesquisadoras e utilizados apenas para fins científicos.

Declaro ter compreendido os objetivos da pesquisa, como será a colaboração de meu filho e concordo com a sua participação.

Nome do aluno: _____

Nome do responsável: _____

Contatos: _____

Assinatura: _____

Brasília, ____ de _____ de 2017

APÊNDICE 3 - QUADRO 1 - Instrumentos e questões a serem investigadas

N	Instrumento	Objetivo	Questões a serem investigadas
1	Análise documental	Observar a presença e a natureza da preocupação com a indisciplina na sala de aula no Projeto Político Pedagógico. Conhecer informações dos alunos Verificar os registros de queixas sobre estudantes, identificando sua natureza;	Projeto Político Pedagógico da escola; Pasta do aluno : registro da vida escolar do aluno, de uso da secretaria da escola, que contém documentos pessoais, relatórios de aprendizagem, encaminhamentos e diagnósticos de profissionais de outras áreas; Registro de Avaliação Bimestral - RAV : elaborado pelos professores, contendo registros sobre o desempenho escolar e o comportamento do aluno; Livro de Atas do SOE : registro de situações de indisciplina, conversas com os pais; Outros documentos do SOE : encaminhamentos de comunicados, convocações aos pais, professores, direção, coordenação e outros materiais produzidos que tratem do assunto, relativos aos alunos envolvidos em problemas nas relações sociais na sala de aula.
2	Observação	Caracterizar as relações que se desenvolvem na sala de aula, nas turmas do 4º e do 5º ano	Contexto da sala de aula; Situações em que ocorrem tais manifestações; Interação com pares e com a professora; Circunstâncias em que aparecem manifestações que comprometem seu envolvimento nas atividades da sala de aula; Elementos que contribuem para a ocorrência dessas situações no contexto da sala de aula. Quem são os alunos apontados; Manifestações que dificultam a participação desses alunos na sala de aula; Postura do professor frente a tais circunstâncias; Ações do professor para reorientar/conduzir os alunos em relação a novas posturas; Registro das atividades/situações em que esses alunos mais se engajam/não se engajam. Reuniões de Pais e mestres
3	Dinâmica conversacional	Identificar o contexto das manifestações de comportamentos indisciplinados na sala de aula. Conhecer outras circunstâncias que envolvem a indisciplina por meio de profissionais da escola	Conversa com alunos participantes da pesquisa e seus professores; Identificação do contexto em que se dão esses comportamentos; Descrição do contexto e da situação em que acontecem manifestações indisciplinadas. Visão dos professores, coordenadores pedagógicos, Orientadora Educacional
4	Entrevista como processo	Obter informações junto aos pais sobre o aluno e suas relações na família, rotinas em casa, explicações sobre situações de indisciplina e dos desafios que enfrentam na escola	Situações que envolvem a vida dos alunos no contexto familiar
5	Complemento de frases	Compreender manifestações subjetivas dos alunos em sua trajetória de vida e de escolarização.	Sentidos subjetivos envolvidos nas relações sociais; Reflexão quanto aos elementos das configurações subjetivas, que podem ser associados a tais manifestações; Elementos das configurações subjetivas dos alunos em tais situações.
6	Caderno de Sentimentos	Provocar os estudantes a se manifestarem em relação a aspectos relevantes de suas experiências na escola e que possam estar relacionadas com indisciplina.	História do processo de escolarização envolvendo situações vivenciadas em decorrência das manifestações indisciplinadas. Oferecer oportunidade aos estudantes para compartilhar sentimentos e percepções sobre si;
7	Momentos informais	Participar da dinâmica da escola	Visita às instalações da escola, convivência na sala dos professores, observação dos alunos durante o recreio, horário de entrada/saída da escola. Participação em feiras e festas da escola.

