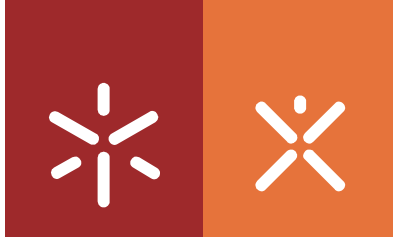




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marly Soares da Costa

**Histórias de vida de discentes do Maranhão,
Brasil, na construção do processo de ensino**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marly Soares da Costa

Histórias de vida de discentes do Maranhão, Brasil, na construção do processo de ensino

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Judite Maria Zamith Cruz

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

A

GRADECIMENTOS

Ao meu Deus, que tudo me concede por pura generosidade.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram em todas as circunstâncias da minha vida.

À minha irmã, que partilhou comigo os vários momentos de construção da pesquisa.

À Professora e orientadora Dra. Judite Zamith Cruz, pela sua dedicação e empenho durante o percurso de elaboração desta tese.

A todas as crianças participantes, que sempre me acolheram com muita alegria e realizaram as atividades com prazer, contribuindo de uma forma muito positiva para esta pesquisa.

Aos professores e funcionários da EFA, pela participação em todos os momentos em que foram por mim solicitados, e pela contribuição com todas as informações transmitidas.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Histórias de vida de discentes do Maranhão, Brasil, na construção do processo de ensino

R

ESUMO

O presente projeto de pesquisa qualitativa, em Investigação-Ação, inclui o estudo de caso de uma turma de 6º ano (7 raparigas e 9 rapazes), em que foi referenciado o insucesso escolar. Trata-se de uma das quatro turmas duma instituição pública Escola Família Agrícola – EFA. Esta Escola de Campo localiza-se no Brasil – Maranhão e dedica-se ao Ensino Básico (1º ao 9º ano), que abrange as idades entre os 6 e os 14 anos. Neste contexto secundário, segue-se o modelo pedagógico designado de Pedagogia de Alternância, em que se atende ao valor do trabalho na comunidade rural e do estudo convencional.

Houve a intenção de analisar atividades realizadas, no início do ano escolar, em contexto de sala de aula, pelo grupo de idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos), sendo que a faixa etária predominante encontra-se entre os 11 e 13 anos, com exceção de uma aluna com 14 anos e 1 aluno com 17 anos. Através do seu discurso, textos, desenhos e diálogos com os pais e docentes, procurou-se apreender as suas circunstâncias de vida. Tendo em conta as baixas expectativas do corpo docente no processo de ensino e aprendizagem, quais são as experiências destes jovens e como podem elas contribuir para o futuro no mercado de trabalho?

Justifica-se que docentes e pais reflitam em conjunto, procurando estratégias ativas e motivantes. Pretendeu-se explicitar junto dos adultos intervenientes o valor de uma educação emocional e social, através da intervenção informada e do conhecimento de histórias de vida de discentes, na superação de vicissitudes. Defende-se ser de valor que adolescentes se apreciem e se sintam competentes e ativos, transformadores de comunidades, apropriando-se de experiências passadas e quotidianas.

Palavras chave: adolescentes, desenvolvimento, ensino-aprendizagem, escola-família.

Life stories of students from Maranhão, Brazil, in the construction of the teaching process

A

BSTRACT

This present qualitative research project, in Action-Investigation, comprises the case study of a 6th grade class (7 girls and 9 boys), in which school failure was referenced. It is one of the four classes of from a public institution Agricultural Family School (EFA) . This Field School is in Brazil, - in a municipality of Maranhão, and is dedicated to Elementary School (from 1st to 9th grade), which covers ages between 6 and 14 years. In this secondary context, the pedagogical model called Alternation Pedagogy is followed, in which the value of work in the rural community is considered, in addition to conventional study.

The intention was to analyze activities carried out at the beginning of the school year, in the classroom, by the age group between 11 and 17 years old, with the predominant age group being between 11 and 13 years old, except for a 14-year-old student and 1 17-year-old student seeking to apprehend their life circumstances, starting from their speeches, texts and drawings, as well as dialogues with parents and teachers. What are the experiences of these young people, which can contribute to future success in the labor market, given that teachers have low expectations in the teaching and learning process?

It is justified that teachers and parents reflect together, seek active and motivating strategies. It was intended to explain to the intervening adults the value of emotional and social education, through informed intervention and knowledge of the life stories of students, on the path to overcoming difficulties. It is defended that adolescents appreciate themselves and feel competent and active as a value, transforming communities, appropriating past and everyday experiences.

Palavras-chave: teenagers, development, teaching-learning, school-family.



| | |
|--|-------------|
| AGRADECIMENTOS | iii |
| DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE | iv |
| RESUMO..... | v |
| ABSTRACT..... | vi |
| ÍNDICE GERAL | vii |
| ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES..... | xii |
| ÍNDICE DE QUADROS | xiii |
| ÍNDICE DE TABELAS..... | xiv |
| ÍNDICE DE SIGLAS..... | xvi |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO I – CONDIÇÕES EDUCATIVAS INSTITUCIONAIS TEÓRICO..... | 6 |
| 1.1 INTRODUÇÃO | 7 |
| CAPÍTULO II – CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS BRASILEIRO..... | 11 |
| 2.1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2.2 CONTEXTUALIZAR A EDUCAÇÃO E O INSUCESSO ESCOLAR | 12 |
| 2.3 SOBRE O INSTITUTO FAZENDO HISTÓRIA..... | 14 |
| 2.4 UMA ESCOLA FAMÍLIA RURAL EM INTERAÇÃO PERMANENTE..... | 17 |
| 2.5 ESTRUTURA DA INSTITUIÇÃO, RECURSOS HUMANOS E FÍSICOS..... | 24 |
| 2.6 DA ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA..... | 27 |
| CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO | 31 |
| 3.1 INTRODUÇÃO | 32 |

| | |
|---|-----------|
| 3.2 DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA Escola Família Agrícola - EFA. | 37 |
| CAPÍTULO IV – DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM | 40 |
| 4.1 INTRODUÇÃO | 41 |
| 4.2 TEORIA DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE JEAN PIAGET | 42 |
| 4.3 TEORIA DE DESENVOLVIMENTO SÓCIO-HISTÓRICO E CULTURAL DE LEV VIGOTSKY44 | 44 |
| 4.4 CONCEÇÕES DE <i>AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO</i> DE JEROME BRUNER..... | 46 |
| 4.5 TEORIA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL | 47 |
| 4.6 TRANSTORNO ESPECÍFICO DA APRENDIZAGEM – TEA..... | 47 |
| 4.6.1. Dos riscos e dos prognósticos decorrentes de TEA..... | 51 |
| CAPÍTULO V – DO ESTUDO EMPÍRICO: INFÂNCIAS DIVERSAS | 54 |
| 5.1 INTRODUÇÃO | 55 |
| 5.2 CRIANÇAS DE 11 ANOS – INÍCIO DA PUBERDADE E ADOLESCÊNCIA – CARATERÍSTICAS DA ADOLESCÊNCIA..... | 58 |
| CAPÍTULO VI – METODOLOGIA DE ESTUDO DE CASO | 65 |
| 6.1 INTRODUÇÃO | 66 |
| 6.2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS..... | 66 |
| 6.3 COMO VIVEM AS FAMÍLIAS DOS PRÉ-ADOLESCENTES PARTICIPANTES..... | 67 |
| 6.4 PESQUISAS QUALITATIVAS POR ESTUDO DE CASO | 70 |
| 6.4.1 Metodologia de Histórias de vidas..... | 71 |
| 6.4.2 História de Vida com crianças..... | 72 |
| 6.4.3. O grupo de estudo: aprofundamento | 73 |
| 6.5 O LÓCUS/LOCUS DA PESQUISA..... | 74 |
| 6.6 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DOS DADOS | 74 |
| 6.6.1 Questionário | 75 |
| 6.6.2 Técnica de Análise de Conteúdo..... | 75 |
| 6.6.3 Técnicas Expressivas e Comunicativas..... | 76 |
| 6.6.4 Observação participante | 76 |

| | |
|--|------------|
| 6.6.5 Estudos piloto | 76 |
| 6.6.6 Dados do/s (pré) adolescentes em estudo | 77 |
| 6.7 PROCEDIMENTOS | 77 |
| CAPÍTULO VII – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 81 |
| 7.1 Introdução | 82 |
| 7.2. Registos das atividades orais e desenhadas | 83 |
| 7.2.1 Autorretrato | 83 |
| 7.2.2 Autoconceito - qualidades e <i>defeitos</i> apreciados pelos próprios participantes..... | 86 |
| 7.2.3 Pessoa Especial | 92 |
| 7.3 Onde moro e com quem moro | 94 |
| 7.3.1 A família..... | 96 |
| 7.4 Museu Familiar: Necessidades, valores familiares e meio envolvente | 98 |
| 7.4.1 A povoação (povoado) | 104 |
| 7.5 Roda das histórias | 109 |
| 7.5.1 Perguntas de <i>autoría</i> – O que as crianças querem saber? | 111 |
| 7.6 TRABALHAR as emoções | 114 |
| 7.6.1 Medos | 121 |
| 7.6.2 Raiva/ira | 126 |
| 7.6.3 Solidão..... | 132 |
| 7.6.4 Desejos futuros | 136 |
| 7.6.5 Passado significativo..... | 142 |
| 7.6.6 Árvore genealógica | 148 |
| CAPÍTULO VIII – DISCUSSÃO FINAL..... | 151 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 157 |
| APÊNDICES | 166 |
| APÊNDICE I - Encontro com os professores | 167 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE II - Questionário com os professores | 179 |
| Apêndice III – Diálogo com os Pais? | 180 |
| Apêndice IV- Transcrições dos questionários dos professores | 181 |
| 4.1 Transcrição do questionário preenchido pelo professor “A” | 181 |
| 4.2 Transcrição do questionário pelo professor “B” | 183 |
| 4.3 Transcrição do questionário preenchido pelo professor “C” | 185 |
| 4.4. Transcrição do questionário preenchido pelo professor “D” | 187 |
| 4.5 Transcrição do questionário preenchido pelo professor “E” | 189 |
| 4.6 Transcrição do questionário preenchido pela professora “F” | 191 |
| 4.7 Transcrição do questionário preenchido pelo professor “G” | 193 |
| 4.8 Transcrição do questionário preenchido pelo professor “H” | 195 |
| 4.9 Análise de conteúdo dos questionários preenchidos pelos professores. | 197 |
| Apêndice V – Transcrição de questionários preenchidos pelos Pais | 203 |
| 5.1 Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “1” | 203 |
| 5.2 Transcrição do questionário preenchido pelo/a Mãe/Pai “2” | 205 |
| 5.3 Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “3” | 207 |
| 5.4 Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “4” | 209 |
| 5.5 Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “5” | 211 |
| 5.6 Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “6” | 213 |
| 5.7 Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “7” | 215 |
| 5.8 Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “8” | 217 |
| 5.9 Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “9” | 219 |
| 5.10 Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “10” | 221 |
| 5.11 Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “11” | 223 |
| 5.12 Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “12” | 225 |
| 5. 13 Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “13” | 227 |
| 5. 14 Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “14” | 229 |
| 5. 15 Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “15” | 231 |
| 5.16 Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “16” | 233 |
| ANEXO..... | 235 |
| ANEXO 1 - Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB – Região do estudo - MA. ... | 237 |
| ANEXO 2 – Ficha do perfil sociodemográfico das crianças | 238 |
| ANEXO 3 – Autorretrato - Desenho da figura humana..... | 239 |
| ANEXO 4 – Desenho da pessoa especial..... | 240 |
| ANEXO 5 – Desenho da casa | 241 |
| ANEXO 6 – Desenho da família..... | 242 |
| ANEXO 7 – Desenho do Museu familiar | 243 |

| | |
|--|------------|
| ANEXO 8 – Povoado | 244 |
| ANEXO 9 – Poema Infância (Andrade, 2013) | 245 |
| ANEXO 10 – Atividades das crianças: autorretrato..... | 246 |
| ANEXO 11 – Atividades das crianças: autoconceito qualidades e defeitos..... | 262 |
| ANEXO 12 – Desenho da pessoa especial..... | 276 |
| ANEXO 13 – Desenho da casa | 292 |
| ANEXO 14 – Desenho da família..... | 307 |
| ANEXO 15 – Desenho do museu familiar | 325 |
| ANEXO 16 – Desenho do povoado | 341 |
| ANEXO 17 – Trabalhando emoções positivas e negativas | 357 |
| ANEXO 18 – Medos | 376 |
| ANEXO 19 – Raiva | 390 |
| ANEXO 20 – Solidão | 405 |
| ANEXO 21 – Desejos Futuros | 420 |
| ANEXO 22 – Passado Significativo | 438 |
| ANEXO 23 – Árvore genealógica | 451 |
| ANEXO 24 – Canção “A Casa” | 466 |
| ANEXO 25 – Canção “ Era uma vez” | 467 |
| ANEXO 26 – Canção “ Oração da Família..... | 468 |
| ANEXO 27 – Poema “Alguma Poesia” | 469 |
| ANEXO 28 – Canção “Pequeno Mundo” | 470 |
| ANEXO 29 –Carta de Autorização | 471 |



ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1. Cenário de exclusão de crianças brasileiras na educação (2015). | 8 |
| Figura 2. Mapa ilustrativo da quantidade de EFAs, no Brasil, identificando em que estados estão presentes. | 21 |
| Figura 3. Gráfico sobre os pilares de formação da Escola Família Agrícola. | 23 |
| Figura 4. Escola Família Agrícola. | 24 |
| Figura 5. 11 Crianças participantes da pesquisa – EFA. | 25 |
| Figura 6. Alunos na sala de aula. | 25 |
| Figura 7. Crianças no refeitório, a realizar a primeira refeição do dia. | 26 |
| Figura 8. Dormitório, com as redes penduradas. | 26 |
| Figura 9. Alunos que se deslocam para as suas famílias, no Pau de Arara, após uma sessão de estudos. | 27 |
| Figura 10. Assembleia da Associação de Pais e Professores da EFA. | 28 |
| Figura 11. Assembleia da Associação de Pais e Professores da EFA. | 28 |
| Figura 12. Reunião da autora com os professores da EFA. | 37 |
| Figura 13. Palmeira do coco babaçu. | 68 |
| Figura 14. O coco babaçu colhido e pronto a ser partido. | 68 |
| Figura 15. A amêndoa do coco babaçu para ser torrada. | 68 |
| Figura 16. Casa de uma das alunas, visitada pela autora da pesquisa. | 69 |



ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1. Calendário de aulas EFA 2017 | 29 |
| Quadro 2: Distribuição dos alunos por faixa etária | 82 |
| Quadro 3: Distribuição de alunos por sexo | 82 |
| Quadro 4: Nível de escolaridade dos pais | 82 |
| Quadro 5: Desenho da figura humana | 84 |
| Quadro 6: Resultados do desenho da figura humana..... | 85 |



NDICE DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1. Autoconceito - sexo feminino (N=7)..... | 87 |
| Tabela 2. Análise de Conteúdo de qualidades pessoais apreendidas pelas..... | 88 |
| Tabela 3. Análise de Conteúdo de qualidades pessoais em raparigas – Eu não gosto em mim..... | 88 |
| Tabela 4. Autoconceito - relativo ao sexo masculino (N=7)..... | 89 |
| Tabela 5: Análise de Conteúdo de qualidades pessoais em rapazes - Eu gosto em mim..... | 90 |
| Tabela 6: Análise de Conteúdo de qualidades pessoais em rapazes – Eu não gosto em mim..... | 90 |
| Tabela 7: Onde e com quem moro – Sexo feminino..... | 95 |
| Tabela 8: Onde e com quem moro – Sexo masculino (N=9)..... | 95 |
| Tabela 9: Família - Sexo feminino (N=.7)..... | 97 |
| Tabela 10: Família – Sexo masculino (N=9)..... | 98 |
| Tabela 11: Museu familiar - Sexo feminino (N=7...)..... | 100 |
| Tabela 12: Museu familiar - Sexo masculino (N=9)..... | 101 |
| Tabela 13: Análise de Conteúdo sobre Museu familiar – Raparigas (N=7)..... | 102 |
| Tabela 14: Análise de Conteúdo sobre Museu familiar – Rapazes (N=9)..... | 103 |
| Tabela 15: Descrição de desenho da Povoação, elaborado - Sexo feminino (N=7)..... | 105 |
| Tabela 16:. Análise de Conteúdo - elementos identificados sobre a Povoação – Raparigas (N=7)..... | 106 |
| Tabela 17. Descrição de desenho da Povoação, elaborado - Sexo masculino (N=9)..... | 107 |
| Tabela 18. Análise de Conteúdo - elementos identificados sobre a Povoação – Rapazes (N=9)..... | 108 |
| Tabela 19. Perguntas de autoria – Sexo feminino (N=7)..... | 112 |
| Tabela 20. Análise de Conteúdo de conteúdos de questões das raparigas (N=7)..... | 112 |
| Tabela 21. Questões de autoria – Sexo masculino (N=9)..... | 113 |
| Tabela 22. Análise de Conteúdo de questões dos rapazes (N=7)..... | 113 |
| Tabela 23. Emoções positivas e negativas – Sexo feminino (N=...)..... | 114 |
| Tabela 24. Análise de Conteúdo de emoções positivas, mencioandas por raparigas:..... | 116 |
| Tabela 25. Análise de Conteúdo de emoções negativas em raparigas:..... | 117 |
| Tabela 26. Emoções positivas e negativas - Sexo masculino (N=7). | 118 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 27. Análise de Conteúdo de emoções positivas, mencionadas por rapazes: O que me deixa contente e feliz. | 119 |
| Tabela 28. Análise de Conteúdo de emoções negativas mencionadas por rapazes: O que me deixa triste. | 120 |
| Tabela 29. Medos - sexo feminino (N=7) | 122 |
| Tabela 30. Análise de Conteúdo sobre o medo em raparigas:..... | 123 |
| Tabela 31. Análise de Conteúdo sobre o medo em raparigas: Quando tenho medo, eu..... | 123 |
| Tabela 32. Análise de Conteúdo sobre o medo em raparigas: O que fazes, quando tens medo?..... | 124 |
| Tabela 33. Medos – Sexo masculino (N=7) | 124 |
| Tabela 34. Análise de Conteúdo sobre o medo em rapazes: Às vezes, tenho medo de | 125 |
| Tabela 35. Análise de Conteúdo sobre o medo em rapazes: Quando tenho medo, eu... .. | 125 |
| Tabela 36. Análise de Conteúdo sobre o medo em rapazes: O que fazes, quando tens medo? | 126 |
| Tabela 37. Emoção negativa – Raiva - Sexo feminino (N=7)..... | 127 |
| Tabela 38. Emoção negativa – Raiva - Sexo masculino (N=9) | 129 |
| Tabela 39. Sentimento de Solidão - Sexo feminino (N=7)..... | 133 |
| Tabela 40. Sentimento de solidão – Sexo masculino (N=9) | 135 |
| Tabela 41. Desejos futuros - Sexo feminino (N=7) | 137 |
| Tabela 42. Desejos futuros - Sexo masculino (N= 9)..... | 140 |
| Tabela 43. Passado significativo - Sexo feminino (N=6) | 143 |
| Tabela 44. Análise de Conteúdo do passado significativo: «A minha vida mudou... Algumas coisas estão diferentes...» - Sexo feminino. | 143 |
| Tabela 45. Análise de Conteúdo do passado significativo: «Acontecimento que marcou a tua vida e que nunca irás esquecer...» - Sexo feminino. | 144 |
| Tabela 46. Passado significativo - Sexo masculino (N=7) | 145 |
| Tabela 47. Análise de Conteúdo do passado significativo: «Acontecimento que marcou a tua vida e que nunca irás esquecer...» - Sexo masculino (N=7). | 146 |
| Tabela 48. Análise de Conteúdo do passado significativo em rapazes. «Acontecimento que marcou a tua vida e que nunca irás esquecer...» - Sexo Masculino..... | 147 |
| Tabela 49. Árvore Genealógica – Raparigas | 149 |
| Tabela 50. Árvore Genealógica – Rapazes..... | 150 |



ÍNDICE DE SIGLAS

| | |
|----------|---|
| ANA | Avaliação Nacional da Alfabetização |
| ANPED | Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação |
| ANRESC | Avaliação Nacional do Rendimento Escolar |
| APPEFA | Associação de Pais e Professores da Escola Família Agrícola |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CDH | Convenção sobre os Direitos da Criança |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEFAs | Centros Familiares de Formação por Alternância |
| CFB | Constituição Federal do Brasil |
| CNE | Câmara Nacional de Educação |
| CNDE | Campanha Nacional pelo Direito à Educação |
| CONGEMAS | Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social |
| DSTs | Doenças Sexualmente Transmissíveis |
| EFA | Escola Família Agrícola |
| FUNDEB | FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação |
| GF | Grupo Focal |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IFH | Instituto Fazendo História |
| IFPI | Instituto Federal do Piauí |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional |
| MA | Maranhão |
| MEPES | Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |

| | |
|------------|---|
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| ONG | Organização Não Governamental |
| PB | Prova Brasil |
| PCEF | Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental |
| PCNs | Parâmetros Curriculares da Educação Nacional |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PRONACAMPO | Programa Nacional de Educação do Campo |
| PUC | Pontifícia Universidade Católica |
| RJ | Rio de Janeiro |
| SEB | Sistema de Educação Brasileiro |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. |
| SMEE | Secretaria Municipal e Estadual de Educação |
| TEA | Transtorno Específico da Aprendizagem |
| TT | Temas Transversais |
| TIM | Telecom Italia Mobile |
| UEMA | Universidade Estadual do Maranhão |
| UFMA | Universidade Federal do Maranhão |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNEFAB | União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

Ao meu pai e à minha mãe, por imprimirem em mim a certeza de que a luz do conhecimento é o melhor presente que podemos conquistar. Que essa luz se mantenha sempre acesa até mesmo quando as outras luzes à nossa volta se apagarem.

INTRODUÇÃO

Na escola, o termo “insucesso” indica “baixo rendimento”, “reprovação”, “evasão”, “repetição de ano”, ou até “défice de aprendizagem”. O insucesso escolar indica uma incapacidade da escola de transmitir as competências básicas (ler, escrever, contar) e subsequentes competências, ao longo dos anos de escolaridade mas a todos os que a frequentam, tomando em consideração as suas “necessidades específicas”, por concessão de especialistas e do próprio Estado de um país.

É imprescindível que haja uma pedagogia diferenciada, em que as individualidades devem ser priorizadas, o que requer também por parte da instituição, mudanças em vários aspetos como a formação dos profissionais da educação, para além da flexibilização de normas rígidas curriculares que privilegiem a atenção individualizada dos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem. É importante também a identificação de políticas educativas. Importam mais do que a assim denominada “discriminação positiva”.

Em Portugal e noutros países do sul da Europa, a discriminação positiva originou uma política para “territórios de intervenção prioritária”, que não eliminaram o insucesso, nos finais do século passado, tendo sido iniciada essa política nos anos oitenta.

Pensou-se que o insucesso escolar seria decorrente de “deficiências intelectuais”, de perturbações psicológicas ou neurológicas, entre outras razões que deveriam ser despistadas precocemente e minimizadas, nos serviços educativos, podendo ser reeducadas crianças “instáveis” e minorar “características” que as afetassem.

Deste modo, o insucesso escolar sugere ainda a insatisfação sobre os resultados alcançados na aprendizagem (como ler, escrever, interpretar e realizar as operações básicas de Matemática), cujas causas estão relacionadas com diversos fatores como a incapacidade de aprendizagem do aluno, incapacidade essa que pode ser devido a dificuldades socioeconómicas e culturais, seja por algum distúrbio não identificado, seja por um distúrbio identificado mas não solucionado.

A escola enquanto órgão formador detém grande parte da responsabilidade sobre o insucesso escolar, considerando possuir um currículo alheio ao contexto dos educandos, considerando a forma da escola avaliar o desempenho dos alunos e considerando a falta de profissionais especializados nas escolas para trabalhar com as crianças e estender este acompanhamento às suas famílias em que condições socioculturais se vive.

¹ O termo “insucesso”, indica, “quebra”, “falta de êxito”, “ruína”. “Insucesso escolar” é utilizado por Zago (2010), para definir “baixo rendimento”, “reprovação”, “evasão”, “repetição de ano” ou qualquer outro tipo de dificuldade que venha impedir que a pessoa avance no seu percurso escolar.