APÊNDICE 4

INDUTORES DINÂMICA CONVERSACIONAL CONJUNTA - COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL (2016)

- 1-Apresentação da pesquisadora, instituição e área de estudo a que está vinculada
- 2-Apresentação das intenções de pesquisa e do percurso a ser percorrido
- 3-Sensibilizá-las para a importância do tema
- 4-Solicitação de colaboração
- 5-Importância de acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola
- 6-Relatos de situações de conflito e indisciplina em turmas de 4º ano
- 7-Definição das turmas a investigar
- 8-Planejamento do calendário de idas à escola
- 9-Acerto da participação no Conselho de Classe do 4º Bimestre

APÊNDICE 5

INDUTORES DINÂMICA CONVERSACIONAL ORIENTADORA EDUCACIONAL1 (2016)

1. Ocorrência de casos de indisciplina/conflitos na sala de aula.
2. Como tratam o problema.
3. Existência de registros sobre tais ocorrências.
4. Encaminhamentos propostos pela Orientação Educacional.
5. Envolvimento de outros profissionais da escola.
6. Contato e compartilhamento da situação junto às famílias.
7. Envolvimento de outras instituições.
8. Situações em que há este envolvimento.

APÊNDICE 6

ANÁLISE DOCUMENTAL - LIVRO DE ATAS DO SOE (2016)

1. Registros de casos
2. Natureza das queixas
3. Meio/instrumento de convocação da família
4. Pessoa que compareceu ao SOE.
5. Abordagem do problema com o responsável.
6. Orientações fornecidas pelo SOE.
7. Acompanhamento e avaliação em relação à alteração da situação do aluno na sala de aula.

APÊNDICE 7

INDUTORES DINÂMICA CONVERSACIONAL 1 - PROFESSORAS 4º ANO (2016)

1. Casos de indisciplina/conflitos na sala de aula envolvendo aquele aluno.
2. Como trata o problema.
3. Registros das ocorrências.
4. Encaminhamentos para que profissionais.
5. Queixas sobre o aluno.
6. Compartilhamento da situação junto às famílias.
7. Envolvimento de outras instituições. Quais.
8. Situações em que há este envolvimento.

APÊNDICE 8

ASPECTOS PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA – 2016/2017

- 1- Atividade que estava sendo desenvolvida em sala de aula pela professora.
- 2- Número de alunos presentes.
- 3- Organização da sala.
- 4- Dinâmica interativa na sala de aula: expressão dos alunos, como escuta o outro, relações que estabelece com os outros.
- 5- Processos comunicativos em sala de aula: expressão do pensamento dos alunos, disputas, etc.
- 6- Expressões de emoções dos alunos durante a aula.
- 7- Ocorrências de situações de conflitos na sala de aula.
- 8- Duração das atividades pedagógicas.
- 9- Encerramento da aula.**

APÊNDICE 9

ASPECTOS OBSERVADOS NO CONSELHO DE CLASSE - 4º BIMESTRE 2016/2017

- 1-Registros das queixas e observações das professoras a respeito dos alunos indicados como tendo problemas de comportamento, conflitos e indisciplina.
- 2-Como se referem a estes alunos.
- 3-Dificuldades citadas.
- 4-Providências tomadas.
- 5-Julgamentos explícitos/implícitos.
- 6-Decisão em relação ao aluno.

APÊNDICE 10

INDUTORES DINÂMICA CONVERSACIONAL-1º ENCONTRO ALUNOS (2017)

1º Encontro

Criar clima para diálogo com alunos indicados pelas professoras acerca dos aspectos:

O que é ruim na escola.

Como se vê nas relações com os colegas na escola.

E com a professora.

O que gosta de fazer na escola.

O que quer da escola.

Como a escola poderia ser mais interessante.

O que não gosta na escola.

O que mais gosta na escola.

Suas maiores experiências na vida?

Um momento importante em sua história familiar?