Segundo o sociólogo Stanislas Morel (2014), em França (e também por toda a Europa) observa-se uma medicalização (tratamento com Ritalina, Concerta, entre outros medicamentos da família de anfetaminas) para o insucesso escolar, dito que o autor considera que o insucesso dos estudantes face aos conteúdos pedagógicos (competências básicas de iniciação à aprendizagem) seja regularmente atribuído a causas psicológicas: à criança faltaria ser mais confiante e autónoma, ou seria vítima de uma perturbação cognitiva, uma patologia do tipo “dis” (dislexia, discalculia, disortografia...). Nestas situações, a ideia é de que o docente seja incapaz de tomar a seu cargo estas crianças “portadoras de patologias”. A criança poderá então ter o recurso de um agente externo à aula: psicóloga/o escolar, terapeuta da fala, atendimento por outros profissionais num centro médico e/ou psicopedagógico. Segundo o mesmo investigador, reconhece-se nesse estado de coisas um risco, dado que a escola possa esquecer-se que nem todas as dificuldades de aprendizagem sejam derivadas de psicopatologias de neurodesenvolvimento.

Para S. Morel, ao nível da sala de aula, encontram-se diferenças socioculturais que devem ser tidas em conta.

Reconhece-se que em grande parte das escolas brasileiras, muitas crianças e adolescentes permanecem ausentes da escola. Quando frequentam a escola, os seus resultados podem ser “insatisfatórios”.

A escola é detentora de um grande número de informações relativas a crianças e adolescentes em situação de insucesso, o que confirma a condição de que “estar na escola” e transitar de um ano para o outro não significa necessariamente progredir na aprendizagem ou na construção do conhecimento. Quando se trata do processo de aprendizagem e do desenvolvimento humano há que considerar não só a passagem de ano mas também um processo de desconstrução² e construção do saber. Nesta base conceptual, procuramos também a libertação de diversas questões que oprimem crianças e jovens, uma delas é o facto de não saber ler, escrever e contar.

Por ser o insucesso escolar um dos problemas e conseqüentemente uma temática discutida e desenvolvida em sala de aula, em que sou professora das disciplinas pedagógicas, nos cursos de nível superior, tais como Licenciatura em Ciências Biológicas e Matemática, senti o interesse e motivação para empreender esse estudo junto de um grupo de crianças.

Para a presente proposta de Tese de Doutoramento, os objetivos centrais são os seguintes:

- Estudo sobre propostas de ensino e aprendizagem a partir do método de Histórias de Vidas pautada nos autores Silva et al., 2007; Spindola & Santos, 2003, Valladon & Paybaut, 1995; Bertaux,

² Quando se ouve de alguém dizer ter ouvido a expressão “tu não aprendes” “tu és burro”, é necessário um trabalho de desconstrução desta ideia ou rótulo/etiqueta, para que se possa reconstruir a capacidade de acreditar que de facto é possível aprender.

1976; Nóvoa, 1988; Josso, 1988; Dominicé, 1990; Pineau & Le Grand, 1993), bem como as Histórias de Vidas, segundo formas adequadas à sua abordagem na infância. Realização de um apoio complementar ao ensino-aprendizagem, como o conferido a vários níveis por vertentes de trabalho no Instituto Fazendo História (IFH, 2014), em São Paulo, Brasil.

- Apropriação e domínio de técnicas criativas (novas e viáveis) nomeadamente através do desenho (Shapiro, 2004; Xandró, 2006, Salanova, 2005).

- Aquisição de conhecimento nas metodologias qualitativas, em que se enquadram a etnografia visual (Pink, 2001) e as metodologias visuais (Sturken & Cartwright, 2005; Banks, 2001; Rose, 2005)³.

- Inquirição junto dos alunos e suas famílias sobre os motivos pelos quais não tiveram um bom rendimento na escola e as principais dificuldades encontradas no seu percursos académico.

- Visita às residências das famílias dos alunos participantes da pesquisa, a fim de conhecer as realidades em que vivem e convivem.

- Conceção de diálogo com os professores, acerca das motivações efetivas para o acesso e permanência dos alunos na escola através da leitura e discussão de um texto sobre o Insucesso Escolar (Apêndice N°1) e aplicação de um questionário sobre as dificuldades dos professores em relação ao seu trabalho e aos alunos.

- Construção de um projeto de intervenção pedagógica sobre a escola e a família, a ser desenvolvido pela Secretaria Municipal de Ensino, do referido Município.

A escola escolhida para a investigação foi uma escola do campo, a Escola Família Agrícola - EFA, a qual está situada em um de um Município do Estado do Maranhão – Brasil.

A pesquisa que efetuámos foi de natureza qualitativa e quantitativa. Tal como atrás referido, o estudo desenvolveu-se com base em conhecimentos de outras iniciativas como o Instituto Fazendo História (IFH), em São Paulo. A abordagem qualitativa/interpretativa teve como base os fundamentos da metodologia de estudo de caso – estudo de um grupo de crianças.

Foi pela constatação de que essa supracitada instituição de acolhimento (abrigo) efetua múltiplos trabalhos junto de crianças e jovens (IFH, 2016), que se procurou conhecer melhor os jovens participantes. Esse conhecimento deu-se através de um estudo bibliográfico sobre o IFH e logo uma visita *in loco* no ano de 2017. Quando, na oportunidade, foi possível conversar com a coordenadora⁴ do Programa Fazendo minha História e esclarecer dúvidas sobre o programa e o funcionamento da Organização Não Governamental (ONG).

³ A etnografia visual e as metodologias visuais explicitam o dizer visual de jovens (que por escrito não o saberão dizer), no seu viver e no sucesso/insucesso escolar (Soares 2010; Catani, 2007; Bourdieu, 2010; Moreira, 2011) e as suas implicações e no desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

⁴ Débora Vigevani acompanha os trabalhos do Programa Fazendo Minha História, desenvolvido nos abrigos pelos técnicos e voluntários.

Para melhor compreender o processo de acolhimento e ajuda, acompanhei também a psicóloga numa reunião (trabalho da rotina do IFH) num dos lares. Nesse encontro com os técnicos e voluntários do referido abrigo, tratava-se de acompanhar as atividades desenvolvidas com as crianças. No seu enfoque central, o IFH estabelece a relação entre o conhecimento e a intervenção nas histórias de vida dos discentes.

Nesta perspetiva, utilizámos materiais semelhantes aos utilizados pelo referido Instituto (IFH, 2014), também através dos recursos noutros trabalhos de arte (Shapiro, 2004; Xandró, 2006; Salanova, 2005).

Para o efeito, foi proposto aos docentes que fizessem com as suas crianças um resgate e um registo das suas vidas, nomeadamente, registar as suas preferências e características pessoais e sociais, desejos e sonhos visualizáveis. Foi este o objetivo.

Tomou-se como ponto de análise a história de vida através dos seus desenhos, de atividades lúdicas e de integração. As crianças responderam de forma oral/e ou por escrito a perguntas sobre o que pensam/sentem e o que vivem em casa e na instituição. As mães (maioritariamente elas) responderam a questões relativas à escola, durante as visitas familiares que a autora realizou. Também os professores foram ouvidos, em conversações, também com a intenção de conhecer melhor as realidades das crianças que participaram da pesquisa.

Desta forma, acredita-se que a intervenção nas histórias de vida dos discentes por parte de professores pode contribuir para o maior êxito do processo de ensino-aprendizagem na instituição educativa.

Por um lado, este estudo direcionou-se para o conhecimento das suas realidades subjetivas, as suas crenças e conhecimentos, relativos a potencialidades e a dificuldades muitas vezes associadas à falta de oportunidades. Por outro lado, é inevitável perceber o que emerge das suas experiências e significados.

A fim de melhor organizar os procedimentos da pesquisa, a tese foi estruturada em oito capítulos, os quais serão apresentados a seguir de forma resumida.

O primeiro capítulo apresenta um cenário do contexto de exclusão de crianças e adolescentes nas escolas brasileiras, contextos educativos muitas vezes tidos por “ineficazes” e que contribuem para o aumento das desigualdades sociais. Neste ponto, faz-se uma breve análise sobre o descaso com a educação e conclui-se que, apesar dos vários programas de políticas públicas a favor da educação, no Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), os resultados sobre o rendimento dos alunos nas escolas públicas ainda se revelam negativos.

O segundo capítulo reflete a temática do insucesso escolar, o sucesso e insucesso no processo de ensino-aprendizagem. Expõe-se o contributo do IFH, enfatizando, sobretudo, o programa Fazendo Minha História. Apresenta o formato de uma Escola Família Agrícola (EFA), a sua origem e a metodologia pedagógica "Pedagogia da Alternância". Delimita dados da EFA, em que foi realizada a pesquisa, a sua estrutura física e o seu funcionamento.

No terceiro capítulo realiza-se a explicitação da formação dos profissionais brasileiros de educação, estreitando os conhecimentos quanto à formação dos professores da EFA. Apresenta as suas impressões sobre o trabalho atual na EFA, tanto relativamente aos conhecimentos e aprendizagens dos alunos como dos recursos pedagógicos, sendo encarada a visão/perceção sobre as principais dificuldades do ensino-aprendizagem detetadas pelos discentes e pelos docentes.

O quarto capítulo discute o conceito de «dificuldades de aprendizagem», sendo distinguidas essas dificuldades/problemas como «transtornos específicos de aprendizagem». Salienta-se a diferença entre dificuldades da aprendizagem, condições antecedentes e prognósticos, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014).

No quinto capítulo faz-se um resumo histórico de infâncias, em particular, no Brasil. Confere-se valor ao contexto socioeconómico, cultural, educacional e familiar na vida das crianças participantes no estudo empírico.

No sexto capítulo é apresentada a metodologia de estudo de caso com base em perguntas, respondidas oralmente/por escrito, através de atividades com as crianças. Portanto, salienta-se a natureza descritiva/interpretativa, em que se aborda a história de vida dos discentes (Zamith-Cruz & Costa, 2019). Nesta via qualitativa e quantitativa são delineados caminhos metodológicos percorridos na elaboração da pesquisa, em particular o modelo em trabalho colaborativo, comum a investigação-ação (ou pesquisa-ação).

O sétimo capítulo refere-se à apresentação e à análise de resultados obtidos nas diversas atividades, categorizando as respostas dos participantes, seguido da discussão à luz da literatura da especialidade.

Por último, o oitavo capítulo tece uma discussão final e novas questões provenientes durante a redação do trabalho. Acresce ainda enfatizar que sejam fornecidos novos contributos, partindo da proposta iniciada no decorrer da pesquisa na EFA.

C

APÍTULO I

CONDIÇÕES EDUCATIVAS INSTITUCIONAIS

1.1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo I vem expor considerações sobre o cenário global da educação brasileira, em que a exclusão de crianças e adolescentes se evidencia no cotidiano, quando no contexto escolar são constatados sinais de afastamento de alvos educativos, provenientes do insucesso escolar.

O insucesso escolar tem-se intensificado, atingindo a população brasileira (Pnad⁵, 2015). Atinge principalmente as crianças e adolescentes das escolas públicas. Não obstante, muitos programas com intuito de combater tal problema ainda transbordam no cenário brasileiro como uma limitação para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos, que são “interrompidos” e não chegam a apresentar bons resultados no seu percurso acadêmico.

É sabido que o insucesso escolar, assim como outros problemas como a fome, a desnutrição, a criminalidade, a violência, a mortalidade infantil, a exploração sexual e exploração do trabalho infantil, atingem fortemente os mais novos no Brasil, sendo expressões das condições de vida de minorias, onde imperam graves desigualdades sociais.

Segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância UNICEF (2016)⁶, entre 1990 a 2015, a percentagem de crianças em idade escolar obrigatória fora da escola caiu de 19,6% para 6,5%, segundo o PNAD. No entanto, mesmo com avanços, em 2015, 2,8 milhões de meninos e meninas ainda estavam fora da escola (PNAD, 2015). E essa exclusão escolar tem rosto e morada: muitas das pessoas que se encontram sem frequentarem a escola são pobres, negras, indígenas e quilombolas⁷. Uma parte tem algum tipo de limitação pessoal e/ou social e grande parte vive nas periferias dos grandes centros urbanos, no Semiárido, na Amazônia e nas zonas rurais. Muitos deixam a escola para trabalhar e contribuir para o orçamento familiar. Ainda da pesquisa da UNICEF (2016), seguem dados acerca da educação e exclusão escolar das crianças e adolescentes, o que vem confirmar o descaso com a educação brasileira, conforme apresentado na figura nº1 a seguir.

⁵ PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, cujo objetivo é realizar pesquisas através de amostras domiciliares, considerando aspectos socioeconômicos da sociedade, sendo esses os principais aspectos: população, educação, habitação, rendimentos e previdência social.

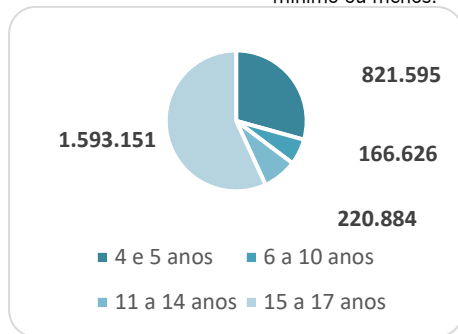
⁶ <https://www.unicef.org/brazil/situacao-das-criancas-e-dos-adolescentes-no-brasil>

⁷ “Quilombola” é um termo utilizado para designar um legado, uma herança cultural e material, que confere a referência à “presença”, no sentimento de ser e de pertencer a um lugar específico (Schimitt, 2002).

FORA DA ESCOLA

2,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos estão fora da escola.

53% vivem com rendimento per capita de apenas ½ salário mínimo ou menos.



DENTRO DA ESCOLA SEM APRENDER

28% dos adolescentes que frequentam o ensino secundário têm dois ou mais anos de atraso escolar, uma das principais causas do abandono escolar.

| Taxa de Distorção* Idade-ano. | Ensino Básico ⁹ | | | Ensino Secundário |
|-------------------------------|----------------------------|---------------|-------------|-------------------|
| | Total | Anos iniciais | Anos finais | |
| Brasil | 18,6 | 12,4 | 26,3 | 28,0 |
| Norte | 27,3 | 19,9 | 37,6 | 41,9 |
| Nordeste | 25,2 | 17,4 | 35,0 | 36,1 |
| Sudeste | 12,5 | 7,8 | 18,3 | 20,7 |
| Sul | 15,5 | 8,8 | 23,5 | 24,3 |
| Centro-Oeste | 15,2 | 9,8 | 21,9 | 27,4 |

Figura 1. Cenário de exclusão de crianças brasileiras na educação (2015).

Fonte: UNICEF, em https://www.unicef.org/brazil/pt/activities_9406.

Face a esta condição, a UNICEF, em parceria com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação – CNDE, promoveu a iniciativa global pelas crianças (UNICEF, 2012, p. 10). Esta campanha permitiu fazer uma análise dos perfis das crianças e adolescentes que estavam fora da escola, ou em risco de abandono. Segundo a análise referenciada nas estatísticas nacionais, o fator principal que impede a permanência das crianças na escola é o insucesso escolar, constituído sobretudo pela repetição de ano e abandono escolar, o que conseqüentemente origina a distorção idade-ano (UNICEF, 2012, p. 31).

Segundo o relatório da UNICEF de 2017, foi criado o projeto Busca Ativa¹⁰, com o objetivo de reduzir o número de excluídos na educação. Este projeto tem contribuído para a redução do número das crianças que se afastam do sistema educativo, mas ainda, em número limitado.

No início do ano escolar de 2018, quando foram divulgadas, em todo o País, as notas de imprensa, movidas pela UNICEF, chamou-se a atenção para o quão urgente é que as crianças estudem.

Uma nota afirmava que, segundo os dados do PNAD 2015, confirmado pelo Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹¹, 93,5% das crianças e adolescentes, entre os 4 e os 17 anos de idade, encontram-se fora da Escola, no Brasil. Supõe-se que os alunos avaliados em 6,5% que faltam às aulas correspondem a mais de 2,8 milhões de crianças e jovens que, por algum

* Distorção idade-ano é um termo utilizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para identificar os alunos com 2 anos de atraso, na vida escolar.

⁹ O Ensino Básico corresponde, no Brasil, ao Ensino Básico (1º ao 9º ano), organizado em duas fases: os 5 anos iniciais e os 4 anos finais. O Ensino Básico corresponde, em Portugal, ao Ensino Básico, 2º e 3º ciclos.

¹⁰ O projeto Busca Ativa é um projeto criado pela UNICEF, em parceria com o Instituto TIM (Telecom Italia Mobile), com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e com o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (CONGEMAS). Esse trabalho é realizado através da intersectorialidade da gestão pública com os setores de Saúde, Educação e Assistência Social, com o objetivo de ajudar a detetar crianças que estão fora da escola e redirecioná-las. Utiliza as ferramentas tecnológicas como o telemóvel, o tablet e/ou o computador.

¹¹ IBGE é o órgão Brasileiro responsável por produzir informações contínuas sobre a inserção da população no mercado de trabalho, associadas a características demográficas e de educação.

motivo, não puderam comparecer na Escola, no ano de 2018. Mediante esta situação de exclusão, de violação dos direitos das crianças e adolescentes, Ítalo Dutra, membro destacado da UNICEF, alertava para os que são afetados em grande número pela exclusão social, os que pertencem às camadas mais *baixas* da população.

«Reverter a exclusão escolar é urgente. A cada ano que passa fora da escola, crianças e adolescentes têm o seu direito de aprender negado e ficam ainda mais longe da garantia de outros direitos. A exclusão afeta precisamente crianças e jovens provenientes das camadas mais vulneráveis da população. Do total fora da escola, 53% vive em domicílios com rendimento per capita de até ½ salário mínimo (R \$998,00)». (UNICEF, 2018).

Deste modo, o insucesso escolar está relacionado, principalmente, com desigualdades sociais e o contexto socioeconômico em que estes alunos se encontram inseridos.

No sentido de promover uma medida de superação ou de atenuação deste cenário, urge fazer um trabalho sobre análise da situação, observando essencialmente as várias dimensões que constituem o problema. Dito de outro modo, importa atender às seguintes áreas: história de vida, social, cultural, afetiva e familiar. As condições internas e externas à pessoa são responsáveis pela sua formação em contexto, o que implica uma construção do processo de ensino-aprendizagem, de acordo com avaliações brasileiras.

Conforme os resultados da Prova Brasil¹², instrumento de avaliação do Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB¹³, que tem o objetivo de recolher dados referentes aos resultados de desempenho dos alunos das escolas brasileiras, o índice de insucesso escolar tem-se proliferado. De acordo com os resultados da prova Brasil 2015, no Município em estudo, localizado no Maranhão, dos 71 alunos do 5º ano¹⁴ (idade estimada de 11 e 12 anos), apenas 6% (4 alunos) demonstraram possuir uma situação de ensino-aprendizagem adequada em Língua Portuguesa – leitura e interpretação de textos e 1% (1 aluno), em Matemática (QEdu¹⁵, 2017).

Na EFA, onde se desenvolveu a atual pesquisa, empreenderam-se esforços e empenho docente e discente, que não se traduzem em aprendizagem bem-sucedida, para a grande parte de estudantes

¹² A prova Brasil é também designada de “Avaliação Nacional do Rendimento Escolar” (ANRESC), Trata-se de um instrumento de avaliação diagnóstica das capacidades dos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Básico e 3º ano do Ensino Secundário, das escolas públicas brasileiras, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, a cada dois anos. No entanto, este sistema passa por uma reforma, a partir da edição de 2019, com as alterações incluídas na avaliação das turmas da creche e Pré-escolar. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) dá lugar ao 2º ano e continua como anteriormente, no 5º ano, 9º ano e 3º ano do Ensino Secundário. A nomenclatura ou os termos técnicos poderão mudar, sendo chamado apenas de SAEB. São mudanças ocorridas devido à Base Nacional Curricular Comum.

¹³ O SAEB é o Sistema de Avaliação da Educação Básica, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

¹⁴ Apresentam-se neste lugar os dados do 5º ano, para contextualizar as dificuldades encontradas no ano seguinte (6º ano), na medida em que essa avaliação só é feita no 5º, 9º e 3º ano do Ensino Secundário.

¹⁵ QEdu é um portal online, aberto e gratuito, criado pela Meritt e Fundação Lemann, a fim de proporcionar à sociedade brasileira o acompanhamento dos resultados e da qualidade da aprendizagem dos alunos nas escolas públicas brasileiras. Mais informações em: <https://academia.qedu.org.br/como-usar/navegue-no-qedu/o-que-e-o-qedu/>.

de 6º ao 9º do Ensino Básico, tomando como parâmetro as avaliações dos SAEB (2015) e dos professores em exercício. (Anexo1)

C

APÍTULO II

CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS BRASILEIROS

2.1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo II aborda a Educação Brasileira, através do relevo dado ao contexto sociocultural, político e pedagógico, incluída também a sua legislação. Destacam-se as dificuldades impostas à educação, originando assim um alto índice de insucesso escolar.

2.2 CONTEXTUALIZAR A EDUCAÇÃO E O INSUCESSO ESCOLAR

Compreendemos que a Educação Brasileira tem evoluído bastante nos últimos anos, mais precisamente a partir da década de oitenta do século passado¹⁶.

Nos articulados concretiza-se, na Legislação, o que afirma o Art. 1º, da LDB, quando se refere à educação, no sentido de “prática social”. Nesta base legal, o sucesso (ou o insucesso) no ensino-aprendizagem depende de uma série de fatores que variam desde a dimensão socioeconómica e cultural, do meio físico, familiar e social do educando. Pende-se numa dimensão ampla que quer dizer que há mais do que uma etiqueta, que se prenda a dois aspetos conjugados na educação: o aspecto social e o aspecto cognitivo. De acordo com Fernández (1991, p. 81), o insucesso no ensino-aprendizagem tanto foca o modo como se ensina como o modo como se aprende. Possui dois aspetos intrínsecos à história da própria pessoa em sociedade. Aquele que é externo à estrutura familiar e o que é de ordem individual. A autora reitera a ideia de que exista uma interação não destrinchável. Alerta-se para os cuidados, quando nos referimos ao insucesso e a dificuldade de aprendizagem, sendo pois dois elementos diferenciados mas intrínsecos no percurso da aprendizagem do educando.

Nesta base conceptual, a prática pedagógica integra espaços e tempos diferentes, focalizando as diversas exigências sociais, o que faz emergir com mais força as discussões/debates acerca da erradicação do analfabetismo e da iliteracia. Ampliam-se contextos de dificuldades, através das políticas públicas educacionais e da implementação de programas, que venham a proporcionar à população o acesso e o usufruto da escola. O objetivo é as pessoas possam qualificar-se mais e inserir-se melhor no mundo do trabalho, em busca da sua realização pessoal e emancipação (Freire, 2004), o que é um direito de todo cidadão brasileiro, conforme declara a atual Constituição Federal, no seu Artigo nº. 205:

¹⁶ No que se refere ao aspeto legal, como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDB - Lei nº. 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, PNE – Lei nº.10.172/2001) e a subsequente aprovação da Lei nº 11494/2007 (BRASIL, 2007), que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

«A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho» (Brasil, 2006, p. 56).

Se a educação é um «direito», cabe enfatizar que seja assegurado por lei o direito ao «sucesso», efetivo (por «êxito», e desempenho bem-sucedido), o que não significa que o insucesso escolar esteja erradicado. Ainda existe uma larga distância entre o que se propõe legalmente, através das políticas públicas educacionais, como o Plano Nacional de Educação (BRASIL, PNE – Lei n.º.10.172/2001), entre outros documentos e as realidades que ora vivenciamos nas escolas públicas.

Percebe-se que essa discussão passa ainda pela democratização da educação, sobre a qual Gracindo (2007, p. 33) destaca três aspectos fundamentais para que esta se concretize: o acesso, a permanência e o sucesso, sendo a última, o reflexo da qualidade do ensino desenvolvido na escola. Além disso, o que se evidencia não só em nível local e heterogêneo, mas de um modo geral em âmbito nacional, é que há uma grande preocupação com o acesso dos alunos à escola. Porém, observa-se uma grande dificuldade com as etapas seguintes, sobretudo, com o sucesso alcançado por empenho, motivação e dedicação. Os alunos até permanecem na instituição escolar, mas não atingem os objetivos propostos pelo programa curricular, intensificando, assim, o insucesso escolar.

Nesta perspectiva, urge o tempo para olhar cuidadosamente para o problema que é progressivamente maior, intensificando-se de forma nociva e atingindo um número significativo de alunos intitulados «fracassados». Desse modo, o insucesso escolar deve ser entendido, em parte, como uma consequência do contexto social (econômico e cultural) no qual se encontram inseridos os educandos.

No seguimento dessas inquietações e indagações acerca de como vivem estes alunos, surgiu a pesquisa atual, a qual propõe como primeira questão de investigação, compreender as vidas dos discentes a partir do conhecimento das suas histórias de vida¹⁷. Com essa base de conhecimento, intervém-se e altera-se a percepção dos docentes e contribui para o maior êxito do processo de ensino-aprendizagem na instituição escolar.

Nesta direção, o presente capítulo caracteriza o contexto de trabalho empírico, tratando-se de alunos de uma turma de 6º ano da EFA, do Município em estudo – Maranhão – Brasil.

¹⁷ Em São Paulo existe essa orientação como forma de trabalho e investigação em instituições de acolhimento de crianças e jovens.

2.3 SOBRE O INSTITUTO FAZENDO HISTÓRIA

O «Instituto Fazendo História» (IFH) é uma ONG que se situa no Brasil, no Estado de São Paulo, fundada em 2005. Desde então, vem realizando um trabalho intenso e extremamente humano no Município de São Paulo. A sua missão é contribuir com o crescimento e desenvolvimento de crianças e adolescentes que, por alguma razão, foram afastadas das suas famílias e que se encontram em serviços de acolhimento (IFH, 2013). A qualquer momento, essas crianças poderão voltar para as suas famílias de origem ou para outras famílias como adotadas.

O IFH defende ainda que através de relatos muito *vivid*os e *vivos*¹⁸ se descobrem/recriam histórias de cada criança ou adolescente em situação de acolhimento. Esse é um subsídio forte para o fortalecimento, reconhecimento, dignidade e construção das suas vidas. Sobre essa trajetória construída, com esses residentes, assegura Vidigal (2013):

«Acompanhamos essas crianças e adolescentes na tarefa de construir uma verdade própria e dinâmica sobre a sua trajetória. Construir uma visão que lhes permita se recriar. Ser livres para fazer novas escolhas e, assim, compor com dignidade seu futuro» (Vidigal, 2013, p. 4).

Esta Instituição vem ganhando força e espaço, e cresce cada vez mais na perspectiva de acolher os mais jovens em situação de abandono e vulnerabilidade, através dos chamados lares de adoção, onde não dispõem apenas de um abrigo, mas de um lar que lhe garanta uma educação integral, proporcionando-lhe não uma educação limitada mas uma formação para a vida. Este pressuposto pode ser confirmado no testemunho de uma criança que foi acolhida no abrigo, através do «Instituto Fazendo História»: «Hoje eu me orgulho da escolha que fiz na vida, me olho e penso que vou ser uma grande pessoa no futuro» (Wallace, 12 anos. Essa é a minha História, 2013).

O IFH utiliza programas e projetos que permitem a concretização da sua missão e das suas metas. Cada programa possui objetivos e metodologias particulares a um perfil pessoal e público, a fim de melhor capacitar cada um. Trata-se de “empoderar” também cada um. No intuito de melhor entender este trabalho, segue uma breve descrição dos programas propostos.

O projeto *Fazendo minha História* orienta-se por uma intervenção na produção de livros, a partir dos percursos históricos de vida das crianças e jovens presentes nas casas de acolhimento. Cada história é construída pela criança ou jovem sob a orientação e o acompanhamento de um adulto, que pode ser um profissional contratado ou um voluntário do IFH.

¹⁸ O “mundo vivido” compreende-se enquanto campo básico de experiências, que emergem mais plenamente por “cruzamento intersubjetivo” com o mundo (Merleau-Ponty, 2016 [1945]).

Para a concretização desta prática, encontram-se em parceria durante pelo menos uma hora por semana, durante um ano, para ler histórias, conversar sobre as histórias lidas e assim embarcar na própria história de vida da criança. Essa criação faz-se a partir de relatos orais e escritos, testemunhos, fotografias, e desenhos, para assim conceber um álbum/portefólio que será levado por cada residente ao longo da sua caminhada.

É necessário salientar que, além do álbum produtivo com os registros das crianças, outra atividade de destaque do programa é a construção de uma árvore genealógica, em que a criança é motivada a manipular elementos como fotografias, num trabalho manual e pictográfico. Trata-se de uma forma de contextualizar o passado da criança na sua história de vida, ao mesmo tempo em que se procura aproximar o jovem dos seus familiares. Assim como esta ação em relação ao residente no lar concretiza-se muitas outras atividades.

Por outro lado, outra intervenção intitula-se *Grupo Nós*¹⁹ e é um projeto orientado por profissionais do IFH. Tem como objetivo acompanhar aqueles que estiveram nas casas de acolhimento e que, ao completarem 18 anos, encontram-se no processo de transição para a vida adulta. Considera-se que essa mudança lhes exige autonomia e coragem para enfrentarem os desafios de forma positiva, com segurança na construção desta nova etapa da sua vida. O trabalho desenvolve-se através de projetos individuais pautados nos seguintes eixos: moradia, trabalho, dinheiro e cidadania. Tanto o projeto Fazendo minha História²⁰ como o Grupo Nós²¹ são desenvolvidos na comunidade de inserção. Deste modo, já se sentem amparados e acolhidos. O acompanhamento do profissional ocorre através de encontros a cada 15 dias. Às vezes, essas interações decorrem em grupo e outras vezes são encontros a dois²².

Uma terceira iniciativa intitula-se Apadrinhando Afetos²³. Como já sugere o próprio nome, enquadra um projeto de acolhimento entre os 7 e os 17 anos de idade, em abrigos assistidos pelo IFH. Nestes ambientes familiares, as pessoas dispõem-se a oferecer um suporte familiar, além dos laços construídos na Instituição. Através da Vara da Juventude e da Infância firma-se uma parceria, entre o padrinho ou madrinha, respeitando todos os critérios legais²⁴. Estes padrinhos são selecionados pelo IFH e são submetidos a uma qualificação, a fim de compreenderem os seus papéis nesta missão a

¹⁹Instituto Fazendo Minha História (sem data). Grupo nós. Consultado em 21 de dezembro de 2018 em: <https://www.fazendohistoria.org.br/fazendo-minha-historia>.

²⁰Vidigal, C. (sem data) (Coord.). *Fazendo minha história: Guia de ação para colaboradores* (3ª Ed.). São Paulo: Instituto Fazendo História. Consultado em 21 de dezembro de 2018

em:<https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/56bcc5567da24f4faa269479/1455211873350/guiafmh.pdf>

²¹Instituto Fazendo História (sem data). *Grupo nós*. Consultado em 21 de dezembro em: <https://www.fazendohistoria.org.br/fazendo-minha-historia>

²² Instituto Fazendo História (2018) Grupo Nós. Consultado em <https://www.fazendohistoria.org.br/fazendo-minha-historia>. Acesso em: 21/12/2018

²³ Instituto Fazendo História (2018). *Apadrinhamento afetivo: guia das madrinhas e padrinhos afetivos*. Consultado em 21 de dezembro de 2018 em: <https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/5c53298caa4a9982d6d54584/1548954007604/GUIA+MADRINHAS+E+PADRINHOS+PARA+WEB.pdf>

²⁴ Consultado em 21 de dezembro de 2018 em: <https://www.fazendohistoria.org.br/fazendo-minha-historia>.

cumprir com eficiência e responsabilidade. Estas pessoas proporcionam a convivência familiar daqueles que tiveram fragilizado ou rompido seus os laços familiares.

Para se ser *padrinho* ou *madrinha* afetivo, é necessário obedecer a alguns critérios como os seguintes: ser maior de 21 anos; apresentar documentação; residir no Município de São Paulo; ter disponibilidade para visitar o *afilhado* ou a *afilhada* e para manter um fortalecimento de laços a longo prazo. Trata-se de incentivar a que a pessoa residente seja melhor conhecida e proporcionando-lhe o devido acompanhamento como tarefas escolares, datas festivas, conquistas diárias, avanços e progressos quotidianos.

Um outro projeto é o *Programa de Formação*²⁵. Neste projeto, proporciona-se aos profissionais que trabalham no IFH uma formação necessária para que possam desenvolver um acompanhamento de qualidade. Esta iniciativa ocorre através de estratégias, palestras, cursos e oficinas com temáticas direcionadas ao atendimento e em articulação com a rede²⁶. Afinal, os profissionais, técnicos e gestores, que lidam com as crianças e jovens que sofreram ruturas familiares, podem possuir eles próprios os laços familiares fragilizados. Exige-se um acompanhamento pontual com profissionais qualificados.

Por outro lado, o *Programa Com Tato*²⁷ reúne Profissionais de Psicologia, voluntários, que se dispõem a realizar um acompanhamento às crianças ou adolescentes do IFH, a fim de consubstanciar uma ajuda para superar dificuldades provenientes da separação das famílias. Podem ter eventualmente ocorrido situações de violência, podendo ser necessário trabalhar a autoestima²⁸ e o autoconceito²⁹. Para fazer parte deste grupo de profissionais é necessário cumprir alguns requisitos³⁰.

É interessante salientar que, apesar do contrato ser assinado com a Instituição, o compromisso é com a criança, pois caso esta seja transferida para outro abrigo, o profissional poderá continuar o atendimento. Não é estabelecido um cronograma para atendimento, pois pensa-se que este deve acontecer quando o utente precisar e desejar.

Acresce outro projeto que envolve a noção de *Famílias Acolhedoras*³¹. Com esse nome, o IFH entende o dever de se preocupar com o acolhimento fraterno destas crianças. Nesse intuito, o IFH tem

²⁵ Consultado em 21 de dezembro de 2018 em: <https://www.fazendohistoria.org.br/formacao>. Acesso em:21/12/2018.

²⁶ A “rede” é um espaço coletivo nas redes sociais, cedido pela plataforma *Google*, onde vários profissionais utilizam de ferramentas tecnológicas para compartilhar conhecimentos e discutir questões relativas ao acolhimento da criança e do jovem.

²⁷ Consultado em 21 de dezembro de 2018 em: <https://www.fazendohistoria.org.br/formacao>. Acesso em:21/12/2018.

²⁸ A autoestima “positiva” consiste na avaliação que uma pessoa faz de si mesma, relativa às suas características *positivas*, sentindo-se em um nível de satisfação *elevado*.

²⁹ O autoconceito entende-se como a concepção que o indivíduo faz de si mesmo, a partir das suas experiências, mas também de avaliações de outras pessoas acerca de si.

³⁰ De entre estes requisitos, existe a prova de formação em Psicologia e a residência ser na capital de São Paulo, na seleção para ser celebrado o contrato com a Instituição, com vista a disponibilidade para atender duas crianças ou jovens do IFH.

³¹ Consultado em: <https://www.fazendohistoria.org.br/formacao>. Acesso em:21/12/2018

contribuído muito com os cuidados, principalmente dos bebês, que tão cedo são afastadas das suas famílias como relata abaixo a Coordenadora Geral do IFH, em nome da ONG:

«Garantir a permanência dos bebês em um ambiente familiar tem-se mostrado uma estratégia mais eficaz para o bem cuidar do que as instituições. Hoje, existe uma Campanha Mundial pela não institucionalização dos bebês da qual o Instituto Fazendo História participa ativa, política e também praticamente, ao propor este projeto na cidade de São Paulo». (Pentado, 2016)³²

Neste projeto, crianças de até 2 anos de idade são acolhidas por famílias criteriosamente selecionadas e com a devida formação e estrutura física e emocional. Este acolhimento é temporário e vai mais além dos cuidados básicos diários, tendo como objetivo a criação de laços. É valorizado este acolhimento em lar familiar, diferente do lar institucional. A família permite-lhe este contacto mais afetivo, pois a sua história está a ser cuidada de forma atenciosa e criteriosa no seio da família.

No denominado projeto de *Acolhimento em Rede*³³ destaca-se, por último, o trabalho de profissionais de diversas regiões do País e especialidades distintas, que trabalham com crianças e jovens. Nesta base de equipa³⁴, os trabalhadores relacionam-se através das redes sociais. Como formam grupos, discutem assuntos relacionados com a rede de acolhimento. Ali partilham experiências de sucesso ou não, dificuldades, esclarecem dúvidas, a fim de melhor agirem. Este grupo é composto por psicólogos, assistentes sociais, educadores, advogados, estudantes, entre outros. O grupo é aberto para quem esteja disposto a participar, desde que se mantenha no foco do acolhimento.

Esta experiência do IFH, mais especificamente do Programa *Fazendo minha História*³⁵, serviu de base inspiradora para o desenvolvimento desta pesquisa, pois pretende-se com docentes de crianças fazer um resgate e um registo das suas vidas, através do conhecimento das suas preferências e características pessoais e sociais, desejos e sonhos visualizáveis.

2.4 UMA ESCOLA FAMÍLIA RURAL EM INTERAÇÃO PERMANENTE

O Sistema de Educação Brasileiro, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC) conta com a Portaria n° 86, de 1° de fevereiro de 2013. Nesta época, instituiu-se o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), com o seu conjunto de diretrizes. No seu Art. 2° definiu-se quem constitui o público para o qual se destina essa modalidade de educação:

³² Consultado em <https://www.fazendohistoria.org.br/blog-geral/2016/6/24/noticia-1-noticia-1-instituto-fazendo-historia-inicia-projeto-de-familia-acolhedora-na-cidade-de-sp-instituto-fazendo-historia-inicia-projeto-de-familia-acolhedora-na-cidade-de-sp>. Acesso em:21/12/2018.

³³ Consultado em: <https://www.fazendohistoria.org.br/formacao>. Acesso em:21/12/2018.

³⁴ <https://ciberdividas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/equipa-ou-equipe/2013>

³⁵ Consultado em: <https://www.fazendohistoria.org.br/formacao>. Acesso em:21/12/2018.

«São consideradas populações do campo, nos termos do Decreto nº 7.352, de 2010: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os caiçaras³⁶, os quilombolas, os povos da floresta, os caboclos³⁷ e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural». (Brasil, 2010)

Nesta base legal, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em conjunto com os sistemas de ensino, implementa políticas educacionais com o objetivo de fazer acontecer a educação nas diversas modalidades de ensino, respeitando as suas diferenças e as suas particularidades, fortalecendo assim o compromisso com a inclusão social, atendendo o que propõe a LDB, no Art. 28, do Capítulo II:

«Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região, especialmente: 1) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; 2) organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; 3) adequação à natureza do trabalho na zona rural». (Brasil, 1996, p. 21)

É então nesse contexto da Educação do campo, que se insere a Escola Família Agrícola (EFA).

Para tal e a fim de oferecer uma melhor compreensão sobre o local da pesquisa, é necessário delinear o perfil desta escola, a sua origem, legalização e metodologia pedagógica, iniciando pelos termos principais desta modalidade de ensino da educação básica, descritos na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, no Artigo nº 32:

«Escola: Parte do sistema público de ensino que é responsável primário pela educação escolar e tem como objetivo, no ensino fundamental, “a formação básica do cidadão compreendida como: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de

³⁶ Caiçaras são povos de origem da mistura de portugueses, indígenas e africanos. Estes povos pertencem às comunidades tradicionais e habitam regiões isoladas na extensão do mar e da floresta. “Vivem da agricultura itinerante, da pequena pesca, do extrativismo vegetal e do artesanato”. A palavra “caiçara tem origem tupi guarani: “caa” = pau, mato + “içara”= aramadilha, ou seja, feita de galhos e varas varas entrelaçados, utilizada pelos índios que, com o tempo, passou a identificar pescadores que utilizavam esse sistema artesanal de pesca”. Consultado em: <http://www.ecobrasil.provisorio.ws/30-restrito/categoria-conceitos/1102-comunidades-tradicionais-caicaras>. Acesso em 14/08/2021.

³⁷ Caboclos são povos oriundos da miscigenização do branco. A palavra “caboclo” origina do tupi kari`boka que significa “procedente do branco” ou ainda, “caa-boc”, cujo significado é “aquele que vem da floresta”. Pertencem a comunidades tradicionais e habitam no interior da Amazônia. Sobrevivem das atividades herdadas dos indígenas como a caça, a pesca, extrativismo e pequenas atividades de agricultura. Consultado em: http://www.ecobrasil.provisorio.ws/site_content/30-categoria-conceitos/1194-comunidades-tradicionais-caboclos?preview=1. Acesso em 14/08/2021.

solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social» (Brasil, 1996, pp. 20-21).

O conceito de Família³⁸ de acordo com Castro e Regatieri (2010, p. 13), identifica-se de forma ampla, quando seja relativo «a quem exerce as funções de cuidados básicos de higiene, saúde alimentação, orientação e afeto, mesmo sem laços de consanguinidade».

Por sua vez, a noção de se tratar de “Agrícola”³⁹ refere-se ser uma escola destinada ao público no meio rural, que se dedica às atividades agrícolas, ou seja, às suas profissões principais atividades que são desenvolvidas no campo, no cultivo da agricultura.

A Educação do Campo é fruto das reivindicações por melhorias das condições de vida das populações rurais entre o que se sobrepõe à simples intenção da assistência técnica ou do crédito de habitação. Visa-se sobretudo a implementação de escolas que sejam capazes «de identificar, analisar e refletir junto com os seus sujeitos acerca da educação que se pretende ter». (Silva, 2008, p. 28).

Nessa perspectiva, a EFA, pode ser reconhecida a partir de um tempo histórico e social dados:

«O processo de implantação das EFAs, no Brasil, teve início no auge da ditadura militar⁴⁰, no ano de 1969, período em que o campo sofreu um processo de total abandono por parte dos poderes públicos, excluindo a agricultura familiar. As políticas públicas para o campo, naquela época, estavam centradas na grande produção agropecuária, no modelo de agricultura patronal, voltado para monoculturas e o mercado externo, associado à sofisticação tecnológica, conhecida como modernização conservadora». (Araújo, 2005, p. 91)

E é nesse contexto de ditadura militar (1964 a 1985) que a *Alternância*⁴¹ surge para garantir o direito à educação do campo, sendo esta o *grito de liberdade* dos sujeitos do campo. Nesta base de pensamento e prática, esta foi a principal alternativa do momento, para tentar suprir as necessidades educacionais do homem e da mulher do campo, sendo que este processo envolve as famílias e comunidades rurais.

E neste contexto o alvo principal desta escola foram os jovens que, apoiados pelas suas famílias, adentravam no processo de ensino-aprendizagem, através de uma formação integral, onde desfrutavam de conhecimentos teóricos e ao mesmo tempo práticos, envolvendo o seu meio e os aspetos da vida coletiva e local (Antunes 2014, p. 7).

³⁸ Grifo de Castro e Regatieri (2010), no livro sobre “Escola Família”, como um aprofundamento do que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), acerca dos laços de consanguinidades.

³⁹ O termo Agrícola-refere-se ao trabalho e técnicas utilizadas na lavoura. Tem como principal atividade a agricultura.

⁴⁰ A Ditadura Militar, período vivido no Brasil, entre os anos de 1964 a 1985, foi uma época de governo pelos militares, caracterizada pela falta de democracia.

⁴¹ Pedagogia da alternância, uma metodologia utilizada no Brasil desde o ano de 1969, cujo curso está organizado em períodos e espaços diferentes e que tem como objetivo a reflexão e aplicação dos conteúdos aprendidos na escola.

A EFA teve a sua origem no Brasil, no ano de 1969, no Estado do Espírito Santo, através do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - MEPES⁴², no Município de Anchieta e logo se expandiu por outros estados do país, tendo como principal líder do movimento, Humberto Pietrogrande (1930-2015), sacerdote jesuíta.

É importante salientar que a EFA, no Brasil, encontram-se pautadas legalmente conforme o parecer do Conselho Nacional de Educação /CNE e da Câmara de Educação Básica /CEB N° 1/2006 aprovado em 1º/2/2006 / Ministério da Educação e Cultura /MEC, pode adiantar-se que existe uma intenção a ser referida:

«Os Objetivos dos CEFFAs⁴³ vão, portanto, desde a formação integral dos jovens do meio rural, adequada à sua realidade, incluem a melhoria da qualidade de vida das famílias pela aplicação de conhecimentos técnico-científicos e o estímulo no jovem do sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo e solidário, até a introdução de práticas relacionadas às ações de saúde, nutrição e de cultura das comunidades. Após a conclusão do curso, o aluno recebe o histórico escolar (Ensino Supletivo ou Fundamental, Médio ou Profissional de nível técnico) e o diploma de formação profissional (Ensino Médio) ou de qualificação como profissional da agricultura (Ensino Fundamental)». (Brasil, 2006, p. 3)

Sendo a EFA uma proposta de educação dirigida ao público camponês e que lhe proporciona a capacidade de reconhecer os saberes da terra, valoriza o meio em que vive e a aprendizagem do cultivo da terra. A instituição contribui para a permanência e a autossustentabilidade, sem que para essa valorização tenham que deixar as suas famílias. Nesta intenção, procurou-se uma metodologia diferenciada das restantes metodologias prescritas no currículo educacional do país, assim denominada Pedagogia da Alternância⁴⁴.

Acresce salientar que esta posição teve a sua origem na França, numa cidade do interior, por iniciativa do Padre Abbé Granereau, no ano de 1935. O propósito foi auxiliar na situação económica das famílias camponesas da sua comunidade. O modelo de trabalho pedagógico era denominado de *Maison Familiale*, o que significa Escola Família Agrícola. Possuía o estatuto das escolas privadas e apenas em 1960 ficou reconhecida legalmente como uma metodologia pedagógica. A nova prática disseminou-se noutros países, entre eles o Brasil, conforme apresentado no mapa abaixo:

⁴² MEPES - Instituição filantrópica criada no Estado do Espírito Santo, que promove uma educação humanizadora ao homem e à mulher do campo, privilegiando três setores básicos de uma sociedade: saúde, ação comunitária e educação.

⁴³ CEFFAs - Centros Familiares de Formação por Alternância, que se constituem em três associações: UNEFAB, ARCAFAR-SUL e ARCAFAR-NORTE NORDESTE e congrega as EFAs, CFRs e ECORs, somando 217 escolas, que adotam a Pedagogia da Alternância.

⁴⁴ A Pedagogia da Alternância privilegia o espaço, porque a vivência desses educandos são efetivadas na escola e nas suas famílias, em períodos alternados.

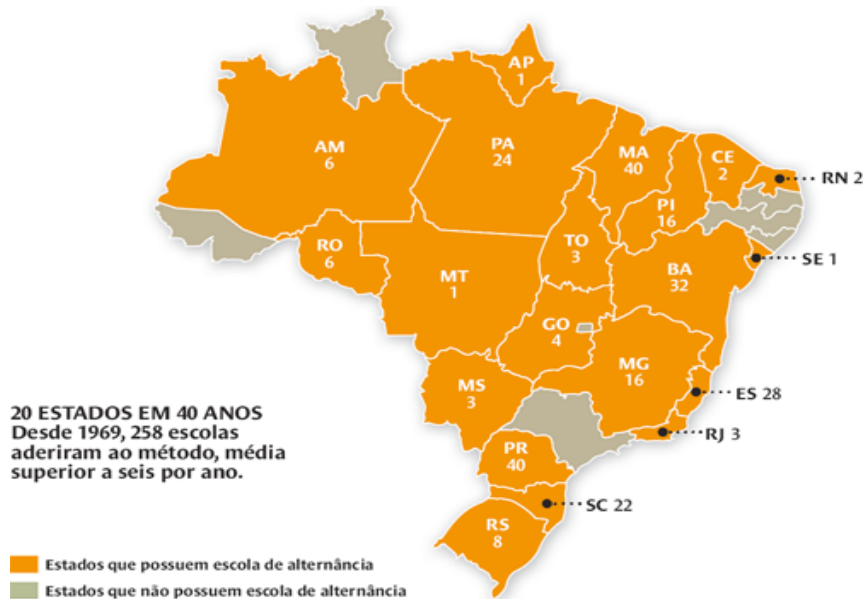


Figura 2. Mapa que ilustra a quantidade de EFAs, no Brasil, identificando em que estados estão presentes.

Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/salvacao-lavoura-497826.shtml>

A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia diferenciada, seja no aspecto pedagógico e físico, seja no aspecto temporal, espacial e de vivência dos educandos. O procedimento pedagógico enfatiza a decorrerem em períodos alternados, em que a criança vive na escola e na família de origem.

Esta prática produz uma parceria fundamental neste processo de ensinar e aprender. Os educandos permanecem na escola durante quinze dias sob orientação dos seus professores e monitores para que possam valorizar o *quefazer*, da seguinte forma colocado por Paulo freire:

«Se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é uma teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se [...], ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo».
(Freire, 1981, p. 145)

A alternância encontra-se consolidada também legalmente, quando são identificados níveis e modalidades de ensino, da Educação Básica, referenciada no capítulo II, da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), especificamente no Artigo nº 23:

«A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em

outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.»⁴⁵

É notório que esta metodologia congrega experiências de educação e trabalho nos diferentes espaços, meio escolar e meio familiar. Proporciona a integração dos conhecimentos adquiridos através de projetos temáticos embasados em *temas geradores* com abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e os temas transversais, contribuindo fortemente para a formação integral do jovem (Rocha, 2007).

Somando-se a esta estratégia pedagógica um outro aspeto importante, é que esta proposta de alternância permite aos educandos associar a vida socioprofissional e escolar em unidades de tempos formativos, ao mesmo tempo, em que os conteúdos trabalhados na escola tomam forma e significado. Por consequência, os educandos, aqueles que estão a aprender, deixam de ser meros *ouvintes*. Os educandos passam de uma condição de meros ouvintes para *executores de uma prática* que lhes diz respeito, tornando a *aprendizagem significativa*, assim justificada segundo Ausubel (1983): «o fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Isto deve ser averiguado e o ensino deve depender desses dados» (Ausubel; Novak; Hanesian, 1983).