APÊNDICE 11

INDUTORES DINÂMICA CONVERSACIONAL - 2º Encontro

Conversa com estudantes a partir do material que cada aluno trouxe para compartilhar seus interesses e desenvolver a conversa

APÊNDICE 12**INDUTORES 3º ENCONTRO – ALUNO**

Diálogo/Desenho sobre como se sente na sala de aula

APÊNDICE 13**COMPLEMENTO DE FRASE**

Eu gosto da aula quando

Eu fico alegre

Eu fico zangado

Eu não gosto

Eu gosto

Eu fico bravo

Eu participo da aula quando

Eu presto atenção

Eu fico triste

Eu fico calmo

Na escola, eu

Na aula, eu

Fora da escola, eu

Em casa, eu

Eu choro na escola

Eu bato nos colegas

Eu sou obediente

Eu xingo

Eu trago para escola

Os colegas

Eu odeio

Eu me interessso por

Eu não posso

Eu prefiro

Eu nunca

Minha família

Eu sou

Eu consigo

Eu não consigo

Eu fico feliz

Eu sinto saudades

Meus amigos

É difícil

Tenho medo

Minha mãe

Meu pai

A professora

Meu caderno

Eu me sinto bem quando

Quando a professora reclama, eu

Quando os colegas procuram conversa comigo, eu

APÊNDICE 14

INDUTORES DINÂMICA CONVERSACIONAL PROFESSORAS 2- 5º ano (2017)

1. Você poderia falar um pouco sobre o aluno _____? Quais realmente são as queixas sobre ele? Quais são mesmo os problemas que ele apresenta?
2. O que você acha que acontece com ele?
3. Relação dele com os colegas. Reação dos colegas?
4. Estes comportamentos chegam a atrapalhar a aula?
5. Em que ele atrapalha a aula?
6. Em que ele atrapalha a ele mesmo?
7. Quais as maiores dificuldades dele?
8. Você diria que suas dificuldades são de ordem comportamental que atrapalham sua aprendizagem ou de aprendizagem que comprometem seu comportamento?
9. Tem laudo? Por quem foi encaminhado e quando?
10. Estou atendendo aluno A, de sua turma, você realmente acredita que ele tem alguma dificuldade? Quais?

APÊNDICE 15

5º ENCONTRO COM ALUNOS – EXPLORAÇÃO COMPLEMENTO DE FRASES

Diálogo sobre cada item do Complemento de Frases com o aluno

Levantando questionamentos, explicações, dúvidas

APÊNDICE 16

6º ENCONTRO – INSTRUMENTO PARA EXPRESSÃO LIVRE DO ALUNO

Então, já que conversamos sobre o que você gostaria de ser quando adulto, vou te dar uma folha para você documentar o que conversamos, certo?

Pode ser uma redação, um desenho ou um recorte e colagem

O que eu quero ser quando crescer

APÊNDICE 17

INDUTORES DINÂMICA CONVERSACIONAL ORIENTADORA EDUCACIONAL2 (2017)

1. O aluno _____ tem uma história de queixas acerca de seu comportamento. O que você pode dizer sobre a situação dele.
2. Diagnóstico do aluno.
3. O que você sabe sobre a situação dele no ano passado?
4. Houveram registros de situações anteriores?
5. Natureza das queixas.
6. Formalização junto a alguma instância da escola.
7. Onde? E como?
8. Atendimentos realizados. A quem? À ele? Aos pais?
9. Citar episódio relatado pela professora e perguntar se chegou ao conhecimento do SOE.

APÊNDICE 18

EIXOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL – PASTA DO ALUNO

2016/2017

- 1- Documentos de ingresso do aluno na escola.
- 2- Data de ingresso.
- 3- Escolas anteriores – pública ou privada.
- 4- O aluno foi retido em séries anteriores.
- 5- Outros registros.

APÊNDICE 19

EIXOS ANÁLISE DOCUMENTAL – RELATÓRIOS BIMESTRAIS

- 1- Leitura dos relatórios e registro de situações relacionadas ao desempenho do aluno.
- 2- Elogios.
- 3- Queixas.
- 4- Observações.