A Pedagogia da Alternância, além de estar fundamentada na legislação que rege a educação do país, é ainda sustentada por pilares que são responsáveis para que haja uma educação que priorize a formação humana, técnica e profissional, cuja metodologia está pautada no diálogo, na participação e na construção do próprio conhecimento, engendrando nos educandos os princípios de autonomia, liberdade, responsabilidade, solidariedade e zelo pelo bem comum, entre outros.

Na figura 3, é possível observar como estão formatados esses pilares que sustentam e equilibram essa metodologia da alternância, através da articulação entre si.

⁴⁵ Consultado em 3 de abril de 2020: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

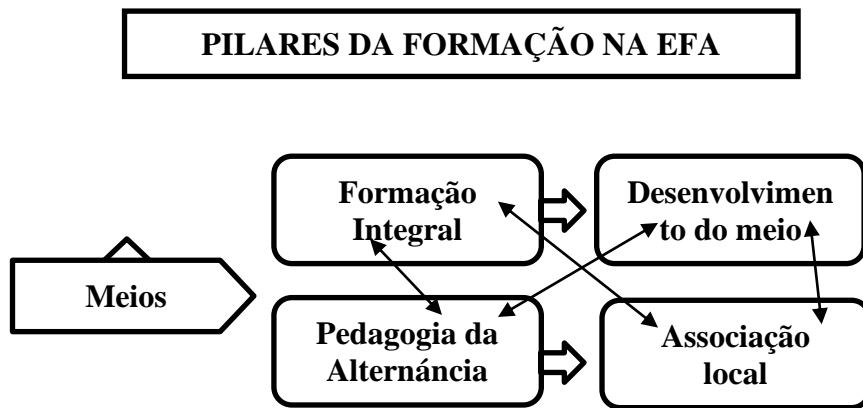


Figura 3. Gráfico que apresenta os pilares de formação da Escola Família Agrícola.
Fonte: Adaptado de Garcia Marirrodiga (2010, p. 66).

Para que seja a formação ajustada ao modelo referido, o funcionamento escolar ocorre, na instituição, em forma de *ciclos* que se alternam entre a escola e a família, promovendo assim a articulação entre os conhecimentos científicos aos conhecimentos práticos. Os ciclos de estudos são orientados por um conjunto de elementos denominado de *Instrumentos Pedagógicos* que, de acordo com Silva e machado (2016), estão propostos pelo Projeto Pedagógico, estabelecidos a partir de eixos cujo foco principal é o meio e a vida do aluno e estão assim dispostos: Tutoria, Ritmo da Alternância e Vida na Residência, no regime de internato. Cada um desses elementos pode ser explicado da seguinte forma:

- «A Tutoria: instrumento de valorização do trabalho pessoal na escola e no meio socioprofissional. Quer dizer, acompanhamento personalizado de cada um dos jovens, a partir do seu próprio projeto pessoal e profissional. O Plano de Estudo, junto com outros instrumentos próprios: visitas de estudo, contribuições externas dos profissionais, cursos técnicos etc., que darão lógica a formação geral e técnica.
- O Ritmo da Alternância, que permite períodos de aprendizagem distintos e complementares entre o meio profissional e a escola, o que permitirá ao monitor partir da realidade para dar sentido e significado às aprendizagens no quadro de um Plano de Formação adequado.
- A vida na Residência no regime de internato: horários, atividades não escolares, a convivência, a vida em grupo que – se a equipe de monitores conduz bem – são uma fonte de educação na vida social e democrática e permite aos jovens: ocasiões de trabalho, de diálogo, de diversão, de estudo acompanhado, de formação artística, cultural, entre outras» (Puig, 2010, p.p. 90,91, como citado em Silva & Machado 2016, p. 96).

Apoiados nestes excertos citados, foram estabelecidos os principais *instrumentos pedagógicos* que orientam a prática pedagógica das EFAs, nomeadamente: O plano de estudo, o caderno da

realidade, a viagem e a visita de estudo, o estágio, os serões⁴⁶, visita às famílias e as avaliações. Estes instrumentos são responsáveis pela execução dos objetivos dessa proposta de modalidade do ensino. São transformados em atividades práticas, que trazem sentido e significados, além de desenvolverem as competências necessárias para o desenvolvimento na escola e no campo.

2.5 ESTRUTURA DA INSTITUIÇÃO, RECURSOS HUMANOS E FÍSICOS

A escola foco da pesquisa é uma EFA que se denomina de Escola Família Agrícola - EFA, fundada em 1995. Situa-se numa propriedade no meio rural, numa Comunidade, no Estado do Maranhão, conforme localização abaixo indicada⁴⁷.

A EFA conta com 80 alunos, do Ensino Básico, do 6º ao 9º ano, cuja faixa etária é dos 10 aos 19 anos⁴⁸, distribuídos em quatro turmas, que funcionam nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo este último reservado para atividades extras que, segundo a Pedagogia da Alternância, é denominado turno de serões sob orientação de um monitor.

Podem mostrar-se as fotografias, a seguir, que contemplam os locais de trabalho de pesquisa.



Figura 4. Escola Família Agrícola.

Fonte: Fotografia tirada pela autora.

⁴⁶ Os *serões* são momentos para atividades de integração e aprofundamento de conteúdos, através de palestras sobre temas transversais e de interesse dos alunos, com base em brincadeiras e outras atividades: artísticas, culturais e até religiosas.

⁴⁷ No canto superior direito da imagem à esquerda, há um ponto branco que é onde está localizada a EFA

⁴⁸ Considera-se que os níveis escolares, abrangidos do 6º ano ao 9º ano, devem ser cumpridos em 4 anos, podendo ser alargados por motivo de reprovação.



Figura 5. 11 Crianças participantes da pesquisa – EFA.

Fonte: Fotografia tirada pela autora

A escola, apesar de se situar numa propriedade privilegiada pela natureza, rodeada de árvores de um terreno frutífero, é ainda desprovida de recursos básicos e necessários para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Possui uma área de 29 hectares, assim distribuídos na componente física: duas salas de aula, um refeitório, uma cozinha com uma despensa, dois quartos, um para os rapazes e outras para as raparigas, quatro casas de banho, duas exteriores e duas interiores, uma sala polivalente, na qual funciona a sala de professores, biblioteca, sala de informática, diretoria e secretaria, duas salas de aulas, e havendo ainda uma pequena área coberta utilizada para atividades extracurriculares e reuniões.



Figura 6. Alunos na sala de aula.

Fonte: Fotografia tirada pela autora



Figura 7. Crianças no refeitório a realizar a primeira refeição do dia.

Fonte: Fotografia tirada pela autora.

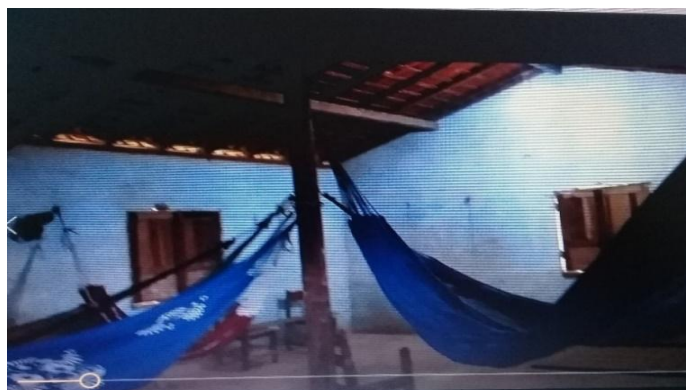


Figura 8. Dormitório, com as redes penduradas.

Fonte: Fotografia tirada pela autora.

A instituição é coberta por telhas. O único ambiente forrado é a sala polivalente, em que as paredes são de alvenaria. Parte do piso é de cerâmica, parte é de cimento e outra parte é de terra batida⁴⁹. O sistema de água é feito através de poço artesiano e a energia processa-se por via de rede pública.

A referida EFA é regida por uma Associação de Pais e Professores, em parceria com a Prefeitura Municipal do referido município e o Estado do Maranhão.

Sendo que o Estado e o Município são responsáveis pelos recursos pedagógicos e humanos (professores), o Município tem ainda o compromisso de fornecer o lanche escolar, além das despesas básicas de higiene e limpeza, juntamente com os pais dos alunos.

A instituição educativa conta com oito professores. No conjunto dos docentes, dois não possuem o curso de nível superior, na área de Formação de Professores – Curso de Licenciatura⁵⁰.

Portanto, nem todas as unidades curriculares são lecionadas por professores com a habilitação específica. Ou seja, a professora habilitada da área de Letras, além de lecionar a sua área específica,

⁴⁹ *Terra batida* é o nome que se dá para o piso natural, ou seja, sem qualquer outro material sobre o chão, o que causa bastante poeira e desnivelamento do local.

⁵⁰ Licenciatura é o termo utilizado para o ao grau de formação de nível superior, com duração de 4 anos, que concede ao estudante o título de professor com licença para exercer nos cursos de Ensino Básico, Ensino Secundário e Profissionalizante.

também leciona Artes ou Biologia, dependendo da necessidade. Os professores que não possuem a formação, lecionam noutra instituição, através de uma parceria da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) com o Município e a UEMA. Entre estes professores, dois fazem a gestão da escola e um deles, além desta função, também dá aulas.

Os alunos Os alunos são oriundos de diversas povoações do interior de um Município, podendo residir num espaço de até um máximo de 80 km da escola. Para percorrer esta distância, nem sempre existem estradas e meios de transporte.

Adiante, na figura N° 9, pode observar-se que os alunos são deslocados, também, num Pau de Arara⁵¹.

São filhos de agricultores sem terra própria e que trabalham em terras arrendadas⁵². As famílias vivem da terra e do trabalho pesado, na luta pela sobrevivência mais básica (“...o pão de cada dia”), estando preparadas para que no dia seguinte recomecem a rotina novamente.

A maioria dos pais não frequentou ou permaneceu na escola. Não adquiriu as bases da literacia funcional. Todavia, esses pais possuem uma experiência de vida inenarrável. A partir dessa condição, podem alimentar o grande desejo de verem os filhos formados em algum curso que lhes dê melhores condições de vida socioeconómica, diferente daquela em que eles atualmente vivem.



Figura 9. Alunos a deslocarem-se para as suas famílias, no Pau de Arara, após uma sessão de estudos.

Fonte: Fotografia tirada pela autora.

2.6 DA ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA

Conforme foi anteriormente mencionado, a EFA possui uma Associação de Pais e Professores, que se reúne em assembleia três vezes ao ano: no início do primeiro semestre, no mês de julho e no

⁵¹ *Pau de Arara* é um carro de transporte, com cobertura de lona, onde os passageiros se sentam em bancos.

⁵² *Terra arrendada* significa que o homem e/ou mulher não possuindo a sua terra própria, trabalha/m em terras de outrem e, no final da colheita, divide/m os produtos com o dono da terra.

mês de dezembro, término do ano letivo. Reúnem-se extraordinariamente, quando necessário, de acordo com o Regulamento Interno da mesma Associação. As assembleias possuem como pautas principais, as seguintes ações: planejamento e avaliação do ano letivo; manutenção da escola; prestação de contas; contratos e parcerias; convivência dos alunos; semana de serviço dos pais na escola; cootização⁵³ e outros assuntos, que sejam de urgência de uma determinada reunião.



Figura 10. Assembleia da Associação de Pais e Professores da EFA.

Fonte: Fotografia tirada pela autora.



Figura 11. Assembleia da Associação de Pais e Professores da EFA.

Fonte: Fotografia tirada pela autora.

Durante o ano, cada familiar direto (pai ou mãe) faz uma doação em produtos agrícolas, além do pagamento de uma pequena taxa em dinheiro para tais despesas.

Acresce salientar que, para além do espaço físico da escola, existem também um pomar, horta, quinta com vacas, galinhas, porcos e cabras, sob os cuidados dos educandos, como parte do programa curricular.

Por sua vez, os alimentos ali produzidos, como carne, frutas e legumes, são utilizados e até mesmo vendidos.

Em termos de organização geral, os alunos permanecem na escola em período integral, como afirmado anteriormente, em períodos alternados, totalizando quatro bimestres por ano.

⁵³ Cada pai (ou mãe) é responsável por pagar uma mensalidade, em dinheiro, para algumas despesas do dia-a-dia dos filhos.

As aulas são divididas em dois tempos, por turnos entre os professores distribuídos, os quais se revezam na distribuição de unidades curriculares, conforme se verifica no calendário escolar abaixo.

Quadro 1. Calendário de aulas EFA 2017

| Escola Família Agrícola | | | | | |
|--------------------------------|---|-------|-----------------------------|---|-------|
| Sessão - 6º e 8º anos | | | Sessão - 7º e 9ºanos | | |
| 02/03 | a | 14/03 | 16/03 | a | 28/03 |
| 16/03 | a | 28/03 | 13/04 | a | 25/04 |
| 30/03 | a | 11/04 | 25/05 | a | 06/06 |
| 11/05 | a | 23/05 | 22/06 | a | 04/07 |
| 08/06 | a | 20/06 | 20/07 | a | 01/08 |
| 06/07 | a | 18/07 | 17/08 | a | 29/08 |
| 03/08 | a | 15/08 | 14/09 | a | 26/09 |
| 31/08 | a | 12/09 | 12/10 | a | 24/10 |
| 28/09 | a | 10/10 | 09/11 | a | 21/11 |
| 26/10 | a | 07/11 | | | |

Fonte: Documento disponibilizado pela secretaria da EFA.

No quadro acima pode salientar-se que são sempre dois professores que se revezam, nos dois tempos da manhã (07h30m às 09h45m; 10h às 11h40m), sendo outros dois docentes a lecionar à tarde (13h30m às 15h30m), visto que de tarde cada professor atende uma sala, porque só há um tempo.

Por sua vez, no período da noite, sob a orientação do monitor, os estudantes realizam atividades extracurriculares, sobre temáticas diversas, em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma mais descontraída, como foi referido, através de brincadeiras, como gincanas, mas também através de palestras com pessoas especializadas no tema em discussão. Algumas das temáticas podem ser sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), gravidez na adolescência, entre outros assuntos.

Por se tratar de uma EFA, os alunos são também responsáveis pelos trabalhos ou tarefas domésticas, como limpar a casa, lavar a louça e servir as refeições. Tais atividades não impedem que haja a presença e a ação de adultos responsáveis na preparação de alimentação ao almoço. No entanto, a primeira refeição da manhã e o jantar são da competência dos alunos, assim como as grandes refeições nos fins de semana, considerando que os funcionários só permanecem no estabelecimento de ensino nos dias úteis, de segunda-feira a sexta-feira. Por sua vez, além do cuidado

das plantas que foram colocadas na horta, pomar e jardim, os estudantes também têm a seu cuidado os animais.

Os trabalhos domésticos são distribuídos entre os alunos, através de tarefas a realizar no tempo diário comum, mas de forma alternada, por cada um dos estudantes. Estas funções são distribuídas a cada nova sessão que iniciada quando voltam regressão à escola, a fim de que todos possam exercer todas as tarefas, tornando-se assim um processo de ensino-aprendizagem mais completo. De acrescentar que cada sessão é constituída por 15 dias.

O trabalho mais pesado e que requer mais tempo na roça⁵⁴ fica destinado aos alunos que não voltam para casa, no final da sessão⁵⁵.

De acordo com o regime interno da EFA e determinação em assembleia, com os pais, cada pai (e/ou mãe) tem de permanecer uma semana do ano letivo na escola, com o objetivo de conviver com os seus filhos, acompanhá-los nas atividades ali desenvolvidas, trabalhar no cultivo da lavoura, além de ajudar no que for necessário.

⁵⁴ *Roça* é uma fração de terra ou de terreno, que se prepara para plantar legumes como arroz, feijão, milho, mandioca, dentre outras leguminosas.

⁵⁵ Esses alunos, que não voltam para casa, permanecem mais uma semana da sessão seguinte, quando da ausência dos pais, na convivência estabelecida. Ou seja, não vão conviver com as suas famílias naquela semana, porque precisam (e se lhes coloca essa obrigação) de realizarem o trabalho, que o pai e/ou a mãe não pode/m vir realizar à instituição.

C

APÍTULO III

**A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE
EDUCAÇÃO**

3.1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo III reflete sobre a formação dos profissionais da educação, no Brasil. Em primeira instância, tratou-se de maneira geral sobre a formação dos professores, os requisitos necessários para exercerem nas escolas brasileiras. Segue-se a Legislação. Abordam-se os temas profissionalismo e profissionalização. Em seguida, trazem-se informações sobre os profissionais da educação da EFA, campo desta pesquisa.

Um dos grandes problemas da Educação Brasileira, que se tem vindo a destacar como um dos principais desafios colocados às Universidades Brasileiras, tem sido pauta para discussões em diversos meios. Evidencia a formação docente, sobretudo nos cursos de licenciatura, que possui a duração de quatro anos. Neste nível de ensino, pretende-se formar professores competentes na aquisição e produção de conhecimento, bem como formá-los na *arte* de difundir este conhecimento para que se transforme num processo de ensino-aprendizagem. Pretende-se, portanto, que as ações pedagógicas sejam fundamentadas na produção de saberes, como afirma Freire (1996, p. 13), a propósito de sujeitos competentes na construção e na reconstrução do saber:

«Estes [conhecimentos] não podem simplesmente ser transferidos, mas pelo contrário nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão-se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos» (Freire, 1996, p. 13).

Entretanto, reconhece-se a necessidade desse modo de *olhar* ser mais ponderado por parte das Universidades. Nesta perspetiva, a formação deste profissional de educação trará elementos para a discussão, como o profissionalismo⁵⁶, a competência e os saberes que os professores exercem, considerando que na sua prática é imprescindível a inclusão de diversos conhecimentos.

Perrenoud (2001) referiu-se e enfatizou a necessidade de evolução do ofício de professor. Identifica-a em duas vias denominadas como *proletarização* e *profissionalização*. Por um lado, segundo o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, por *proletarização* entende-se que o professor se encontra ainda desprovido de seu ofício, haja vista um conjunto de recursos tecnológicos. Estes suportes colocam-se hoje, a todos nós, através de programas para o professor seguir certos modelos/padrões para ensinar, retirando deles a autonomia e a capacidade para exercitar as suas competências e capacidades. Por

⁵⁶ "Profissionalismo" refere-se ao compromisso e dedicação do professor na *arte de ensinar*, relativamente aos alunos, independente da sua "profissionalização". Indica também a participação na elaboração e execução do projeto pedagógico da escola, ultrapassando os limites da sala de aula (Libâneo, 1998, p. 90, citado em Júnior, 2012, p. 4).

outro lado, aponta o caminho da *profissionalização*, afirmando ser o inverso, quando o professor assume uma postura autônoma referente ao direcionamento do seu trabalho pedagógico, seja na resolução de problemas, seja na escolha das estratégias ou projetos que lhe permitem desenvolver o seu trabalho e conviver em grupos ou departamentos organizados. Gere a sua formação contínua.

Fortalecendo esta ideia, o mesmo autor interpreta este profissionalismo como uma tomada de decisões, sugerindo que talvez seja necessário repensar este modelo de educação ou de mediações pedagógicas que vem sendo desenvolvidas nas Universidades. Nesse sentido, pensa-se que o professor seja não apenas um transmissor de informações, mas também um *construtor do conhecimento*, considerando o *sujeito* como centro da sua própria aprendizagem, como pensou Perrenoud (2001).

Tal proposta sugere observar os conhecimentos intrínsecos ao *ofício* destes profissionais e a relação existente entre eles, iniciando por os identificar. Para uma melhor compreensão da questão e da forma de discussão e reflexão, seguem-se algumas considerações sobre os conhecimentos saberes docentes, nomeadamente experienciais.

«O saber docente se compõe na verdade de vários saberes, provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais. Embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite. (...) Os professores conferem valor superior aos saberes experienciais, já que, estes últimos constituem para eles, os fundamentos da prática e da competência profissional» (Tardif, 2012, p. 33).

E nesta perspectiva da formação deste profissional vale recorrer às bases legais constituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), N° 9394/96, de 20 de setembro de 1996⁵⁷, quando define de forma clara o seguinte, sobre a formação dos profissionais da educação:

«Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e

⁵⁷ Consultado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal⁵⁸».

Tal definição indica que é possível que o profissional realize de forma coerente e eficaz um trabalho educativo, com um desempenho desejado e ideal. Por conseguinte, é perceptível quais são os elementos essenciais para que se desenvolva um bom trabalho no desenrolar do processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que a formação indicada para este profissional se congrega com a sua experiência anterior e a integração prática e teórica, proporciona uma de ação de forma mais próxima a incluir o aluno neste processo. E quando se *fala* em incluir, trata-se de o incluir na sua totalidade, cujo caminho principal é a atenção às realidades desse aluno, quer em termos acadêmicos, quer em termos socioculturais e pessoais.

Bolzan (2010), nas suas reflexões sobre *movimentos construtivos* da docência, apresenta como aspectos fundamentais deste processo de aprender a ser professor, o *repensar a organização do trabalho*, a partir das realidades partilhadas dos sujeitos e a sua *interação* com as mesmas. Para tal, a autora apresenta quatro tipos de sujeitos a serem considerados pelo professor, no processo de ensino-aprendizagem:

«O primeiro é o sujeito concreto com suas características, correspondendo a um modelo pautado nas ideias sobre o desenvolvimento humano; o segundo é o sujeito que não aprende dentro dos padrões pensados pela escola, logo não se desenvolve de acordo com o que é pautado para que ele aprenda, não correspondendo às expectativas da mesma; o terceiro é o sujeito ideal, que corresponde ao que foi pensado e produzido ao longo da formação inicial (este sujeito é visto como um modelo na formação); e o quarto é o sujeito da representação, aquele produzido ou projetado pelo professor como sujeito da aprendizagem, que pressupõe a coexistência entre o sujeito real e o sujeito ideal, correspondendo ao sujeito da reflexão, ou seja, a imagem produzida pelo professor acerca deste sujeito é o mote para que ele pense e reorganize o trabalho pedagógico» (Bolzan, 2010, p. 3).

Desta forma entendido o estudante e futuro docente, acredita-se que o processo de ensino-aprendizagem é particular a cada sujeito e o professor profissional é responsável pela mediação⁵⁹. Nesta função, proporciona situações para que sejam partilhadas as *experiências significativas* de aprendizagem. Nesta compreensão, as competências passam e são forjadas na prática. Portanto, o

⁵⁸ A modalidade Normal, neste contexto, refere-se ao antigo curso de Magistério, que era direcionado para ensinar na Educação Infantil e nas 4 séries do Ensino Básico.

⁵⁹ Mediação é ato de mediar o processo de ensino-aprendizagem em que prevalece uma relação dialógica entre o professor e o aluno na construção do conhecimento. Neste contexto, o professor não é o detentor do conhecimento, mas é aquele que orienta, intervém e proporciona os meios e estratégias para que o aluno faça as suas descobertas e chegue às suas conclusões.

docente em formação não permitirá que a prática se transforme apenas em mera técnica de transmitir conteúdos curriculares⁶⁰, como alerta Tardif:

«A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos (...) Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais» (Tardif, 2012, p. 36).

Nesta direção, o que se entende é que o professor tem fundamentado a sua prática não com um olhar sobre o desenvolvimento das competências, mas sim sobre um conjunto de técnicas oriundas de um planejamento por vezes arbitrário, fundado numa pedagogia *conservadora*. E isto não acontece apenas por “ignorância” do professor, mas também porque o próprio sistema o impõe, conforme nos aponta Pimenta e Anastasiou (2010, p. 37), em modelos antecipadamente organizados de trabalho docente:

«Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição individual e solitariamente que devem se responsabilizar pela docência exercida. Os resultados obtidos não são objeto de estudo ou análise individual nem no curso nem no departamento» (Pimenta & Anastasiou, 2010, p. 37):

No dia a dia é comum, no interior da escola, ouvir os estudantes de Ensino Básico e Superior utilizarem alguns chavões como os seguintes: «o professor X sabe muito, mas não sabe passar para os alunos», «o professor falou muito, mas não entendi», «na teoria isso é fácil, mas vá para a prática...».

Assim como presencio os movimentos e compreensões dos estudantes⁶¹, percebo no meu cotidiano que os alunos que dizem ficar atentos ao que diz o professor, mas não entendem o que o mesmo quer ensinar. Falam de professores que dão as suas aulas mais na perspectiva da transmissão de informações. É dado demasiado uso a um livro e a slides, enquanto estes materiais são os únicos instrumentos de trabalho.

Pode, em certas situações, constatar-se um ensino focado apenas nos *conteúdos livrescos*, onde são priorizados na maioria das vezes os *conteúdos conceituais*. Nem sempre ocorre maior

⁶⁰ Os *conteúdos* da aprendizagem consistem em assuntos *conceituais*, *procedimentais* e *atitudinais*. Os conceituais constituem-se em dados, conceitos e princípios. O aluno recebe as informações, interpreta e é capaz de partir da sua interpretação para criar novos conceitos, usando as suas próprias palavras. Os conteúdos procedimentais referem-se à forma como utiliza para o desenvolvimento das capacidades, das técnicas e das estratégias utilizadas para se alcançarem os objetivos propostos. E os conteúdos atitudinais dizem respeito aos valores, às atitudes e às normas que abrangem três aspetos importantes no desenvolvimento do sujeito: *ética*, *cognitivo* e *afetivo* (Pozo & Crespo, 2009, pp. 27-28).