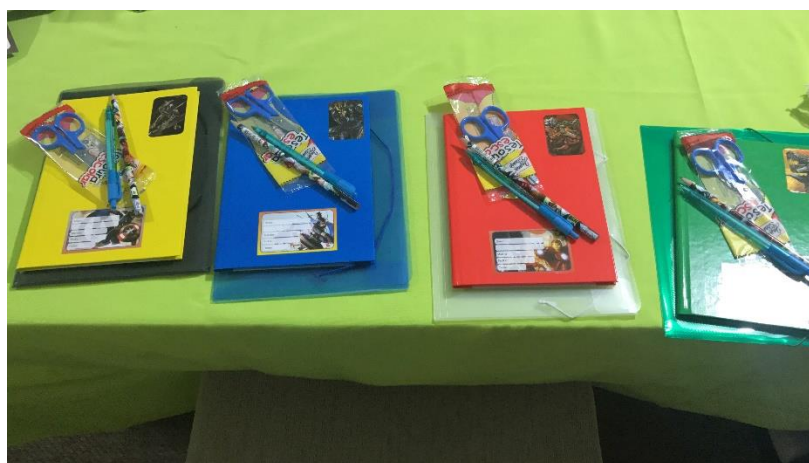
APÊNDICE 20

EIXOS ANÁLISE DOCUMENTAL – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 2016/2017

1. Registro de preocupação com aspectos sociais
2. Registro de preocupação com aspectos emocionais
3. Observar a existência de aspectos relativos ao comportamento dos alunos.
4. Como está proposto o tratamento das questões relativas à indisciplina do aluno.
5. Existência de normas/regras relativas a questões disciplinares.
6. Que aspectos do aluno são levados em conta no documento.
7. O papel destinado ao aluno no documento.
8. Aspectos motivacionais aos alunos.

APÊNDICE 21

CADERNO DE SENTIMENTOS



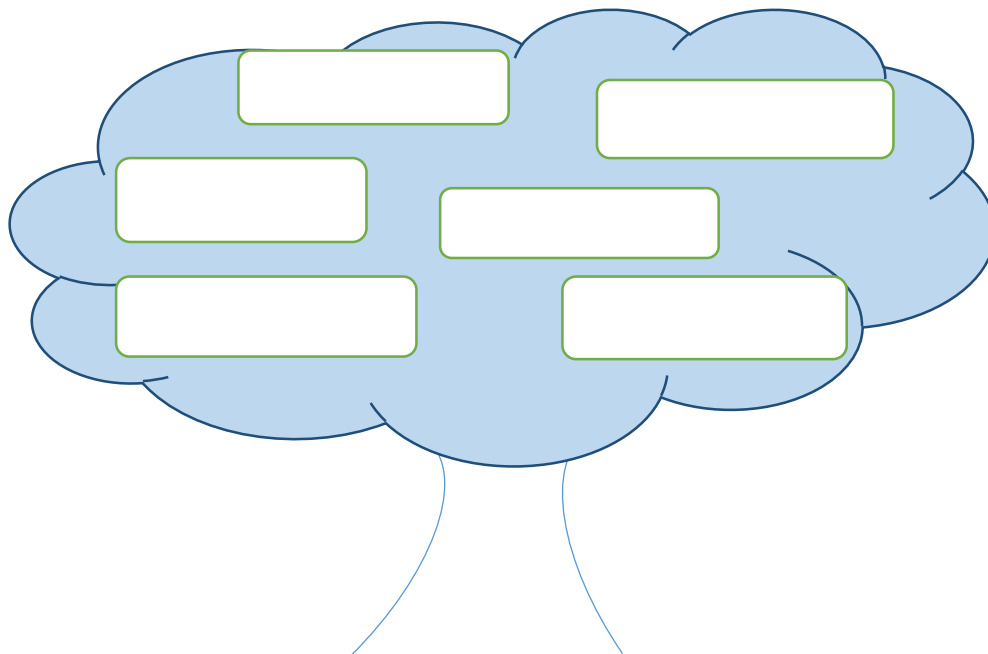
Este é seu amigo Diário.

Na 1ª parte tem perguntas que eu gostaria que você respondesse para me ajudar no meu trabalho. Você pode escrever, desenhar ou colar uma figura como resposta. Posso contar com você?

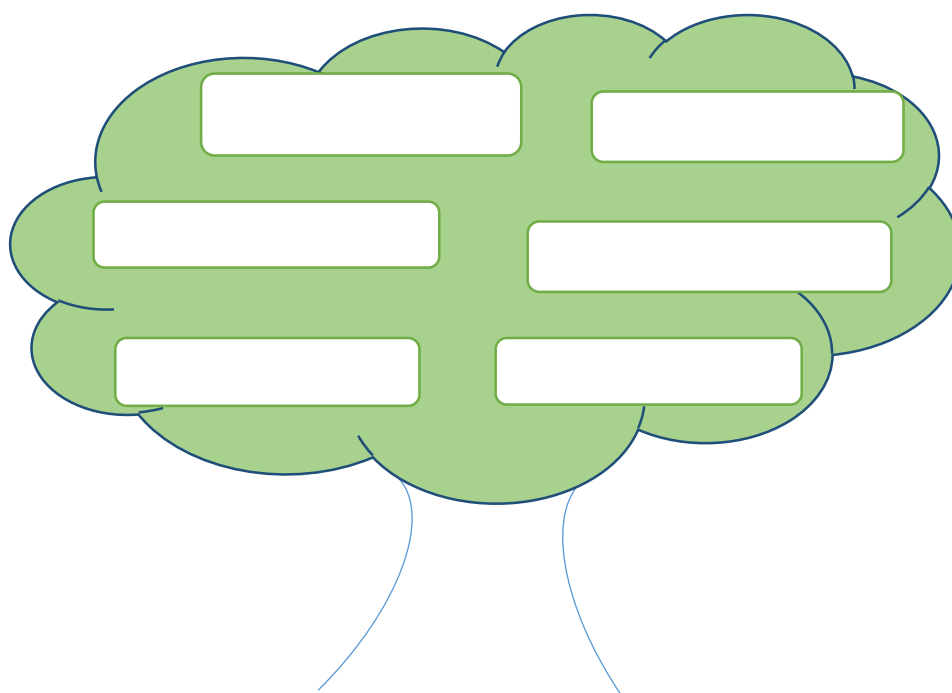
Na 2ª metade você pode registrar, livremente, tudo o que você sentir vontade durante o seu dia, tanto na escola quanto em casa.

Esta é uma árvore de sentimentos.

Registre nela tudo o que sente quando você está na sala de aula.



Agora, registre na árvore abaixo tudo o que sente quando você está em sua casa.



Você se acha um aluno:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Comportado | <input type="checkbox"/> Desatento |
| <input type="checkbox"/> Briguento | <input type="checkbox"/> Esforçado |
| <input type="checkbox"/> Tranquilo | <input type="checkbox"/> Apressado |
| <input type="checkbox"/> Desorganizado | <input type="checkbox"/> Concentrado |
| <input type="checkbox"/> Indisciplinado | <input type="checkbox"/> Desatento |
| <input type="checkbox"/> Agitado | <input type="checkbox"/> Ansioso |
| <input type="checkbox"/> Interessado | <input type="checkbox"/> Outra característica.
Qual? _____ |

Na folha seguinte à cada pergunta, havia a orientação abaixo:

Nesta (s) página (s) em branco, você pode desenhar, escrever ou colar figuras relacionadas com a pergunta da página anterior.

Perguntas:

Você concorda com algumas pessoas que dizem que você é indisciplinado? Porquê? Explique.

Escreva uma frase para dizer o que pensa sobre você.

Segunda parte do Caderno (dividimos o caderno ao meio)

Esta parte de nosso caderno é só sua!

Aqui você pode registrar livremente, tudo o que você sentir vontade durante o seu dia, tanto na escola quanto em casa e que deseje compartilhar comigo.

APÊNDICE 22**INDUTORES ENTREVISTA EM PROCESSO PAIS HENRIQUE (2017)**

() Pai? () Mãe? _____
 Data ____/____/____. Local _____ Hora: _____

1- Informações gerais sobre a criança

Você poderia falar um pouco sobre o _____

Como ele é em sua casa

Com quem fica em casa

Tem irmãos? Quantos? Qual a diferença de idade?