⁶¹ Quando seja mencionados se refere a conversas informais dos estudantes acerca das aulas, da sua compreensão das aulas e da forma como os seus professores ensinam.

preocupação com os *conteúdos procedimentais* e com os *conteúdos atitudinais*. Acresce, por vezes, que o único instrumento de avaliação seja a prova escrita e/ou oral.

Importa dar relevo às inquietações da autora quando, no curso de Licenciatura, nas disciplinas pedagógicas (História da Educação, Avaliação da Educação, Didática, Educação Inclusiva, Psicologia da Educação) é possível verificar a falta de interesse dos alunos, mesmo quando são usados recursos diversificados. Todavia, os estudantes têm consciência de que se servirão destes recursos pedagógicos para o desempenho da sua profissão no futuro.

Surgem então as questões. Que prática tem sido desenvolvida? Que conhecimentos permeiam a prática deste profissional, delimitado apenas no ensino? Como pode a pedagogia das competências instrumentalizar estes profissionais no sentido de melhorar a sua prática?

A propósito, é significativo dizer que não é suficiente identificar as características consideradas de valor de um professor, mas também provocar a reflexão sobre o processo de ensinar e de aprender, considerando que a aprendizagem do profissional define as suas interações e competências. São mais precisamente essas competências na prática a distinguirem “a reflexão na ação da reflexão sobre a ação” (Perrenoud, 2001, p. 92).

Neste sentido, há que perceber a compatibilidade com a metodologia da Pedagogia da Alternância, especificamente nos pilares que fundamentam esta pedagogia, cujos aspetos fortes são os objetivos e meios voltados para a formação integral, para o desenvolvimento local, para a alternância e para a associação responsável. Não se observa como administrar esta relação sem a competência dos profissionais que, por vezes, são responsáveis pela orientação desses alunos.

3.2 DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA - EFA.

A primeira atividade realizada na EFA foi com os professores dos alunos participantes da pesquisa, conforme consta registrada na imagem a seguir.



Figura 12. Reunião da autora com os professores da EFA.
Fonte: Fotografia tirada pela autora.

A Escola Família Agrícola - EFA conta com 10⁶³ professores, tal como já anteriormente mencionado. De entre estes docentes, uns têm funções diretivas: diretor, vice-diretor e secretário.

A proposta de alternância tem como eixo principal a formação integral do aluno. Como o refere Rocha (2007), a formação integral do jovem ocorre através da articulação de conhecimentos e práticas desenvolvidas no meio escolar e familiar. Por um lado, ainda de acordo com o autor, os conteúdos devem ser trabalhados numa abordagem interdisciplinar⁶³, transdisciplinar⁶⁴ e transversal⁶⁵, através de projetos temáticos voltados para as realidades dos alunos.

Por sua vez, é de fundamental importância a parceria dos pais com a escola para um melhor desempenho dos seus filhos, como assegura Parolin: «A qualidade do relacionamento que a família e a escola construírem será determinante para o bom desenvolvimento do processo de aprender e de ensinar do estudante e o seu bem estar em ambas as intuições» (Parolin, 2007, p. 36).

⁶³ São 10 professores da EFA, porém, apenas os professores da turma de 6º ano (grupo de estudo) é que participaram da pesquisa. Neste caso (8), faltou um docente a esta reunião.

⁶⁴ A noção de “interdisciplinaridade” supõe «um eixo integrador, que utiliza conhecimentos de várias disciplinas, através de um projeto de investigação e/ou de um plano de intervenção em torno de alguma necessidade no meio escolar. Visa discutir, explicar, compreender e mudar determinada situação». Consultado em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.

⁶⁵ transdisciplinaridade” é uma abordagem científica que visa à unidade do conhecimento. Desta forma, procura estimular uma nova compreensão da realidade articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, numa procura de compreensão da complexidade do mundo real. Consultado em <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/670-2204-1-PB.pdf>

⁶⁶ O termo “transversal” refere-se, nessa base conceptual, aos *temas transversais*, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, compostos por temáticas de cunho social emergentes, que merecem reflexão e debate, para uma educação integral. Consultado em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>

Conforme é descrito nas palavras de Madalóz, Scalabrin e Jappe (2012, p. 8): «O planejamento e a organização do trabalho do professor são condições essenciais para o sucesso do processo ensino-aprendizagem».

Outra questão fundamental a ser discutida é a formação continuada que permitirá fazer com competência a sua função de ensinar, além de consolidar o seu profissionalismo. E esta formação configura-se no seu espaço de trabalho, nas reflexões do dia a dia, na procura criativa de elucidar as suas dúvidas, na discussão com os colegas e com os alunos e, enfim, é um processo contínuo, de acordo com os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (PCNs)⁶⁶ «A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho».

Esta reflexão sobre os conhecimentos leva-nos a intensificar a nossa compreensão da multiplicidade de conhecimentos que envolve este profissional e quão grande é a sua responsabilidade e compromisso. Cumpre a suas funções quando domina os conhecimentos das Ciências e das Artes e quando conhece domínios da pedagogia, o que lhe proporciona competências que lhe permite não só conhecer os seus alunos, mas também a capacidade de lidar de forma equilibrada e precisa diante do incomum, do inesperado e do problemático.

Para tal, há um longo caminho a percorrer no que se refere à construção de competências. É o que nos propõe Perrenoud (2000) na sua elaboração das *dez competências* para ensinar, visando a formação do professor do futuro.

«1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) Efetuar uma progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e 10) administrar sua própria formação contínua» (Perrenoud, 2000, pp.15-16).

Estas competências apontadas por Perrenoud parecem pertinentes e ideais. No entanto, diante das realidades dos professores que constituem a Escola Família Agrícola - EFA, tornam-se “difíceis” de operacionalizar.

⁶⁶ Consultado em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

Os PCNs consomem um conjunto de diretrizes elaborado pelo Governo Federal do Brasil, através do MEC, no ano de 1997, com o objetivo de orientar a prática pedagógica nos currículos das escolas públicas e/ou privadas de todo o País. Estas diretrizes incluem as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Além dos *temas transversais*, que abordam temas de cunho sociais e de necessidades emergentes para a educação. Os PCNs servem para guiar o trabalho dos educadores nos seus planejamentos, podendo estes ser adaptados, de acordo como nível de ensino e a região em que trabalha.

Conforme define Kruenzer e Caldas (2007), podem ser definidas condições de trabalho da seguinte maneira: «o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola» (Kruenzer & Caldas, 2007, p. 10).

Acrescenta-se a essa condição a proposta dos PCNs do Ensino Básico, do terceiro e quarto ciclos, referenciando o seguinte:

«A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira⁶⁷».

E como consequência desta precariedade dos recursos físicos e pedagógicos vem-se acentuando o insucesso escolar, considerando que, não acontece apenas no modo de “reprovação”, mas também através da passagem do aluno que pode transitar para o ano seguinte e não ter *assimilado* os conteúdos propostos no ano anterior, o que se configura também em insucesso.

⁶⁷ Consultado em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

Os PCNs consomem um conjunto de diretrizes elaborado pelo Governo Federal do Brasil, através do MEC, no ano de 1997, com o objetivo de orientar a prática pedagógica nos currículos das escolas públicas e/ou privadas de todo o País. Essas diretrizes incluem as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Além dos *temas transversais*, que abordam temas de cunho sociais e de necessidades emergentes para a educação. Os PCNs servem para guiar o trabalho dos educadores nos seus planejamentos, podendo estes ser adaptados, de acordo como nível de ensino e a região em que trabalha.

C

APÍTULO IV

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

4.1 INTRODUÇÃO

O seguinte capítulo IV discute concepções sobre Dificuldades de Aprendizagem, nomeadamente com apoio em termos e expressões verbais como aprendizagem, teorias do desenvolvimento cognitivo, sócio-histórico, aprendizagem significativa e transtornos específicos da aprendizagem - TEA.

De acordo com Bee (1977), original publicado em 1975, dos 5 aos 7 anos, ocorrem as grandes transformações intelectuais ou cognitivas: a criança atinge o "período das operações concretas" (o que noutras sociedades não ocidentais pode ocorrer noutro tempo mais tardio), estudado por Jean Piaget (biólogo suíço). É então que são possíveis as classificações, a ordenação de conceitos em sistemas, as operações de somar, diminuir, multiplicar e a reversibilidade. Dos 7 aos 12 anos, é o período, por excelência, de desenvolvimento moral, estudado por Laurence Kohlberg (1927-1987).

Diante de declarações e inquietações frequentes na aula, em docentes do ensino superior, sobre as «dificuldades» de estudantes no Ensino Superior, surgem as seguintes questões, as quais merecem um maior aprofundamento: E o que é aprendizagem? Como é que ela *acontece*? Quais as circunstâncias propícias a que ela aconteça? Quais são as interferências *negativas* para que não haja uma *boa* aprendizagem? Quais são as contribuições para que ocorra essa aprendizagem? Porque é que os alunos têm tantas *dificuldades* em aprender? Será que essa aprendizagem tem algum significado para estes alunos?

Estas e outras questões adjacentes incorporam-se nesta discussão, provocando a necessidade de respostas e de uma prática que seja adaptada às necessidades e particularidades de cada aprendiz no decorrer do seu processo de ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, é conveniente iniciar por conceituar a aprendizagem, no intuito de explicitar o que seja *aprendizagem significativa* (Ausubel, 1980), transtornos de desenvolvimento, onde se integram as dificuldades específicas de aprendizagem (DSM-V, 2014, pp. 66-74).

Por sua vez, adiante se explicitam fatores para que a aprendizagem ocorra de forma eficiente e por caminhos possíveis de serem trilhados, embora, por vezes com os seus obstáculos.

A aprendizagem é um processo que inclui competência, habilidades, valores, conhecimentos, dentre outras aquisições que viabilizam a modificação daquele que aprende tornando-o diferente. No entanto, para que essa aprendizagem ocorra, faz-se necessário antes ter atendido as seguintes condições: «a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos» (Santos, 2008, p. 33).

Desta forma entendido o conceito, o processo de ensino aprendizagem é orientado por várias teorias ou perspectivas que ajudam o indivíduo a produzir a sua aprendizagem, que se estenderá ao longo da vida. Para expressá-lo melhor, é importante considerar que estamos sempre a aprender, que aprendemos todos os dias, de acordo com as necessidades e oportunidades. Considera-se portanto que, necessariamente, a aprendizagem não ocorre apenas na escola ou apenas se for programada e estruturada por outros. Logo, a aprendizagem pode acontecer sem qualquer premeditação, como no caso da *aprendizagem informal*, quando o desconhecido se aproxima do indivíduo, numa fusão do que ele já conhece ou do que já é subjacente, transformando o desconhecido num novo conhecimento, conforme a posição de Gohn (2006, p. 30):

«A educação informal não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores, usualmente é o passado orientando o presente. Ela atua no campo das emoções e sentimentos. É um processo permanente e não organizado»

Partindo do pressuposto de que existem várias perspectivas ou teorias do processo de ensino-aprendizagem, com diferentes modelos de pensamento e alvos que fundamentam a prática pedagógica, apresenta-se neste lugar as contribuições de pesquisadores teóricos para orientar a discussão sobre a temática em foco.

4.2 TEORIA DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE JEAN PIAGET

Jean Piaget (1896-1980), biólogo de formação e oriundo da cidade de Neuchâtel na Suíça, utilizou métodos longitudinais, que acompanham o indivíduo através de “etapas”, “fases” ou “passos” – métodos que se designam de diacrónicos ou históricos. Com este recurso, estudam-se modificações na conduta ao longo do tempo e baseiam-se na observação e no registo de condutas, em particular com Escalas de Desenvolvimento ou Check-Lists (Listas de Avaliação) de sintomas.

Foi um método privilegiado por Jean Piaget, quando acompanhou o desenvolvimento das "estruturas cognitivas", do recém-nascido até à adolescência.

Piaget também utilizou métodos transversais, métodos usados aquando do estudo de indivíduos da mesma idade, com o objetivo de encontrar semelhanças no seu desenvolvimento. São métodos sincrónicos, na medida em que se analisa o nível de desenvolvimento de pessoas, pertencentes a um mesmo nível etário.

Baseiam-se na observação e ainda possibilitam ao investigador realizar pequenas experiências. Jean Piaget também recorreu a este método para verificar a existência de semelhanças no desenvolvimento cognitivo de várias crianças ou adolescentes, da mesma idade.

O método clínico foi mais um método utilizado por Piaget, quando teve como objetivo estudar casos particulares – crianças, de forma exaustiva e aprofundada. Privilegiou então o Método de Investigação chamado Estudo de Caso.

Com o Método Clínico, Piaget procurou estudar a formação dos conceitos pela criança e as suas operações intelectuais. De modo diverso da Psicologia tradicional, na época, ele usou outros materiais e outras situações. Piaget confrontou as crianças com variações/transformações físicas ou espaciais de objetos.

A partir de observações e de estudos longitudinais e transversais atribuiu que o conhecimento se dá a partir da maturação do indivíduo e da sua interação com o meio (*interacionismo*). Portanto, segundo Piaget, o desenvolvimento precede a aprendizagem (Carvalho, 2002).

Na perspectiva de Piaget, segundo Carvalho (2002), a aprendizagem ocorre na interação do sujeito com o meio, na relação com os objetos, com as pessoas, com a natureza, etc. É um ciclo evolutivo que constitui ainda de dois processos chamados *assimilação*⁸⁸ e *acomodação*⁸⁹. Segundo Piaget, a criança é a base do seu conhecimento e o seu desenvolvimento cognitivo decorre do *mecanismo de equilíbrio*⁹⁰ entre a assimilação e acomodação. Só quando acontece o processo de acomodação então haverá aprendizagem.

Por conseguinte, a fim de definir melhor o caminho percorrido ao longo do desenvolvimento até a aprendizagem, Piaget estabelece etapas a serem respeitadas. Alega assim existirem limites a serem superados antes de uma criança ascender para outro nível de desenvolvimento, como prescrito abaixo:

«A criança necessita passar por um número de fases caracterizadas por ideias que adiante considerará erradas, mas que parecem ser necessárias para o encaminhamento às soluções finais corretas. [...] só poderá haver vantagens em respeitar as etapas» (Piaget, 1983; como citado em Carvalho, 2002, p. 56).

O método (nos vários métodos) de Piaget foi utilizado - até aos nossos dias -, na área da psicopedagogia, nomeadamente junto de crianças que apresentem insucesso escolar.

⁸⁸ Na *assimilação*, a criança vai agregando elementos novos àqueles conhecimentos já existentes, ampliando as suas estruturas cognitivas.

⁸⁹ Na *acomodação*, a criança, ao deparar-se com novos estímulos divergentes dos assimilados anteriormente, ela vai acomodar o novo estímulo numa nova estrutura cognitiva, reorganizando os novos estímulos e modificando a estrutura existente dando espaço para um novo esquema ("esquema mental"; "esquema de ação"), uma generalização do saber a outras situações, que tenham algo em comum com o conhecimento adquirido.

⁹⁰ A *equilíbrio* constitui a construção de "estruturas cognitivas" e progressivo aperfeiçoamento das mesmas.

No entanto, as dificuldades escolares podem ser do foro cognitivo, afetivo e/ou social, podendo ser resolvidas, em certas situações, através de diversos procedimentos *clínicos*. Convém realçar que nunca se poderá esquecer que o indivíduo é uma personalidade, entendida como um todo (perspetiva que decorre do Humanismo). Ao estudá-lo, é fundamental não desprezar o seu passado, o seu presente e o meio que o envolve.

Piaget tentou verificar as suas conjunturas, formuladas no decorrer de conversações, orientadas por diálogos em interrogatórios *engenhosos* (Mueller, sem data, trad. port., 2ª ed., 1971, p. 108). Posteriormente, agrupou as respostas, de acordo com níveis ou etapas, que caracterizam, segundo idades, a passagem para formas de raciocínio «mais evoluído». Assim, alcançaria a denominação e a compreensão de seis etapas de desenvolvimento.

4.3 TEORIA DE DESENVOLVIMENTO SÓCIO-HISTÓRICO E CULTURAL DE LEV VIGOTSKY

Para o psicólogo nascido na Bielorrússia Vigotsky (1896-1934), grande pensador e pesquisador sobre a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, foi colocada ênfase nas relações sociais e culturais. Diverge dessa tese de Piaget, de que seja necessário a criança obedecer a etapas como requisito para o desenvolvimento da aprendizagem e afirma que a característica essencial da aprendizagem é estimular o desenvolvimento (Vigotsky, 2017, p. 115). O autor é enfático na sua teoria acerca do desenvolvimento cognitivo, quando afirmou ser fundamental considerar o aspeto sociocultural em que a criança está inserida, a relação do pensamento e da linguagem para o seu desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. Segundo Coelho e Pisoni, sobre a teoria de Vigotsky, pode afirmar-se que valoriza as «funções psicológicas superiores», nos seguintes termos:

«As características humanas são resultado das relações homem e sociedade, pois quando o homem transforma o meio na busca de atender suas necessidades básicas, ele transforma-se a si mesmo. A criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente» (Coelho & Pisoni, 2012, p. 146).

Além disso, para Vigotsky (2008), a linguagem e o pensamento são determinantes para o desenvolvimento da criança, pois é daí que decorre a interação com o outro, intensificando-se as relações sociais, contribuindo com o desenvolvimento cognitivo da criança, uma base para a construção do conhecimento, como podemos conferir na sua citação: «a formação de conceitos se dá

através das relações entre o pensamento e a linguagem, questões culturais na construção de significados, o processo de internalização. E à escola, cabe o papel de transmissora de conhecimentos» (Vygotsky, 1994, p. 43).

Referente ao processo de desenvolvimento cognitivo, Vygotsky (1984) respaldou a sua teoria em dois elementos importantes, denominados «zona de desenvolvimento aproximado» e «zona de desenvolvimento real». Quando a criança, no seu processo de progressão e construção do conhecimento ainda não estabilizado, precisa do apoio/suporte de alguém para efetuar determinada função, encontra-se na zona de desenvolvimento aproximado. Mais tarde, porém, através da interação com os seus pares e os seus professores e pais com o seu ambiente, e com as possíveis diferenças socioculturais presentes no seu quotidiano, ela vai evocando a sua capacidade de aprendizagem e, assim, chegará ao total domínio da atividade sem precisar recorrer a uma segunda pessoa para que possa concluir a atividade, alcançando então a zona de desenvolvimento real, em sintonia com a aprendizagem:

«A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente» (Vygotsky, 2017 p. 115).

O autor defendeu sempre a interação que existe entre aprendizagem e desenvolvimento: «De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança» (Vygotsky, 2007, p. 110).

Embora divergindo de Piaget, no que diz respeito à conceção de aprendizagem, respeitando as etapas do desenvolvimento da criança, através das etapas de desenvolvimento, Vygotsky não hesitou em evidenciar a sua concordância quanto à ideia de que a aprendizagem possui, sim, uma relação com o nível de desenvolvimento do ser humano. É o que se constata na sua expressão verbal: «Podemos tomar tranquilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e o potencial de aprendizagem da criança» (Vygotsky, 2017, p. 111). No entanto, é coerente destacar que o principal foco da sua teoria se concentra na linguagem, que vai dando forma ao pensamento denominando interdependente, ocupando, segundo ele, o centro do desenvolvimento cognitivo.

4.4 CONCEÇÕES DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO DE JEROME BRUNER

Jerome Bruner, nascido nos EUA (1915-2016), foi um dos líderes da revolução cognitiva. Foi um psicólogo. Dedicou-se ao estudo da aquisição do conhecimento cognitivo. Para ele, a aprendizagem acontece através de «descobertas», em que a criança é capaz de construir o seu conhecimento e os professores são os seus interventores, propiciando o ambiente para que elas descubram, explorem e internalizem na sua estrutura cognitiva, como afirma: «O desenvolvimento intelectual baseia-se numa interação sistemática e contingente, entre um professor e um aluno, na qual o professor, amplamente equipado com técnicas anteriormente inventadas, ensina a criança» (Bruner, 1969, p. 20).

O investigador propôs ainda a noção de desenvolvimento por uma forma, a espiral, cujo método permite aos alunos explorarem um mesmo tema, mais de uma vez e de diferentes maneiras de representação. Pelo movimento (ativo), pela visualização concreta (icónica) e pela escrita abstrata (simbólica). Este processo inicia-se com o nível básico de evolução e o seu aprofundamento evoca outros conteúdos, originando novos conhecimentos sobre a temática. Segundo ele, é importante para a criança possuir «compreensão geral da estrutura de uma determinada matéria» (Bruner, 1962, p. 28).

Para o desenvolvimento cognitivo das crianças, Bruner propôs um sistema aproximado de níveis assim denominados: ativo, icónico e simbólico.

Ativo, e como o próprio nome já sugere, a aprendizagem dá-se através do manuseio dos objetos que estão à sua volta. A ação motora é desenvolvida através de ações sobre os objetos, como tocar nos objetos e agarrá-los, tocar um instrumento, nadar, descobrir, enfim, manter contacto com os objetos do meio em que vive e a partir deles construir conhecimentos.

No nível icónico, a aprendizagem é referenciada através de desenhos, em que as crianças possam comunicar através de imagens ou pictogramas. O conhecimento vai além do que está presente. Os mais novos fazem uma representação visualizável de experiências por si mesmas (já experienciadas subjetivamente) através da imaginação e de realidades múltiplas.

No nível mais elaborado, simbólico, depreende-se de que a criança consegue expressar-se através da linguagem verbal. Usa o seu pensamento, as suas ideias, informações e experiências sem a necessidade da visualização de imagens. Notoriamente, esta criança já possui uma melhor capacidade de abstração, memorização e síntese das ideias.

4.5 TEORIA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL

É possível perceber a relação entre a teoria de Bruner e a teoria cognitiva de aprendizagem, defendida por Ausubel (1980) e por Moreira (2000), a aprendizagem significativa. Essa abordagem caracteriza-se pelo facto das novas informações se apoiarem em conceitos relevantes, pré-existentes na estrutura cognitiva da pessoa. Esses conceitos, denominados *subsunçores* (ou ideias âncora), originam-se nas experiências de vida de cada ser humano, por processos como o de formação de conceitos quando, na idade pré-escolar, a criança vai interagindo com o mundo à sua volta, com a família, em geral, e formando conceitos de maneira arbitrária, ou seja, não necessariamente intencional.

Outro processo de aquisição de *subsunçores* ocorre através da *assimilação de conceitos*, quando a criança mais velha ou o adulto instruído adquirem novos conceitos pela percepção dos seus *atributos criteriais* e pelo relacionamento desses atributos com ideias relevantes, já estabelecidas na sua estrutura cognitiva. A *assimilação de conceitos* ocorre de forma intencional e a sua via, em geral, é a escola.

Diante destes pressupostos, percebemos que uma *aprendizagem significativa* só será possível se houver a aproximação da escola com a vida dos alunos. Para tal, é fundamental que se procure conhecer as realidades nas quais se inserem os alunos, conforme nos sugere os PCNs⁷¹ no Brasil

«O conceito de aprendizagem significativa, central na perspectiva construtivista, implica, necessariamente, o trabalho simbólico de “significar” a parcela da realidade que se conhece. As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados».

4.6 TRANSTORNO ESPECÍFICO DA APRENDIZAGEM – TEA

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), na Classificação Internacional de Deficiências (CID 10), os Transtornos de Aprendizagem são definidos da seguinte forma:

«São transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades são perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento. Eles não são simplesmente uma consequência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou de doença cerebral adquirida. Ao contrário, pensa-se que os transtornos originam-se de anormalidades no

⁷¹ Consultado em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica» (CID – 10, 1992, p. 236).

Os TEA devem ser tema de discussões no que tange a aprendizagem, sendo este um dos fatores que contribui para o aumento de índice do insucesso escolar, haja vista que desse transtorno desencadeia várias dificuldades e até *prejuízos*, pois que se associam ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo, de forma que vão impedir ou limitar a capacidade de serem atingidas metas de aprendizagem, estabelecidas para um dado nível de desenvolvimento.

Entre as características diagnósticas, para se colocar uma conjuntura de TEA, apresenta-se uma orientação diferente do CID, por ser mais atual. No DSM –V, pode ser detetado.

A seguir se nota a noção de neurodesenvolvimento implicado:

«Um transtorno do neurodesenvolvimento, com origem biológica que é a base das anormalidades no nível cognitivo, as quais são associadas com as manifestações comportamentais. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticas e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão» (DSM-V, 2014, p. 68).