O que você poderia dizer sobre a relação deles?

Esta diferença de idade foi uma decisão sua?

Há brigas entre eles?

2- A rotina

Chegada da aula.

Alimentação (almoço, lanche jantar).

Há relatos na escola que ele demora muito a ir embora. Porque isto acontece?

Higiene (banho, unhas, cabelo, dentes, roupas, tênis, mochila, material escolar).

Hora de dormir/acordar.

Brinquedos, cuidado com os pertences. TV, vídeos, celular.

Dever de casa/tem horário de estudo determinado? Na escola há queixas de que ele constantemente deixa de trazer dever de casa. Porque isto acontece?

3- As relações

Com os pais e irmãos.

Outros familiares.

Colegas de perto de casa.

Há relatos na escola de desentendimentos entre ele e os colegas. Como você vê isto?

Já recebeu alguma queixa sobre ele? Como resolveu? O que você acha que acontece?

Você acha que ele tinha razão?

Tarefas domésticas, como são organizadas, todos participam/colaboram?

4- Reações e comportamento

Brigas, teimas.

Cumprimento de tarefas domésticas.

Respeito/obediência aos pais.

Quando perde nos jogos, como reage.

5- Saúde

Faz algum tratamento médico/psicológico?

Com que profissional, porquê?

Faz uso de medicações? Para quê?

APÊNDICE 23

INDUTORES DINÂMICA CONVERSACIONAL PAIS IGOR (2017)

() Pai? () Mãe? _____
 Data ____/____/____. Local _____ Hora: _____

1- Informações gerais sobre a criança

- a. Você poderia falar um pouco sobre o _____?
- b. Como ele é em sua casa?
- c. Com quem fica em casa?
- d. Tem irmãos? Quantos? Qual a diferença de idade?
- e. Você acha que isto dificulta a convivência?
- f. Esta diferença de idade foi uma decisão sua?

2- Sobre a rotina

- a. Chegada da aula.
- b. Higiene (banho, unhas, cabelo, dentes, roupas, tênis, mochila, material escolar).
- c. Alimentação (almoço, lanche jantar).
- d. Hora de dormir/acordar.
- e. Brinquedos, cuidado com os pertences. TV, vídeos, celular.
- f. Dever de casa/tem horário de estudo determinado?
 OBS: Ele me falou que “não faz mesmo dever de casa”. É verdade? Porquê?

3- Sobre as relações

- a. Com os pais e irmãos.
- b. Outros familiares.
- c. Colegas de perto de casa
- d. Tarefas domésticas, como são organizadas, todos participam/colaboram?

4- Sobre as reações e o comportamento

- a. Brigas, teimas.
- b. Cumprimento de tarefas domésticas.
- c. Respeito e obediência aos pais.
- d. Quando perde nos jogos.

5- Sobre a saúde

- a. Faz algum tratamento médico/psicológico?
- b. Com que profissional, porquê?
- c. Faz uso de medicações? Para quê?
- d. Situação que ele fez suas necessidades na roupa. Porque será que isto ocorreu?
 Isto já aconteceu outras vezes? Quando? Onde?

APÊNDICE 24**ASPECTOS PARA OBSERVAÇÃO REUNIÃO DE PAIS – 2016/2017**

1. Presença dos pais na reunião
2. Preocupações que compartilham com a professora
3. Depoimentos sobre o filho
4. Disposição para contribuir no apoio ao filho
5. Outras observações