Esse transtorno – TEA – é diagnosticado durante o início da escolaridade formal da criança através de défices específicos percebidos, durante a execução de atividades que exigem da criança a capacidade individual de processar conhecimentos e informações com precisão. Nessas condições, as suas competências e capacidades académicas encontram-se comprometidas, exigindo um esforço extraordinário para a execução de atividades pertinentes, ao seu nível cronológico, ou nem atingem os objetivos expectáveis. (DSM-V, 2014, p. 68).

É no período em que a criança entra na escola que a maior parte dos transtornos são detetados. No entanto, se na família já se apreende algo, que na criança a torna diferente, será já possível anteceder o diagnóstico com superiores benefícios. Todavia, muitas vezes, ao iniciar a sua vida académica, mediante atividades programadas exigidas, é que surgem as dificuldades. É imprescindível que se dê atenção a esta criança, observando que tipos de dificuldades lhe são acometidas, a fim de entender e procurar um diagnóstico, com serviços especializados para a ajudar. Não obstante, as ajudas externas sendo especializadas, as dificuldades relacionadas que tenham sintomas que se prolongarem até seis meses, serão diagnosticadas como TEA.

De acordo com o DSM -V (2014) são vários os sinais e os sintomas:

A dificuldade na leitura⁷² corresponde às dificuldades para a compreensão do que foi lido; lentidão, falta de fluidez e imprecisão, no que se lê. Essas características da leitura são também denominadas como “dislexia”⁷³.

A dificuldade na escrita⁷⁴ que se refere à omissão de consoantes ou vogais, dando origem a erros ortográficos e gramaticais, como pontuação, falta de clareza e falha na coerência textual, levam a que as ideias se apresentem desordenadas.

A dificuldade na matemática⁷⁵ aponta dificuldades para dominar o sistema numérico ou o cálculo, utilizando-se os dedos para efetuar contas, demonstrando a contagem apenas com os dedos, traduzindo dificuldades em raciocinar, o que se exemplifica na capacidade de aplicar conceitos, factos ou operações matemáticas e apresentar soluções em problemas quantitativos. Utiliza-se também para caracterizar tais dificuldades o termo “discalculia”⁷⁶.

Por conseguinte, o desenvolvimento da criança ocorrerá de acordo com a intensidade em que se constitui cada domínio no TEA podendo ser «leve», «moderada» ou «grave», o que definirá o grau de gravidade da criança sobre os conhecimentos propostos, compatíveis à sua idade cronológica, como determina cada gravidade.

Na gravidade Leve⁷⁷, apesar de limitar a aprendizagem num ou dois domínios académicos, o indivíduo sendo acompanhado, através de serviços de apoio especializado e adequado ao nível académico em que se encontra, tende a ser de superar em parte as dificuldades, o suficiente para acompanhar a etapa em curso.

Já na gravidade Moderada⁷⁸, constata-se que seja diferente da gravidade leve. Já limita a aprendizagem num ou mais domínios, impossibilitando a precisão nas atividades, sem que haja um acompanhamento intensivo, especializado e adequado no decorrer dos anos escolares. Este acompanhamento deve ocorrer em casa e na escola, a fim de que tenha resultados eficientes nas suas atividades.

⁷² «Prejuízos na leitura - precisão na leitura de palavras; velocidade ou fluência da leitura; compreensão da leitura» (DSM-V, 2014, p. 67).

⁷³ «Dislexia - Termo alternativamente usado, em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas de reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de descodificação e dificuldades de ortografia» (DSM-V, 2014, p. 67).

⁷⁴ «Prejuízos na escrita - precisão na ortografia; precisão na gramática e na pontuação; clareza ou organização da expressão escrita» (DSM-V, 2014, p. 67).

⁷⁵ «Prejuízos na matemática - senso numérico; memorização de factos aritméticos; precisão ou fluência de cálculo; precisão no raciocínio matemático» (DSM-V, 2014, p. 67).

⁷⁶ «Discalculia - Termo alternativamente usado em referência a um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de factos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes» (DSM-V, 2014, p. 67).

⁷⁷ No transtorno específico de aprendizagem (TEA) pode haver «Gravidade leve: Algumas dificuldades acentuadas em aprender habilidades em um ou dois domínios académicos, mas com gravidade suficientemente leve que permita ao indivíduo ser capaz de compensar ou funcionar bem quando lhe são propiciadas adaptações ou serviços de apoio adequados, especialmente durante os anos escolares» (DSM-V, 2014, p. 67).

⁷⁸No TEA, haverá «Gravidade moderada: Dificuldade em aprender habilidades em um ou mais domínios académicos, de modo que é improvável que o indivíduo se torne proficiente sem alguns intervalos de ensino intensivo especializado durante os anos escolares. Algumas adaptações ou serviços de apoio por, pelo menos parte do dia na escola, no trabalho ou em casa, podem ser necessários para completar as atividades de forma precisa e eficiente» (DSM-V, 2014, p. 67).

Como o próprio nome já sugere, a gravidade de nível Grave⁷⁹ revela-se com maior gravidade, a aprendizagem torna-se ainda mais difícil, pois afeta vários domínios académicos, impedindo que se aprendam as capacidades sem um bom acompanhamento contínuo, adequado, especializado e individualizado, ao longo dos anos escolares, o que se estenderá para escola e para casa. Ainda assim, com todo este aparato é possível que esse indivíduo não consiga concluir as suas atividades com sucesso e eficácia.

Apesar das dificuldades mencionadas, causadas pelo TEA, apresentando défice cognitivo, há que ter atenção para não confundir ou denominar como «deficiência intelectual»⁸⁰, cuja caracterização do transtorno é mais abrangente, no que se refere aos prejuízos causados, considerando que afeta a capacidade do indivíduo de funcionamento adaptativo, impedindo que atinja os padrões de responsabilidade social num ou mais aspetos da vida diária, incluindo a participação social, funcionamento académico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade (DSM V, 2014, p. 31).

O TEA ocorre na presença de níveis normais de funcionamento intelectual, no score/nota do QI⁸¹ de, no mínimo 70+5». Assim o TEA só será identificado se as dificuldades para aprender excederem as características habituais da deficiência intelectual (DSM V, 2014, p. 73).

Os problemas neurológicos de tipo sensorial também divergem do TEA. Estes caracterizam-se exemplificando por acidente vascular cerebral pediátrico, lesão cerebral, traumática, deficiência auditiva e deficiência visual. Portanto, problemas neurológicos sensoriais são diferentes de dificuldades de aprendizagem, identificados no transtorno TEA.

Uma criança diagnosticada com características que se associam a TEA tem as capacidades académicas comprometidas substancialmente, estendendo-se para além da vida académica. É importante salientar que algumas dificuldades provenientes do transtorno de aprendizagem nem sempre se manifestam logo no início da vida ou nos anos iniciais da escolaridade obrigatória, considerando que se manifestam de acordo com as exigências da escola que não são parte do currículo dos anos iniciais (DSM-V, 2014, p. 66).

À vista do que foi exposto, acerca dos sintomas do TEA, é imprescindível esclarecer que o processo de diagnóstico de TEA, como de outros transtornos, merece real atenção. Considera-se que

⁷⁹ No TEA, evidencia-se a «Gravidade grave: Dificuldades graves em aprender habilidades, afetando vários domínios académicos, de modo que é improvável que o indivíduo aprenda essas habilidades sem um ensino individualizado e especializado contínuo, durante a maior parte dos anos escolares. Mesmo com um conjunto de adaptações ou serviços de apoio adequados em casa, na escola ou no trabalho, o indivíduo pode não ser capaz de completar todas as atividades de forma eficiente» (DSM-V, 2014, p. 67).

⁸⁰ «Deficiência intelectual (Transtorno do Desenvolvimento Intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento, que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático» (DSM - V, 2014, p. 33).

⁸¹ O Quociente Intelectual (melhor dito do que Quociente de Inteligência) - QI - é avaliado com um instrumento utilizado para medir o desempenho cognitivo de determinadas pessoas em detrimento de outras características. Esse instrumento foi desenvolvido, pela primeira vez, no início do século XX por Alfred Binet (1859-1911).

desse diagnóstico vai depender o acompanhamento, na procura do processo de ensino-aprendizagem esperado. Para tal, esse diagnóstico deve ser realizado por uma equipa de profissionais especializados e em clínicas especializadas.

Deste modo, para que se tenha um diagnóstico eficaz, é necessário procurar os subsídios pertinentes à criança nos vários aspetos do seu quotidiano, como registos e informações da história de vida, contemplando o desenvolvimento médico, familiar, educacional e também utilizando-se relatórios escolares. Tal diagnóstico nem só poderá ser realizado quando a criança já estiver em idade escolar. No entanto, a partir de então, em qualquer momento da sua vida poderá ser realizado, se detetados sintomas persistentes nos domínios extraescolares. As capacidades prejudicadas devem ser especificadas e, no caso de mais de um domínio prejudicado, deve ser especificado, individualmente. Pode ser dado o exemplo das dificuldades na leitura, como quando há imprecisão na leitura de palavras, diminuída velocidade/fluência na leitura, dificuldade de leitura em termos de compreensão e de interpretação (DSM-V, 2014, p. 67).

4.6.1. DOS RISCOS E DOS PROGNÓSTICOS DECORRENTES DE TEA

Os riscos geradores do transtorno designado de TEA implicam fatores ambientais⁸², genéticos fisiológicos⁸³ e modificadores do seu curso.

Nos fatores ambientais considera-se uma grande probabilidade de risco, quando uma criança nasce, sendo que a mãe fume durante a gravidez. A criança tende a ter baixo peso e a nascer prematuramente. Pode inclusivamente vir a sofrer de TEA.

Relativamente aos fatores genéticos e fisiológicos, as pesquisas apontam que o risco do TEA, com sintomas da leitura, ortografia e matemática em parentes de primeiro grau do indivíduo com essas dificuldades é 4 a 8 vezes e 5 a 10 vezes mais alto, em proporção àqueles que não apresentam esses sintomas (DSM - V, 2014, p. 72).

Deste modo, é notória a implicação da genética e da hereditariedade como fatores influenciadores das dificuldades de aprendizagem, conforme afirmação abaixo exposta em termos percentuais:

«Um estudo recente descobriu que 60% das crianças com dificuldades de aprendizagem tinham pais e/ou irmãos com problemas similares de aprendizagem, enquanto 25% podiam identificar avós, tios

⁸² «Riscos Ambientais: Prematuridade e muito baixo peso ao nascer aumenta o risco de transtorno específico da aprendizagem, da mesma forma que exposição pré-natal a nicotina» (DSM - V, 2014, p. 72).

⁸³ «Riscos genéticos e fisiológicos: O TEA parece agregar-se em famílias, particularmente quando afeta a leitura, a matemática e a ortografia» (DSM - V, 2014, p. 72).

e tias com dificuldades de aprendizagem. Um estudo de crianças com deficiências de leitura descobriu que 88% tinham parentes que haviam apresentado problemas com o processamento da linguagem» (Bermudez, s/d, p. 15).

Torna-se relevante salientar que nem sempre os problemas de comportamento e de falta de atenção significam necessariamente que a criança possua um TEA, ainda que essas características indiquem posteriores dificuldades de aprendizagem. Já o atraso na fala ou na linguagem, no processamento cognitivo, prejudicados nos anos pré-escolares, indica uma possibilidade de TEA. (DSM, 2014, p.72).

Esse tipo de transtornos atingem todos os tipos de culturas, raças e classes socioeconômicas, embora os sinais e sintomas sejam variados, de acordo com o sistema escrito e falado, contexto e práticas culturais e educacionais, acometendo mais o sexo masculino do que o feminino.

Além dos prejuízos causados por TEA, atrasando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, ainda existem outras agravantes, pois em algumas situações há a condição de comorbidade⁸⁴. Na comorbidade existem vários outros transtornos, como Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade – TDAH e Transtorno do Espectro Autista, em particular. Essas situações tornam mais difícil os diagnósticos de TEA, pois que os diferentes transtornos impedem, de forma particular, o *bom* desempenho das atividades, sejam do curso diário ou escolares.

Segundo Monica Weinstein (s/d)⁸⁵, num artigo intitulado “Transtornos Específicos da Aprendizagem”, esta argumenta sobre os prejuízos pessoais e sociais para os indivíduos afetados pelo TEA:

«Estima-se que 6 % da população mundial possua algum tipo de transtorno específico de aprendizagem (TEA). Esses transtornos persistentes manifestam-se muito cedo na vida e não decorrem da falta de oportunidade de aprender, de deficiência intelectual ou sensorial ou de doenças adquiridas. Quase sempre, resultam em muito sofrimento para o indivíduo e sua família. Se não houver uma intervenção personalizada e de longo prazo, a defasagem de desempenho na escola aumenta com o passar dos anos, resultando em prejuízos pessoais irreparáveis tais como: abandono escolar, transtornos psico-afetivos, inadaptação social e subemprego, para citar alguns. Estatísticas americanas indicam que 40% dos jovens com TEA não concluem o ensino médio naquele país» (Weinstein, s.d).

⁸⁴ Comorbidade refere-se à junção de duas ou mais psicopatologias, num mesmo sujeito, sendo que às vezes uma «doença» ou síndrome é decorrente da outra.

⁸⁵ Fonoaudióloga, coordenadora do projeto Individualmente no Núcleo Especializado em Aprendizagem da Faculdade de Medicina do ABC em extenso (NEA-FMABC em extenso) e no Instituto Cefac, Centros de Referência do Instituto ABCD. Em Portugal, denomina-se a profissão de Terapeuta da Fala.

Seguindo essa avaliação estatística, percebe-se que os indivíduos acometidos de TEA partilham de várias dificuldades como o *mau* desempenho nas atividades, e até são *rotulados* de «preguiçosos» ou «incompetentes» pela família, colegas e professores. Nem desenvolvem por vezes as suas atividades com eficácia e nem as desempenham na mesma proporção de avaliação que os demais colegas. Precisam de apoio e compreensão, a fim de que possam encontrar meios que ajudem a tornar esse fardo mais leve na construção da sua aprendizagem, o que é possível, a começar pelo apoio de outros fazerem com que não se sintam sozinhos nessa jornada.

Mediante os problemas apresentados por alunos nessas situações, é necessário começar por identificar a especificidade da dificuldade ou transtorno. A identificação da gravidade (leve, moderada e grave) é fundamental, para assim procurar estratégias individualizadas, de acordo com as particularidades da criança, que deverá ser acompanhada por profissionais especializados e ainda a orientação da família. A participação do professor é fundamental neste processo, principalmente no que diz respeito à identificação em equipa e caracterização das dificuldades apresentadas pelos seus alunos em colaboração com outros profissionais (Instituto ABCD, s.d.)⁹⁶. Desta forma, essa criança não se sentirá desamparada e sim motivada a aprender, a conquistar a sua autonomia e independência (se possível), a cada novo acerto e a sentir-se sujeito da sua aprendizagem nesse processo.

⁹⁶ Instituto ABCD é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que se dedica a executar projetos com objetivo de ajudar crianças com dislexia e outros transtornos específicos da aprendizagem (v. <http://www.institutoabcd.org.br/quem-somos/>)

C

APÍTULO V

**DO ESTUDO EMPÍRICO: INFÂNCIAS
DIVERSAS**

5.1 INTRODUÇÃO

A temática Infância sugere-nos continuar a ampla discussão acerca do que significa ter uma infância que é distinta de outras infâncias noutra lugar e tempo. O seu reconhecimento social implica saber quais sejam as categorias e estruturas que a constituem. Infância, segundo o dicionário da língua portuguesa Aurélio Bueno (2000), se constitui como «o período de vida humana desde o nascimento até à puberdade». Segundo a Organização Mundial da Saúde – OMS (1965), “a puberdade inicia-se aos 12 anos de idade, quando o indivíduo inicia o período da adolescência”. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 1990, denomina criança todo o ser até os 12 anos de idade. Em referência a essa delimitação etária, a Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 2004), de 1989, designa de “criança” qualquer ser humano com idade até 18 anos, concluindo nesse nível etário o período da infância, quando atinge a maioridade, adquirindo também os direitos cívicos e capacidade legal para exercer a sua cidadania através do voto.

Apesar da proeminência de diversas legislações que atualmente reconhecem a infância como um período específico de desenvolvimento humano, reconhece-se que é facto que durante muitos séculos a inexistência destes direitos foi precedida pela falta de estudos que reconhecessem as crianças como sujeitos históricos e de direitos (Nascimento, Brancher & Oliveira, 2013, p. 2).

Desde a Antiguidade, as crianças viviam no anonimato. Jens Qvortrup (2010) discute a infância como período e como categoria permanente, alegando que a infância não tem limites de início e fim temporais, eximindo, portanto, de se limitar a período. Portanto, trata-se de uma categoria permanente inserida numa estrutura geracional. O autor ainda acrescenta que, embora as duas categorias (criança e infâncias) apresentem significados diferentes, ambas comungam entre si.

Estudiosos da Sociologia da Infância, como Prout e James (1990), também defendem a Infância enquanto categoria estrutural, afirmando que a infância é por si parte da estrutura da sociedade e não uma fase preparatória da vida. Enquanto categoria, no sentido de período, infância refere-se a desenvolvimento da criança. Mas enquanto categoria permanente valoriza-se o desenvolvimento da infância. Segundo esses investigadores a infância existe para incluir a criança na sociedade, como afirma Qvortrup, (2010):

«Apesar dos registos feitos de maneira impecável por alguns sociólogos eminentes para avaliar com precisão o significado da estrutura social, todos eles, quando se trata de crianças, falham por não pensar em termos de estrutura, ainda mais em crianças como uma categoria social, ou um coletivo -

salvo talvez o fato de que todas elas estão caminhando em direção à idade adulta. As crianças têm, portanto, algo significativo em comum, ou seja, sua saída da infância». (Qvortrup, 2010, p. 634)

Se analisarmos a situação de muitas infâncias, da Antiguidade aos dias atuais, iremos perceber que as crianças viviam no anonimato, como foi dito, cuja presença quase se fazia inexistente, assim como os direitos e autonomia estavam ausentes. Só no século XIX é que surgiram horizontes de preocupação com as crianças e as suas infâncias, ainda que se constituísse um problema social. Consequentemente, não havia também a preocupação de investigação entre os pesquisadores.

Uma publicação de Ariés (1973), que surgiu pela primeira vez em 1960, na França e em 1962, nos Estados Unidos da América foi intitulada «A história social da infância e da família». Provocou a curiosidade pelo assunto, levando pesquisadores a buscar e construir uma história de infâncias. Na concepção de Ariés (1973), a questão da infância está relacionada com as questões sociais. Pinto e Sarmiento (1997), a partir de uma revisão de literatura, numa visão histórica e sociológica sobre a infância, referiam-se a esse pesquisador dizendo que existem duas imagens de infância ainda que venham a ser reconstruídas e reelaboradas, continuamente permanecem.

Sobre a infância, como categoria social, Sarmiento (2008) discute um tema não ausente na pauta dos estudos sociológicos, afirmando assim:

«Apesar das crianças não terem sido nunca um tema ausente do pensamento sociológico, desde os primeiros tempos da disciplina, o estatuto de objecto sociológico e a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no último quarto do século XX, com um significativo incremento a partir do início da década de 90. No entanto, desde os anos 30 que a expressão “sociologia da infância” se encontra formulada (Qvortrup, 1995, p. 8). Ainda antes, a consideração da infância como geração sobre a qual os adultos realizam uma acção de transmissão cultural e de “socialização” constituiu-se como objecto de uma das mais importantes obras do início do pensamento sociológico, o da teoria da socialização de Emile Durkheim (1972 [1938])». (Sarmiento, 2008, pp. 2-3)

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e define a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos de idade (artigo 2º). Em casos excepcionais e quando disposto na lei, o estatuto é aplicável até os 21 anos de idade (artigos 121e 142). O adolescente pode ter o voto opcional como eleitor e cidadão a partir dos 16 anos. Fica subentendido nesse artigo o conceito de menor⁶⁷ para os “menores de 18 anos”.

⁶⁷ O termo “menor” tem sido de evitar no século XXI, a atender a que não seja “inferior”.

Além deste recurso de amparo à criança e adolescente, a aprovação da Convenção dos Direitos da Criança, no ano de 1989, implicou a defesa de direitos estabelecidos para as crianças, em acordo e assinado por vários países e estados. Vislumbrava não só esclarecer, mas garantir os direitos fundamentais das crianças, além de fortalecer a procura pelo reconhecimento e dignidade das crianças. No entanto, segundo Sarmiento (1997), ainda é agravante a situação de descaso em que vivem as crianças:

«Não apenas foi suficiente [a aprovação da Convenção dos Direitos da Criança, no ano de 1989] para uma melhoria substancial das condições de vida das crianças, como pelo contrário, não cessam de intensificar fatores que fazem das crianças um grupo etário onde há os mais marcados indicadores de pobreza, como se tem agravado sinais de crianças, como o grupo etário mais sujeito a situações específicas de opressão e afetação das condições de vida». (Sarmiento, 1997, p. 3)

De acordo com os dados do Relatório da UNICEF (2015), elaborado pelos 25 anos de celebração do ECA, no Brasil, ocorreram avanços significativos na Educação Brasileira, no que diz respeito à inclusão das crianças e adolescentes na escola, como se relata em seguida:

«De 1990 a 2013, o percentual de crianças com idade escolar obrigatória fora da escola caiu 64%, passando de 19,6% para 7% (Pnad). Outro indicador a ser celebrado é a queda na taxa média de analfabetismo entre brasileiros de 10 a 18 anos de idade. Essa taxa caiu 88,8%, passando de 12,5%, em 1990, para 1,4%, em 2013. A queda foi ainda mais significativa entre os adolescentes negros, com redução de 17,8% para 1,5%, e pardos, caindo de 19,4% para 1,7% no mesmo período. A queda foi de aproximadamente 91% em ambos os casos». (UNICEF, 2015, p. 16)

Apesar desses avanços detetados, e considerando ser um grande passo a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), no ano de 2014, com metas definidas em prol de uma educação de qualidade e escola para todos, ainda são por demais alarmantes o número de crianças e adolescentes que se encontram excluídos desta escola. É que em vez de estarem na escola, estão a trabalhar para ajudar os seus pais e, pior, outros encontram-se nas ruas a fazer assaltos, participando do mundo dos maus hábitos e da criminalidade. Conforme as pesquisas apontam, significa dizer que foram postas as metas, mas falta a garantia das mesmas para que este quadro caótico se venha modificar.

Partindo da realidade mais especificada na pesquisa, é possível afirmar que as metas provenientes das políticas públicas para a Educação Brasileira são claras, no entanto ainda falta muito para atingir uma situação de igualdade e de direitos das crianças.

Esta realidade multifacetada confirma a ineficiência na execução das políticas públicas, responsáveis por programas que promovem uma educação de qualidade, demonstrando assim o descompromisso para com a população. O que impede o crescimento e desenvolvimento dessas crianças e jovens, enquanto cidadãos, passa por interromper sonhos, colocando-os à margem de uma vida com dignidade.

5.2 CRIANÇAS DE 11 ANOS – INÍCIO DA PUBERDADE E ADOLESCÊNCIA – CARACTERÍSTICAS DA ADOLESCÊNCIA

O início da adolescência, fase da vida que precede a infância, segundo a OMS (citado por Brasil, 2010), inicia-se aos 10 anos de idade e estende-se até os 19 anos. Já de acordo com O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, (1990) o período da adolescência possui um limite cronológico que perdura entre os 12 aos 18 anos de idade, quando se encerra a fase de estruturação física.

Para Vigotsky (2007), cuja teoria prioriza as relações socioculturais e a linguagem como elementos imprescindíveis para o desenvolvimento cognitivo do sujeito, acerca da adolescência esse autor propôs (ainda no início do século XX e na então URSS) que as mudanças ocorridas «não podem ser definidas de maneira universal, pois dependem fundamentalmente das circunstâncias históricas, sociais e culturais» (Viola, 2017, p. 437). Vigotsky, numa perspectiva divergente, rompendo a lógica do cientificismo⁸⁸ cronológico de caracterização da adolescência, sustentava o que Viola veio explicar:

«As funções psíquicas superiores na idade de transição não são uma simples continuação das funções elementares da infância, nem tampouco sua conjunção mecânica, mas sim uma formação psíquica qualitativamente nova, regida por leis especiais e distintas. São apresentados novos mecanismos, novas funções, novas operações, novos modos de atividades, desconhecidos em etapas anteriores. (...) De modo notável, Vigotsky conecta essas aquisições do intelecto ao plano subjetivo, chegando a tributar “toda a psicologia” subsequente do adolescente a essa nova função. A formação dos conceitos e o pensamento lógico dependem, por sua vez, da maturação sexual».
(Viola, 2017, p. 437)

Desta forma, podemos intuir que a puberdade não é apenas um fenómeno maturacional característico da adolescência, pois os complexos maturacionais fisicamente observáveis acontecem concomitantemente às transformações subjetivas que demarcam o campo da personalidade e da individualidade do sujeito em formação.

⁸⁸ Um termo científico utilizado para expressar uma doutrina, cuja filosofia é de que a Ciência exerce superioridade sobre toda e qualquer forma de conhecimento ou compreensão da realidade. Esta posição tem sido muito contestada.

Para a OMS, este é um período biopsicossocial e que promove grandes mudanças na vida do adolescente, nos diversos aspetos: na estrutura física, psicológica, afetiva, social e adaptações ambientais.

Esse período que se situa entre a infância e a vida adulta do indivíduo foi pensado por Ferreira e Nelas (2006). Há outra conotação como se expressam abaixo:

«A adolescência foi considerada no passado apenas como um breve interlúdio entre a dependência da infância e as responsabilidades da vida adulta atribuída ao jovem. (...) hoje é considerado um período em que os jovens, após momentos de maturação diversificados, constroem a sua identidade⁹⁹, os seus pontos de referência, escolhem o seu caminho profissional e o seu projeto de vida». (Ferreira & Nelas, 2006, p. 141)

Essa fase da adolescência é marcada de forma evidente pela puberdade. No entanto, é importante salientar que são duas passagens diferentes, adolescência e puberdade, sendo a puberdade uma característica da adolescência. É uma característica acentuada e visível, também, fisicamente, cujas mudanças vão acontecendo de forma gradual, mas não demoradas. Essa característica é a que mais causa estranheza no adolescente por se sentir diferente, dado que as mudanças ocorrem rapidamente não havendo muito tempo para se ambientar.

Sobre a “puberdade” e as mudanças inerentes a esta fase, Evelyn Eisenstein descreve abaixo o seguinte comentário:

«Puberdade é o fenómeno biológico que se refere às mudanças morfológicas e fisiológicas (forma, tamanho e função), resultantes da reativação dos mecanismos neuro-hormonais do eixo hipotalâmico-hipofisário-adrenal-gonadal. Estas mudanças corporais conhecidas como os fenómenos da pubarca ou adrenarca e gonadarca são parte de um processo contínuo e dinâmico que se inicia durante a vida fetal e termina com o completo crescimento e fusão total das epífises ósseas, com o desenvolvimento das características sexuais secundárias, com a completa maturação da mulher e do homem e de sua capacidade de fecundação, através de ovulação e espermatogênese, respectivamente, garantindo a perpetuação da espécie humana». (Eisenstein, 2005, p. 1)

Nesta perspetiva, é notório que a adolescência é um período de transição no qual a puberdade é responsável pelas modificações que acontecem no adolescente, afetando a sua estrutura física, psicológica e social.

⁹⁹ «Identidade: Um processo de construção de significado com base num atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o/s qual/ais prevalece/m sobre outras fontes de significados. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas» (Castells, 2008, p. 22).

Neste cenário de mudança, cabe descrever algumas das principais características que permeiam os mundos de adolescentes introduzindo as características físicas da puberdade:

«Nos rapazes: modificação no timbre da voz; aumento da largura dos ombros; aparecimento de pelos no rosto, axilas e região pubiana; crescimento do pênis e testículos; e o surgimento da primeira ejaculação. Nas raparigas: desenvolvimento das glândulas mamárias; aumento dos quadris; aparecimento de pelos na região pubiana; e o surgimento da primeira menstruação, chamada menarca» (Amaral, 2007, p. 5).

O indivíduo, nessa etapa da vida, passa por um período de conflito, tanto nas suas relações mais próximas como consigo mesmo. Num certo nível socioeconómico, cultural e localizado em certos países evidencia-se o desejo exacerbado de mudar o mundo, a sensação de que está a ficar deformado, a recusa pelas propostas dos pais. Parece que tudo gira ao contrário dos seus desejos e necessidades.

Neste grupo (que difere de outros grupos de adolescentes), essa relação de conflitos influencia muito a vida socioafetiva, individual e familiar, principalmente com os pais. Nesse sentido, o jovem possui uma sede de independência e liberdade, e até pode parecer adulto, assemelhando-se às pessoas adultas em alguns aspetos, seguido por uma grande capacidade de aprender. Porém, não ainda capazes de conhecer as suas limitações cognitivas, afetivas e comportamentais.

Perante isso, é necessário dizer que são várias as inconstâncias e mudanças ocorridas nesta fase da vida, e que não se reduz apenas às alterações físicas ou biológicas, mas principalmente às inferências psicológicas, posição existencial, as suas escolhas, sentimentos novos, emoções desconhecidas, reflexões sobre a conceção que possui a respeito da sua pessoa rumo a construção da sua identidade. Essa é uma visão que não abarca todos, mas existem diferenças entre países, entre épocas e entre linguagens.

Sendo assim colocada a diferença de “identidades” locais e heterogéneas é crucial para o desenvolvimento humano. Por sua vez, não estará pronta e nem acabada por ser um processo dinâmico em que as mudanças se vão transformando devido às influências pré-recebidas das pessoas com quem os jovens convivem, da sociedade e da cultura da qual fazem parte, o que nem seja a perspectiva focada adiante é percebido nas palavras de Stuart (2006):

«A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada» (Stuart, 2006, p. 38).

Desse modo, o adolescente vai-se desenvolvendo num processo reflexivo, identitário, fluido devido as múltiplas e diferentes situações por eles vivenciadas, construindo assim a sua identidade volúvel e flexível e autonomia, fundamentada em princípios e valores responsáveis pela formação de um/a cidadão/ã com ética social preparado/a para enfrentar as adversidades que a vida por ventura lhe propuser. Sobre essa autonomia desejada (e que nem todos alcançam ou desejam, de acordo com o contexto, o momento, a influência, a subcultura e a cultura do país) Petroni e Sousa (2010) discorrem:

«O sujeito autônomo, então, seria aquele que se percebe no mundo, que se torna ator e autor de sua história, consciente de que não está sozinho, vendo-se como diferente e aprendendo com as diferenças; aquele que dispõe de recursos para expressar-se livremente e ser compreendido pelo outro, em um exercício permanente do diálogo e da reflexão, em que exerce sua liberdade». (Petroni & Sousa, 2010, p. 358)

A necessidade de viver em grupos é característica nessa fase e o/a adolescente procura grupos com que se identifica. Pode ser dado o exemplo do grupo de estudo, em que se fez notório em subgrupos. Jovens com idades mais próximas estavam sempre mais perto. Partilhavam os seus anseios, dúvidas, medos, descobertas e projetos. Demonstravam estarem seguros, mais confiantes, uma vez que as ideias, os sonhos e as várias características dos colegas que vivem essa transição da adolescência são muito semelhantes.

E assim eles continuam na busca de respostas para as próprias questões, que podem ser as seguintes: «Quem sou eu»? «O que faço aqui»? «Qual o meu papel na vida»? E no meio desses conflitos e inquietações, é comum na região em que foi realizada esta pesquisa os adolescentes se familiarizarem com o meio espiritual, seja qual for o grupo ou segmento religioso. Essa aproximação com o mundo religioso fá-los crer na elucidação das suas dúvidas. Ele e ela acreditam encontrar as respostas para as suas indagações.

Nesta situação de frequentes transformações, os seus estados de humor tendem a sofrer alterações constantes. Um jovem ora se sente “depressivo” e “deprimido”, logo em seguida é capaz de se sentir “feliz” por um simples gesto de alguém, ou por algo que lhe seja conveniente. O que justifica também ser “contraditório”, mudando rapidamente a sua forma de pensar. O que antes lhe parecia mau e inapropriado, de repente pode-lhe parecer ótimo, desde que venha compatibilizar com as suas conveniências.

Segundo certos investigadores, em certos contextos, defendem que os adolescentes, devido ao possível estado de constante e frequente confusão de sentimentos, e envolvidos nos seus próprios

sentimentos e pensamentos, apontam dificuldades em situar-se no tempo, onde o tempo presente pode vir depois. Para muitos, podem ainda não haver a capacidade de delimitação ou discriminação de prioridades como organizar e cronometrar o seu tempo. É como se tudo pudesse ser resolvido depois ou se o tempo transcorresse de acordo com as suas necessidades ou atividades. Pode ser dado um exemplo, como quando alguém chama um jovem para fazer algo e a resposta predominante é «já faço».

Mais recentemente, esse entendimento dos adolescentes é diverso, segundo Frances E. Jensen e Nutt (2016). Ambas apresentam os motivos para o modo de ser adolescente ser devido ao funcionamento e estrutura do cérebro. Este órgão complexo encontra-se em processo de maturação. Apesar do jovem evidenciar mudanças físicas que denotam sinais de desenvolvimento “aproximando-se do perfil de um adulto”, o seu cérebro ainda se encontra com certas zonas ou áreas em constante desenvolvimento. E segundo as autoras “o cérebro é o grande responsável pelas mudanças ocorridas no período da adolescência, pela produção das hormonas sexuais”. Importa salientar que estas, por sua vez, são as únicas hormonas importantes na adolescência.

Portanto, não é como se tem veiculado a ideia ao longo de décadas de que a hormona é a causadora de tantas mudanças no/a adolescente, nos seus vários aspetos. É, sim, o cérebro que comanda todas as mudanças, inclusive a produção das hormonas sexuais. Sobre este assunto, as pesquisadoras referidas explicam o seguinte, sobre o sistema límbico, em particular:

«Os hormônios sexuais atuam particularmente no sistema límbico, que é o centro emocional do cérebro. Isso explica, em parte, porque os adolescentes não apenas são afetivamente volúveis, como podem até buscar experiências de forte carga emocional, desde um livro que faça a garota soluçar até uma montanha-russa que leve o garoto a dar gritos. Esse duplo contratempo – um cérebro excitado e ávido de estímulos, mas ainda não inteiramente capaz de tomar decisões maduras, atinge com força os adolescentes, e, muitas vezes, as consequências para eles e seus familiares podem ser catastróficas». (Jensen & Nutt, 2016, p. 27)

As autoras Jensen e Nutt, acima referidas admitem, ainda que segundo cientistas, as principais hormonas sexuais (testosterona, estrogénio e progesterona) provocam grandes mudanças físicas nos/as adolescentes, sendo nas raparigas o desenvolvimento dos seios, nascimento dos pêlos púbicos e a menstruação. Enquanto que nos rapazes, ocorre a mudança na voz, crescimento dos pelos faciais e púbicos.

Acrescentam que, embora estas hormonas já estejam presentes desde a infância, apenas com a chegada da puberdade sofrem alterações nas suas concentrações causando tais mudanças (Jensen & Nutt, 2016, p. 27).

Além destas manifestações físicas, essa fase pode ser marcada também pelo exibicionismo, nas maquilhagens, roupas, e grupos seletivos de raparigas da mesma idade. Essas características particulares a certos grupos iniciam de forma mais superficiais e as relações vão-se intensificando no decorrer da convivência de forma a tornarem-se grandes amigas.

A transição da fase da infância para a adolescência pode ser dolorosa, para alguns, mas o contrário para outros. No entanto, é necessário a ajuda e orientação de adultos, seja os familiares ou outras pessoas responsáveis como a escola, entre outras pessoas. É um direito do adolescente viver essa transição de forma saudável e segura como vem confirmar a UNICEF (2011), tratando-se dos direitos da criança e do adolescente:

«Para assegurar esse direito de ser adolescente de forma saudável, estimulante e protegida, a presença dos adultos é crucial. Sejam eles pais, educadores, parente, amigos, vizinhos, autoridades ou pessoas que de alguma forma convivem com essas garotas e garotos, os adultos precisam assumir uma perspectiva pedagógica, de diálogo, de respeito e de cuidados para com os adolescentes, assegurando seu desenvolvimento integral». (UNICEF, 2011, p. 19)

É percebido que existem políticas públicas já desenhadas, porém, nem sempre executadas. O Relatório Situação da Infância Mundial 2011, produzido pela UNICEF, a partir de pesquisas e análises sobre estas fases de vida e até a partir de testemunhos de adolescentes em situações de vulnerabilidade, estabelece cinco razões pelas quais é necessário investir nos modos de ser adolescente.

Em primeiro lugar, a primeira razão, por ser esse um direito humano, considerando a Convenção dos Direitos da Criança, é que 80% é aplicada aos adolescentes e a Convenção sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, aplicada às adolescentes.

O segundo motivo é tratar-se de um meio de consolidar os ganhos globais, alcançados desde o ano de 1990, para investimentos na fase inicial e na fase intermediária da infância, a fim de contribuir com a melhoria das necessidades básicas da infância. Pretende-se acelerar a luta contra a pobreza, as desigualdades sociais e a discriminação de géneros. Sendo a pobreza e a falta de recursos os causadores da falta de educação, saúde e extensão da desigualdade, verifica-se que as meninas adolescentes dão à luz precocemente, passando a desigualdade à geração seguinte.

O quarto motivo justificado diz respeito ao encarar os desafios de saber administrar as consequências criadas pela pobreza, trazidas de uma outra geração e a atender à atual situação económica, como o desemprego, a gravidez na adolescência, a falta de habitação, entre outros problemas socioeconómicos e culturais.

Enfim, a quinta razão diz-se da forma como se tratam o/as adolescentes como “geração do futuro”, “próxima geração” É preciso mudar essa conceção de que eles e elas são o futuro, e perceber que eles e elas são presente, estão a integrar-se na sociedade, assumindo o trabalho, as famílias, comunidade e economia (UNICEF, 2011, p. 3-4).

Nesta perspetiva, intensifica-se a certeza de que o papel da escola é fundamental e, se ela dispõe de uma proposta pedagógica fundamentada em valores e princípios de humanidade, muito vai influenciar na formação do adolescente de maneira positiva. Assim poderão os jovens desenvolver-se e chegar à vida adulta de forma mais equilibrada e segura, com perspetivas de vida abrangentes. Serão mais capazes de se confrontarem com as adversidades, orientando com coerência a sua história.

C

APÍTULO VI

METODOLOGIA DE ESTUDO DE CASO

6.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo VI, iremos descrever e interpretar o tipo de pesquisa realizada, as etapas do projeto com atividades desenvolvidas (procedimentos) e a identificação dos participantes (grupo de estudo) a fim de se atingirem os objetivos/intenções e propostas nesta investigação.

6.2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Goldemberg (2000, p. 62), as Ciências (exatas, sociais e humanas, no âmbito dos seus métodos e/ou metodologias), encontram-se dispostas em duas categorias de pesquisa, qualitativa e quantitativa. Tais categorias possuem as suas particularidades, porém não são opostas quando ambas possuem o objetivo de sistematizar o conhecimento. A metodologia quantitativa tem como alvo principal numa investigação pesquisar a quantificação, através da estatística na recolha dos dados, o que «sacrifica a compreensão do significado em troca do rigor matemático» (Goldemberg, 2000, p. 61). Essa orientação evidencia de forma veemente de como o positivismo⁹⁰ influencia grandemente no processo de investigação com a aplicação de «modelos das ciências naturais às ciências sociais limitando o fenômeno/fenômeno ao observável e enfatizando ao dado empírico» (Silva, 2007).

No que se refere aos encaminhamentos metodológicos da pesquisa, deu-se relevo pela abordagem global de índole qualitativa (Yin, 2005; André, 2005; Denzin & Lincoln, 2005; Costa, et al., 2014; Tesch, 1990; Minayo, 2002; Godoy, 1995; Gil, 1996), por acreditar-se que nos proporcionaria melhores condições de atingir as intenções do Estudo de Caso (uma metodologia mais genérica do que outras), na medida em que a pesquisa qualitativa trata de abranger o contexto social e histórico, na tentativa de ir além das condições medidas e ditas “objetiváveis”, procurando entender a dimensão (inter)subjetiva da experiência e do conhecimento partilhado.

Com esse intuito qualitativo, conforme afirma Minayo (2002), será adequado o aprofundamento relacional e processual, que se propõe no estudo: «A pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis» (Minayo, 2002, p. 21). Constitui-se ainda a pesquisa de uma atividade voltada para a construção da realidade, sem objetivo de quantificá-la, preocupando-se a investigadora com o «universo de crenças, valores, significados» (Godoy, 1995, p. 58).

⁹⁰ Entende-se por *positivismo* a corrente de pensamento introduzida pelo filósofo Augusto Comte (1798-1857), na qual o conhecimento científico é baseado nas observações empíricas de fenômenos concretos, passíveis de serem apreendidos pelos sentidos do homem. Positivismo (s/d). In *Wikipedia*. Retrieved from <https://en.wikipedia.org/wiki/Positivism>

Por sua vez, a pesquisa exploratória, de acordo com Gil (1996), objetiva aproximar-se do problema para torná-lo mais explícito, mais claro ou desenvolver questões de investigação/conjunturas, sendo que principalmente visa a aperfeiçoar ideias ou descobrir intuições.

Como foi referido na introdução, o grupo participante da pesquisa é constituído por 16 alunos, sendo que a faixa etária predominante encontra-se entre os 11 e 13 anos, exceto uma aluna com 14 anos e 1 aluno com 17 anos.

6.3 COMO VIVEM AS FAMÍLIAS DOS PRÉ-ADOLESCENTES PARTICIPANTES

Familiares de pré-adolescentes foram questionados, ao longo da pesquisa, conversando com os mesmos em casa e na escola. Todos pertencem ao Município em estudo – MA. Residem no interior do país⁹¹. Estas famílias sobrevivem dos trabalhos da roça e de roçar juquirá⁹². A maioria delas faz o plantio de roças, onde plantam arroz, feijão, macaxeira⁹³ e milho. Entretanto, salienta-se que aquilo que é produzido na roça é apenas para o consumo da família, pelo facto de ser pouca a produção.

A dinâmica funciona da seguinte forma: cerca de dois dias as famílias trabalham nas suas roças e o restante tempo da semana trabalham como diaristas, para os donos de fazendas, roçando juquirá. Esta é uma forma de sobreviver e sustentar a família.

Há também ainda outro meio de sobrevivência, o qual é comum no Estado do Maranhão, que é a arte de quebrar coco babaçu⁹⁴. Esse trabalho é realizado pelas mulheres que vão aos matos com o objetivo de recolher os cocos no chão e realizar a quebra do coco. É possível visualizar abaixo o babaçu ainda na palmeira e já colhido para etapa da quebra.

⁹¹ “Interior” é a palavra usada para definir as povoações que não estão na sede do Município, mas afastados. Estas povoações estão distantes até cerca de 40 km da sede e as estradas são de difícil acesso. No verão, há muita poeira e no inverno há muita lama. Estas inacessibilidades dificultam o deslocamento do interior para a sede e até mesmo para a EFA.

⁹² *Roçar juquirá* é a expressão verbal utilizada para dizer algo dos matos, que nascem nos pastos, que têm de ser retirados para que o pasto cresça com força. O ato de retirar o mato chama-se *roçar*.

⁹³ Macaxeira é um alimento que é plantado e se desenvolve em forma de raiz, em baixo da terra e que serve para ser consumido de várias formas. A própria raiz e os seus derivados são comestíveis, como a farinha, a goma, dentre outros.

⁹⁴ Coco babaçu é uma palmeira alta, típica do Estado do Maranhão. Produz frutos oleaginosos que, para serem consumidos, precisam que o coco seja quebrado, com o auxílio de um machado e de uma marreta de madeira. Ao abrir o coco, retira-se a amêndoa do seu interior e esta amêndoa é vendida aos comerciantes.



Figura 13. Palmeira do coco babaçu
Fonte: Fotografia tirada pela autora.



Figura 14. O coco babaçu colhido e pronto para ser partido.
Fonte: Fotografia tirada pela autora.



Figura 15. A amêndoa do coco babaçu para ser torrada.
Fonte: Fotografia tirada pela autora.

Depois de partido, o coco é levado a ser vendido por um pequeno valor e revertido em produtos para as necessidades básicas da família. Outra forma de utilizar o babaçu como forma de sobrevivência é transformando-o em azeite⁹⁵, de forma manual. Este é utilizado tanto para o consumo como para a venda nas feiras.

⁹⁵ Sobre o azeite, pode dizer-se que o processo para o fazer de forma manual é engenhoso. Depois de partido, o coco é torrado na panela e, em seguida, triturado no pilão de madeira. Em seguida, passa a ser levado ao fogo, novamente com água para o cozinhar, até reduzir o seu tamanho, para só então se extrair o azeite.

Nos registros dos alunos participantes da pesquisa poderá ser observado (Anexo II), que algumas crianças ajudam as suas mães a partir coco. Logo, estas crianças têm uma aprendizagem que se situa nestas atividades, entre outras.

Relativamente à habitação das famílias, a maioria reside em casas de taipa⁹⁶ e não de alvenaria⁹⁷. Outros agregados de residentes na comunidade habitam em casas feitas de barro e cobertas de telhas ou de palha do coco babaçu.



Figura 16. Casa de uma das alunas, visitada pela autora da pesquisa.
Fonte: Fotografia tirada pela autora.

A alimentação na região é básica. Come-se arroz e feijão, milho, macaxeira, carne de caça⁹⁸, carne suína e bovina, galinha, frango e peixe. Além das leguminosas, a alimentação ainda utiliza abóbora, jerimum, quiabo, maxixe⁹⁹ e vinagreira¹⁰⁰.

Todas as famílias das crianças participantes no estudo costumam pescar e, em tempo de igarapés¹⁰¹ cheios, tiram o peixe para o próprio consumo.

É importante destacar que, nem todos os dias estas famílias dispõem dessa alimentação básica, necessária, uma vez que pertencem ao grupo de baixa renda¹⁰². Portanto, ficam a desejar a alimentação digna e necessária para um bom desenvolvimento do ser humano.

Outra alimentação que é bastante nutritiva e que muito contribui para saciar a fome são as frutas típicas da região como manga, banana, caju, laranja, em particular, entre outras. Porém, a fruta que se produz em maior quantidade em época própria é a manga.

⁹⁶ Taipa é um tipo de construção de casa em que as paredes são feitas de barro amassado, em vez de tijolos. E não há um piso construído de cerâmica ou cimento. É o próprio chão então batido. Apenas as pessoas que não têm condições de construir com tijolos uma casa, a constroem de barro.

⁹⁷ Alvenaria refere-se a ser a casa construída com tijolos, areia e cimento, sendo coberta de telha.

⁹⁸ É costume na região serem os homens a saírem à noite, acompanhados de cães, para irem caçar e trazerem as caças para a alimentação da família. Mas, por vezes, ficam a noite inteira no mato e não encontram, mesmo assim, o que caçar.

⁹⁹ Maxixe é uma leguminosa de planta rasteira ou trepadeira, fruto ovalado, coberto por pequenos espinhos que são retirados antes do preparo. É bastante consumido em forma de sopas ou guisados.

¹⁰⁰ Vinagreira é uma planta com alto teor de ferro, cujas folhas são usadas para fazer um prato típico do Maranhão chamado "cuxá".

¹⁰¹ Igarapé é o nome gramaticalmente correto e refere-se a córregos, riachos, ou pequenas ilhas de água doce, que banham pequenas regiões de terra e desaguam nos rios.

¹⁰² Baixa renda é o termo utilizado para a pessoa de uma família que sobrevive com uma renda *per capita* equivalente a um quarto do salário mínimo.

Com relação à escolaridade, foi constatado a partir da entrevista com os mais novos participantes da pesquisa que a maioria dos familiares é analfabeto, no sentido de não sabe ler, nem escrever. Outros membros do agregado familiar possuem apenas o 4º ano do Ensino Básico (Anexo nº 2).

6.4 PESQUISAS QUALITATIVAS POR ESTUDO DE CASO

A pesquisa atual de natureza inicial e, logo, como foi dito, exploratória, também assume ser um Estudo de Caso (Yin, 2005; André, 2005). Envolve uma pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas com pessoas envolvidas no grupo da pesquisa, proporcionando um espaço de construção de significados.

No que se refere ao Estudo de Caso, segundo Yin (2005), essa é uma «investigação empírica, um método que abrange o planejamento, as técnicas e no qual o pesquisador se encontra inserido no contexto da referida pesquisa» (p. 33). Além disso, o Estudo de Caso constitui-se de quatro características essenciais que são as seguintes: particularidade, indicando o estudo de uma situação particular; descrição, no que trata da explicação da situação investigada; heurística¹⁰³; e indução¹⁰⁴. Acresce dizer que no Estudo de Caso, de natureza qualitativa, se atende a essas quatro características essenciais, especificadas, por André (2005):

«A primeira característica diz respeito ao fato de que o estudo de caso focaliza uma situação, um fenômeno particular, o que o faz um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos. A característica de descrição significa o detalhamento completo e literal da situação investigada. A heurística refere-se à ideia de que o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo 'revelar a descoberta' de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido». (André, 2005, p. 18)

Sendo esta forma de pesquisa apropriada ao desenvolvimento do trabalho, favoreceu a compreensão dos fatores envolventes e a elucidação de dúvidas que se apresentavam na fase de elaboração da proposta pesquisada.

Na abordagem qualitativa da pesquisa, o foco principal é a aproximação (Silva 2007) do que se pretende pesquisar, as relações de poder e se constitui numa relação dialógica, capaz de adentrar as

¹⁰³ Designam-se de heurísticas a «processos cognitivos empregados em decisões não racionais, sendo definidas como estratégias que ignoram parte da informação com o objetivo de forma a tornar a escolha mais fácil e rápida».