APÊNDICE 25

Quadro 2 – Momento Empírico

N.	Data	Tempo	Local	Instrumento	Aluno/Professor
1	10/11/16	1h48'31	Sala aula	Observação	Profª K 4º ano
2	22/11/16	1h01'30	Sala aula	Observação	Profª D 4º ano
3	24/11/16	0h39'38	Sala aula	Observação	Profª K 4º ano
		0h38'29	Sala aula	Observação	Profª K 4º ano
4	29/11/16	0h59'28	Sala aula	Observação	Profª D 4º ano
5	01/12/16	1h30'31	Sala SOE	Dinâmica Conversacional	Orientadora Ed1
6	14/12/16	3h14'40	Sala Reunião	Conselho Classe Manhã	Sala de reuniões
7	14/12/16	2h29'28	Sala Reunião	Conselho Classe Tarde	Sala de reuniões
8	11/04/17	0h2'16	Biblioteca	Observação. História de Marquito aprendendo a respeitar	Profª V Profª H 5º ano
9	12/04/17	0h50'59	Sala aula	Observação	Profª M 5º ano
10	05/05/17	0h5'34	Sala Vídeo	Observação Sessão Vídeo	Profª M/V 5º ano
11	09/05/17	0h03'57	Sala aula	Observação	Profª M 5º ano
12	18/05/17	1h10'12	Sala EEAA	Projeto Me põe na história	EEAA
13	19/05/17	0h22'09	Sala recursos	Cenário Social	Henrique William
14	19/05/17	0h22'53	Sala Atend.	Cenário Social	Paulo
15	19/05/17	0h18'46		Cenário Social	Igor
16	22/05/17	0h22'53	Sala Atend.	Cenário Social	Mario/Ivo Marcos
17	22/05/17	0h18'14	Refeitório	O que trouxe para conversarmos?	Henrique
	22/05/17	0h09'44	Refeitório	Continuação 2º Encontro	Henrique
18	23/05/17	0h06'10	Refeitório	Marcar próximo encontro	Paulo
19	26/05/17	0h50'15	Refeitório	O que trouxe para conversarmos?	Paulo
20	29/05/17	0h09'16	Refeitório	Marcação encontro	William
21	30/05/17	0h29'06	Refeitório	O que trouxe para conversamos?	Igor
22	06/06/17	0h48'51	Refeitório	Dinâmica Conversacional Profª	Profª V 5º ano
23	22/06/17	0h34'05	Refeitório	Complemento Frases	William
24	22/06/17	0h30'19	Refeitório	Complemento Frases	Igor
25	22/06/17	0h23'33	Sala Atend.	Complemento Frases	Henrique
26	23/06/17	0h36'12	Refeitório	Complemento Frases	Paulo
27	27/06/17	0h36'43	Refeitório	O que quero ser	Igor
28	04/07/17	1h04'44	Sala Professores	Dinam. Conversacional	Profª C
29	04/07/17	0h26'38	Sala Atend.	O que quero ser ?	Henrique
30	06/07/17	0h22'27	Refeitório	O que quero ser?	William

31	06/07/17	1h21'02	Sala EEAA	Dinâmica Conversacional EEAA	Pedagoga Psicóloga
32	07/07/17	0h41'18	Sala Atend.	O que quero ser?	Paulo
33	11/07/17	0h47'30	Sala professores	Dinam. Conversacional Professora	Profª A
34	12/08/17	0h15'13	Sala aula	Reunião pais	Profª C
35	28/09/17	0h16'46		Dinam. Conversacional OE 2	Orient. Ed
36	03/10/17	52'33 5'16	Sala Atend.	Entrevista mãe	Mãe Paulo
37	03/10/17	14'09	Profª C	Conversa informal	Profª C
38	03/10/17	16'44	Refeitório	Entrega Caderno Sentimentos	Henrique Paulo
39	09/10/17	9'29	Refeitório	Entrega Diários	William Igor
40	17/10/17	19'02	Refeitório	Acompanhamento Caderno Sentimentos	Igor
41	24/10/17	55'42	Sala Atend.	Entrevista pais Henrique	Pais Henrique
42	24/10/17	34'28	Sala Atend.	Entrevista	Pais William
43	08/11/17	9'20	Sala Professores	Sobre promoção Igor	Prof C
44	08/11/17	6'04	Refeitório	Acompanhamento	Paulo
45	08/11/17	4'00	Refeitório	Acompanhamento	Henrique
46	08/11/17	3'00	Refeitório	Acompanhamento	William
47	08/11/17	25'23	Diretoria	Sobre episódio Henrique	Vice diretora