¹⁰⁴ A indução «é o raciocínio que, após considerar um número suficiente de casos particulares, conclui uma verdade geral. Opõe-se a dedução, pois aquela forma de trabalho abarca parte de dados particulares da experiência sensível».

realidades do sujeito, com a cumplicidade do pesquisador e construir com essa interação efetivos significados.

Importa acentuar que o objeto das ciências sociais é «transparente e opaco» (Da Mata, 1991 p. 27). Desse modo, entende-se a seguinte proposta de Campos:

«O objetivo não é compreender como cada sujeito ressignifica sua existência a partir da narrativa, como reelabora aspectos pessoais numa teia coletiva. Os historiadores pretendem conseguir depoimentos sobre a história cotidiana, contada por grupos oprimidos, que irão nortear as reflexões históricas. Em outras palavras, dar voz aos esquecidos pela história oficial». (Campos, 2004, p. 46)

Para tal, é fundamental a aproximação do pesquisador ao outro, ao participante, pensando-se que só assim se sentirá à vontade para expor a sua própria trajetória, o que dá sentido à partilha da história.

6.4.1 METODOLOGIA DE HISTÓRIAS DE VIDAS

Método biográfico ou história de vida é uma metodologia de pesquisa entre as diversas metodologias de pesquisa de cunho qualitativo, que teve a sua origem no início do século XX, na escola de Chicago, nos Estados Unidos da América¹⁰⁵. É nesse domínio de pesquisa qualitativa que se configura a História de Vida como uma das abordagens biográficas.

Na Escola de Chicago destacaram-se os sociólogos W. I. Thomas e F. Znaniecki. A sua obra pioneira teve como foco principal a organização e a reorganização dos polacos. Foi um trabalho de campo desenvolvido com recolha de dados/textos – cartas a familiares distantes. Esse estudo teve o título de *The Polish Peasant in Europe and America*, datado de 1918. A base de pensamento e ação foi evoluindo no meio académico, a partir do ano de 1920, desenvolvida por Znaniecki, quando voltou à Polónia. Já no final da década de cinquenta do século passado, foi lançada mais uma obra, escrita por Oscar Lewis, resultado do seu trabalho sobre história de vida de uma família mexicana, reunindo as várias dimensões do partilhado na família, que foi intitulado *The children of Sanchez*. Na década seguinte (os anos sessenta do século XX), esse método de pesquisa foi-se desenvolvendo, intensificando as estratégias de análise do quotidiano através da recolha de dados/textos de relatos de experiências, articulando-os com as relações sociais. Nesse sentido, pode afirmar-se o seguinte: «as

¹⁰⁵ Foi realizado um conjunto de pesquisas por professores e estudantes, da Universidade de Chicago, nos grandes centros urbanos e Chicago, sobre o modo de vida das pessoas, segundo novas teorias sociológicas que se dedicavam a entender melhor o dia a dia, no mundo urbano, nomeadamente de emigrantes.

Histórias de Vida, por mais particulares que sejam, são sempre relatos de práticas sociais, das formas com que o indivíduo se insere e atua no mundo e no grupo do qual ele faz parte» (Silva, 2007). O método de Histórias de Vida, de acordo com Gaujelac (2005), propõe uma ligação com a história narrada pelo próprio autor e requer total atenção e compromisso do pesquisador. O seu texto deixa evidenciar as crenças os sentimentos e, enfim, a sua trajetória com os significados procurados em vivências subjetivas.

É interessante destacar as principais características do método de Estudo de Caso, como as seguintes facetas, passadas em interações: «a estreita relação entre pesquisador e pesquisado; as produções de sentido tanto para o pesquisador como para o pesquisado; o saber em participação; a história contada do jeito próprio do sujeito; e a ponte entre o individual e o social» (Barros & Silva 2002, p. 136). A propósito, acrescento a importância do referido método biográfico e a sua influência na vida das pessoas. Pretende-se desenvolver a capacidade de escutar com empatia uma história por um investigador.

Segundo Pierre Bourdieu (2010), o relato não corresponde necessariamente à realidade, mas o que importa é o significado que se dá a essa realidade. O que interessa é a forma como o sujeito pesquisado conta o que pensa e faz, vai integrando a sua história ao mundo social em que se insere.

Dessa forma, este método de pesquisa com caráter biográfico, exige do pesquisador sensibilidade, tempo, compromisso e vontade de explorar o campo da pesquisa sem atropelar ou desrespeitar o sujeito participante. Deve sim, com o máximo de cuidado, utilizar estratégias que o deixe à vontade para que, sentindo-se livre, venha a fazer a sua narrativa com fluidez e coerência. Logo, percebe-se assim desconstruir a concepção de educação, enquanto reprodução, porque se proporciona ao sujeito um novo modelo de educação, que liberta e dignifica a pessoa. Deste modo, insere-se aqui a questão de Zamith-Cruz (2012, p. 214), na sua pesquisa intitulada «Histórias cruzadas» de docentes: «Qual é o alvo da educação»? Educar crianças apenas capazes de aprender o que já foi adquirido, repetidoras do que os adultos sabem, ou antes, criar espíritos criativos, inovadores, inventando durante toda a vida?

6.4.2 HISTÓRIA DE VIDA COM CRIANÇAS

O atual trabalho de pesquisa qualitativa (Costa, Souza & Souza, 2014) tem como enfoque central a relação entre o conhecimento e a intervenção nas histórias de vida dos discentes¹⁰⁶ (como no

¹⁰⁶Consultado em https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/5cc0b55deef1a1a419f5b704/1556133240564/6_Guia_FMH_grupos_final.pdf

trabalho realizado no Instituto Fazendo História, IFH)¹⁰⁷, através de atividades ligadas a artes, manualidade e visuais (Shapiro, 2004; Xandró, 2006; Salanova, 2005). Foram introduzidas as percepções de etnografia visual¹⁰⁸ (Pink, 2001) e de metodologias visuais¹⁰⁹ (Sturken & Cartwright, 2005; Banks, 2001; Rose, 2005)

Além das atividades de avaliação e intervenção para a autonomia e criatividade propostas, várias são as ajudas que atividades expressivas têm, nomeadamente, proporcionarem diálogos, registos escritos, desenhos, trabalhos de manualidades, além da leitura dos mais novos. Com as suas histórias, os mais jovens, entendidos competentes, podem deter-se na autoria das suas vidas e conceberem um álbum de percursos e riscos com fotografias, recortes, desenhos e escritas, juntos a testemunhos de familiares e amigos.

O trabalho sobre a história de vida das crianças na casa de acolhimento - IFH ocorre de forma dinâmica e interativa. Cada profissional assume o seu papel com eficácia e precisão, articulados através do planeamento, a fim de que assim as crianças e jovens alcancem os objetivos, conforme explicitado no guia de ação para o trabalho em grupos¹¹⁰:

6.4.3. O GRUPO DE ESTUDO: APROFUNDAMENTO

O grupo participante da pesquisa é constituído por 16 alunos (incluindo tanto os seus pais como os seus professores). A faixa etária situa-se entre os 11 e 13 anos, mas uma aluna tem 14 anos e um aluno tem 17 anos, mencionando-nos os professores, ambos terem «dificuldades de aprendizagem». Não conseguem ler e escrever com clareza, como os demais alunos da turma. No entanto, fez-se perceber por uma efetiva limitação, quando numa das atividades propostas, o referido rapaz expressou o grande desejo de aprender a ler e a escrever.

Como foi mencionado noutra lugar, todos os alunos são filhos de agricultores e a maioria dos pais não frequentou a escola. São pessoas que apenas assinam o nome, conforme descrito no gráfico sociodemográfico adiante incluído (Anexo 2).

¹⁰⁷ <https://www.fazendohistoria.org.br/> e https://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_Fazendo_Hist%C3%B3ria.

¹⁰⁸ Etnografia visual refere-se a um segmento da Antropologia, na qual os antropólogos a utilizam para descreverem e mostrarem os costumes e as tradições de um determinado povo, com o intuito de compreender a “identidade” da comunidade, no âmbito sociocultural.

¹⁰⁹ Metodologias visuais constitui-se numa prática utilizada pelos pesquisadores, servindo-se de imagens como fotografias, filmes, pinturas, desenhos, grafite (entre outras), que servem de instrumentos para a leitura de um determinado contexto de realidades visualizadas, em um trabalho de intervenção social.

¹¹⁰ Consultado em <https://www.passeidireto.com/arquivo/68698571/6-guia-fmh-grupos-final/2>

Os 10 professores da Escola também participaram da pesquisa, através da sua participação num grupo de estudo e preenchimento de um questionário¹¹¹ (Apêndice 4.9).

6.5 O LÓCUS/LOCUS DA PESQUISA

Sobre o contexto da pesquisa de campo, empírica, portanto, será analisada a experiência de jovens na EFA, situada numa propriedade rural numa Comunidade, próxima dum Município, mas que dista mais de 400 km da capital do Estado do Maranhão.

A escola foi fundada no ano de 1995 e recebeu o seu nome em homenagem a alguém que lutou pela sua criação. Como foi enunciado noutra parte do presente texto, é uma Escola Pública de Ensino Básico, com modalidade de Educação do Campo, cuja metodologia pedagógica adotada é pautada na Pedagogia da Alternância, segundo Parecer CNE/CEB nº: 1/2006. Anteriormente foi aprofundada a condição de contar com a presença de 80 alunos, distribuídos em quatro turmas, sendo que devido ao sistema de alternância, enquanto duas turmas frequentam a escola, as outras crianças (de outras duas turmas) estão a viver com as suas famílias, configurando um rodado de 15 dias para cada sessão.

6.6 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DOS DADOS

Uma pesquisa qualitativa requer um trabalho cuidadoso, numa investigação precisa, para que a recolha dos dados seja fidedigna.

Escolheu-se um conjunto de estratégias e técnicas que viesse auxiliar neste trabalho, podendo identificar-se as seguintes: (1) “Diálogos iniciais para a aproximação a participantes adulto, com os professores da EFA, sobre as realidades da escola; (2) Perguntas individuais, com as crianças, incluindo o preenchimento da ficha de perfil sócio-demográfico; (3) questionários entre questões abertas e fechadas a docentes e familiares, do grupo participante da pesquisa (Apêndices 1 e 3); (4) técnicas de arte, com carácter criativo, nomeadamente por desenho (Shapiro, 2004; Xandró, 2006, Salanova, 2005), com os (pré)adolescentes; e (4) observação participante, nomeadamente nos encontros mensais com as crianças, para a realização das atividades escolhidas.

A seguir, delimitaremos esses recursos, para a exposição dos procedimentos da recolha de dados.

¹¹¹ Um grupo de estudo aonde discutiu-se sobre as dificuldades de aprendizagem e as principais dificuldades encontradas por eles, os professores no decorrer das suas aulas com esse grupo de crianças da pesquisa. A discussão iniciou-se a partir das suas respostas no questionário diagnóstico sobre a EFA e depois fundamentou-se com o texto “Fracasso escolar”.

6.6.1 QUESTIONÁRIO

Gil (1999, p. 128) define o questionário como «uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vividas.»

Este instrumento é composto por questões abertas e fechadas. Questões abertas são aquelas em que o pesquisador não oferece qualquer sugestão de respostas e não limita o pensamento do inquirido, mas proporciona a liberdade de expressar uma resposta conforme for a inspiração de cada pessoa a respeito do tema. Já nas questões fechadas, o investigado responde apenas às alternativas pré-estabelecidas pelo pesquisador, sem a opção. Ou seja, o inquirido expõe as suas escolhas acerca da questão em foco.

6.6.2 TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para Bardin (2011), a Técnica de Análise de Conteúdo significa efetuar uma forma de organização de dados capaz de permitir inferências, de valor, como pode ser adiante enunciado:

«Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativo ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens». (Bardin, 2011, p. 48)

Ainda segundo o pesquisador suprarreferido, esta Técnica de Análise dos Dados, é um recurso ou instrumento que irá auxiliar a compreensão e a «construção de significados». Portanto, através das respostas orientadas por perguntas abertas e fechadas expressas pelos participantes, há que ser fiel em todos os aspetos, começando pelo contexto em que foi proferido o efetivo significado, sendo dado valor à consistência interna, à frequência e a dimensão dos comentários, conservando o máximo de informações e particularidades das respostas (Bardin, 2011, p. 127).

Na Análise de Conteúdo elaborada, será proporcionada uma sistematização das informações/conhecimentos, procurando, através da interpretação/análise de desenhos de palavras orais transcritas e de palavras e escritas, agrupar categorias e subcategorias (*in vivo*, nos termos utilizados pelas crianças). Portanto, seguir-se-ão, linha a linha, as respostas complementando com as ilações apontadas na apresentação dos dados.

6.6.3 TÉCNICAS EXPRESSIVAS E COMUNICATIVAS

Uma outra técnica utilizada como instrumento da recolha de dados é o desenho.

Através do desenho, a criança consegue pensar e trazer informações acerca da sua história. O desenho é uma ferramenta na qual a criança consegue expressar os seus sentimentos e emoções, além de que ela se sente motivada a expressar as suas experiências gráficas, as quais propiciam o fortalecimento do seu desenvolvimento, característica imprescindível para a formação de um cidadão sensível, criativo, autónomo e capaz de transformar realidades subjetivas.

Na opinião de Vergara (2004), a técnica de desenho, como as demais técnicas utilizadas, não se limita a uma única maneira de ser trabalhada. Apresenta-se como técnica estruturada. Portanto, a técnica é estruturada, na medida em que o participante terá plena liberdade em escolher o que quer desenhar. Por sua vez, quando a técnica é semiestruturada, o investigador propõe ao participante algumas alternativas do que desenhar. Essas alternativas convergem no seu objetivo central de pesquisa. Vergara (2004) acrescenta ainda que a construção do desenho pode ocorrer em grupos ou individualmente.

Para a autora, esta técnica «contribui para a manifestação da subjetividade dos indivíduos, de dimensões difíceis de serem expressas por meio de palavras. Resgatar essa subjetividade é o que se advoga ao propor a construção de desenhos» (Vergara, 2004, p. 176).

6.6.4 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante é uma técnica usada na pesquisa qualitativa. Permite ao investigador a inserção no ambiente, sendo observador e participante, integrando-se, sem correr o risco de perder informações precisas, estando atento e utilizando os sentidos. É estar inteiro, participando do contexto.

Desse modo, «a pesquisa participante, que valoriza a interação social deve ser compreendida como o exercício de conhecimento de uma parte com o todo e vice-versa que produz linguagem, cultura, regras e assim o efeito é ao mesmo tempo a causa». (Queiroz, Vall, Souza, & Vieira, 2007, p. 278)

6.6.5 ESTUDOS PILOTO

O estudo piloto tem como objetivo testar os caminhos ou estratégias a utilizar, antes de realizar a pesquisa projetada. A partir do estudo piloto, é possível avaliar e perceber as fragilidades e as

possibilidades da investigação, avaliar instrumentos de recolha (para coligir dados). Através do estudo piloto, entendem-se melhor ainda as localizações de trabalho de campo.

Agindo desse modo, há maior probabilidade e segurança na execução e realização das metas propostas e esperam-se bons resultados da pesquisa.

Por ser uma experiência inicial e exploratória, usa-se apenas um pequeno número de participantes.

Assim, nesse seguimento e no sentido de iniciar a minha pesquisa, estando em Portugal, na Cidade de Braga, pude ter acesso a esse tipo de estudos exploratórios na Universidade do Minho, no Instituto de Educação.

6.6.6 DADOS DO/S (PRÉ) ADOLESCENTES EM ESTUDO

O grupo de estudantes totalizou um número de 17, no início da pesquisa. São nove os rapazes e oito as raparigas, na faixa etária dos 11 aos 13 anos, com exceção de uma jovem de 14 anos e um rapaz de 17 anos. No decorrer do período da pesquisa, uma criança mudou de escola, devido à deslocação com o seu pai para outro Município.

6.7 PROCEDIMENTOS

A fim de conhecer melhor o local da pesquisa e a sua organização, a autora participou na Assembleia da Associação de Pais da EFA, no último mês de 2015, em que os docentes avaliavam as ações do ano que estava a terminar e elaboravam propostas para o ano de 2016. Nesta Assembleia, foi apresentado aos pais e professores do estabelecimento de ensino o projeto de pesquisa a ser desenvolvido.

Nesse sentido, os pais apoiaram a iniciativa e demonstraram gratidão, possivelmente por sentirem que este projeto seria mais um subsídio que acrescentaria um apoio e suporte na formação.

Nessa fase de estabelecimento de um calendário da EFA, para o ano de 2016, seguiu-se a reunião de professores, em que a autora esteve presente.

O encontro decorreu em março de 2016 e foi possível discutir o planeamento pedagógico. Houve também a oportunidade de descrever o projeto de pesquisa de forma detalhada.

Os professores acolheram a proposta e mostraram-se dispostos a realizarem o estudo. Neste encontro, foi aplicado um questionário (Apêndice N° 2) com questões abertas e fechadas, sobre as principais dificuldades que os professores sentem em relação aos alunos e ao seu trabalho.

Teve-se como objetivo trabalhar a partir das «dificuldades». Além do questionário, foi distribuído aos professores um texto sobre o insucesso escolar¹¹² (Apêndice N° 1), acompanhado de um roteiro para orientação do estudo em casa e uma posterior partilha crítica do texto.

Em simultâneo ao referido planeamento dos professores e organização das atividades curriculares para o ano letivo, ocorria a semana de adaptação dos alunos do 6º ano, grupo participante da pesquisa, situação que permitiu estabelecer o primeiro contacto com estes alunos.

Foi relevante para o desenvolvimento da pesquisa, enquanto pesquisadora, observar a chegada destes alunos pela primeira vez à EFA. Mesmo antes de conversar com eles, pude observar as suas impressões sobre o espaço que estavam a descobrir, numa nova etapa das suas vidas. Poderia carregar possivelmente nos seus olhares curiosos os receios, cuidados, dúvidas, mas, principalmente, a ousadia de descortinar, mesmo com insegurança, o desconhecido. É possível que sentissem a esperança de descobrir novos horizontes que ora aspiravam. Alguns pareciam assustados e inibidos, outros choravam com saudades de casa, dos seus familiares, dos seus pertences e já verbalizavam um certo desconforto com algumas regras e orientações da escola.

Na oportunidade, foram realizadas algumas atividades, conforme o cronograma da pesquisa.

Primeiro, realizámos um encontro para integração e apresentação deste grupo com a atividade «Quem somos nós?»¹¹³

Ao concluir a primeira etapa da atividade, (que consistia em elaborar um desenho, sobre algo que os identificasse, como gostos, pessoas especiais, expectativas sobre a escola ...) foi solicitado que cada um, à vez, mostrasse o seu desenho, explicando cada item do mesmo, o que o tornaria conhecido no grupo.

Nesta atividade, foi possível perceber tanto o desenvolvimnto de algumas das crianças, bem como as dificuldades, de ordem oral ou escrita.

No início da atividade, pareciam tímido/as, com medo de mostrar os seus desenhos e de expressar em palavras e gestos o que haviam produzido. Porém, ao serem animados e motivados pela pesquisadora, continuavam.

Enquanto que cada jovem estudante fazia a sua apresentação, cantavam uma canção previamente ensaiada por todo grupo¹¹⁴. E assim a técnica de apresentação foi concluída com êxito.

¹¹² O texto intitula-se «O insucesso escolar sob o olhar docente: alguns apontamentos», sendo os seus autores Jappe, Scalabrini e Madalóz (2012).

¹¹³ Se bem que na situação, não fossem guardados elementos, a atividade designou-se de «Quem somos nós?» Num círculo, cada participante recebeu uma folha em branco onde deveria fazer um desenho com 5 elementos: A sua imagem, onde morava, uma brincadeira de que gostava, uma pessoa muito especial para si e o que mais esperava da escola (v. ANEXO 3 - Autorretrato Desenho da figura humana).

¹¹⁴ O refrão era o seguinte: «Quanto mais andarmos juntos //andarmos juntos, andarmos juntos //quanto mais andarmos juntos, seremos felizes. // Pois o meu amigo é o teu amigo//e o teu amigo é o meu amigo.»

Ainda nesta mesma sessão foi realizado (individualmente) o preenchimento da ficha sociodemográfica (Anexo N° 2) de cada aluno.

Esta atividade foi mais demorada, mas também muito significativa, pois permitia a maior aproximação da autora com a vida de cada um. Foi-se constatando cada vez mais que as realidades dessas crianças são pautadas em dificuldades e que, desde cedo, aprendem a lidar com as dificuldades da vida. Ainda assim podem ser felizes e sonhar com um futuro promissor.

Depois de acompanhar a admissão dos 16 alunos na EFA, na primeira sessão, após um dar uma vista de olhos à caixa fornecida que, ao ser aberta, continha um espelho, os participantes criaram desenhos dos seus retratos, escreveram sobre “o que gostam em si” e o que “não gostam em si”, cantaram uma canção bem conhecida do cantor (“você é importante para mim”) e desenharam uma pessoa que entendem ser “especial” nas suas vidas.

A segunda sessão foi iniciada a partir de uma canção intitulada «A casa» de Vinícius de Moraes¹¹⁵ a qual já era de conhecimento do grupo que cantou a canção com muita alegria. Em seguida, fez-se uma reflexão sobre o poema «A casa» fazendo uma comparação com as suas moradas e logo a execução do desenho das suas casas.

Na sequência deste encontro, concebendo que a casa, por eles desenhada abriga alguém, foram convidados a cantar a canção «Oração pela Família¹¹⁶» (José Fernandes de Oliveira, 1990), a qual foi pelos alunos sugerida no momento em que expus a temática. Seguiu-se a atividade em que fizeram o desenho da família.

Na terceira sessão, foi a vez de ser cantada uma obra do cantor popular («Sou feliz é na comunidade...») e concebido um “museu familiar” (visto apenas na televisão por todos) e desenhado a sua povoação de origem familiar (“onde o povo se reúne”). Seguiu-se a conceção de um “museu familiar”.

A quarta sessão foi introduzida pela leitura do poema “Infâncias”, de Carlos Drummond de Andrade, ao que se seguiu uma “roda de histórias”, experiências partilhadas.

No encontro seguinte (5º), foi destacada o que se saiba (com a frase para completar «eu sei...») e perguntado por estudantes o que se gostasse de saber.

A sexta sessão foi introduzida, para cada atividade temática, por canto em grupo («Pequeno mundo!»), diálogo ou relato de histórias ouvidas. Sugeriu-se a temática - emoções, no que se salientou o sentir alegria, tristeza, medo, ira/raiva, solidão e desejos futuros.

¹¹⁵ Vinícius de Moraes é um cantor de grande reconhecimento pelas suas canções de género MPB - Música Popular Brasileira.

¹¹⁶ Uma canção que versa sobre a importância, os valores e o aconchego da família, de composição do cantor José Fernandes de Oliveira. (Pe. Zezinho). Esta canção está disponível num site. Consultado em <https://www.letras.mus.br/padre-zezinho/205789/>.

O passado significativo foi o tema trabalhado no momento seguinte, em que utilizando a frase com o título «A minha vida mudou...», visitaram o passado e escreveram sobre situações marcantes e significativas. Fixaram-se mudanças ocorridas ao longo da sua história.

Por fim, na sétima sessão, trabalharam sobre as suas origens, de onde vieram e quem são as pessoas que fazem parte de uma família, resultando desse trabalho a construção da árvore genealógica.

C

APÍTULO VII

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

7.1 INTRODUÇÃO

Além das orientações para análise das histórias de vida, através de desenhos e de conversas realizadas com as crianças (Anexos II a IX) (ver Shapiro, 2004), será realizada uma Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

Na sequência do trabalho, apresentamos o perfil sociodemográfico (Anexo II). Realizamos uma distribuição dos alunos de acordo com as suas características sociodemográficas, sexo e escolaridade dos pais.

A pesquisa iniciou-se com 17 participantes e, no decorrer da pesquisa, o grupo reduziu-se, já que um dos alunos (N1) mudou-se para outra localidade. Depois, um rapaz de 17 anos (N8) foi para outro Estado do País, a fim de procurar um trabalho, com intuito de ganhar dinheiro e poder ajudar a sua família. Uma rapariga (N15) também foi morar para outro Estado, acompanhando os seus pais.

Quadro 2: Distribuição por faixa etária dos alunos

| Faixa etária | Número de alunos |
|----------------------------------|-------------------------|
| 11 anos | 10 |
| 13 anos | 4 |
| 14 anos | 1 |
| 17 anos | 1 |
| Total | 16 |
| Desistentes¹¹⁷ | 3 |

De acordo com o quadro n° 3, pode dizer-se que 10 pré-adolescentes têm 11 anos, sendo as restantes adolescentes de outras idades: quatro têm 13 anos, duas têm 14 anos e uma tem 17 anos.

Segue-se a apresentação do quadro n° 4, em que se colocam o número dos participantes da pesquisa, divididos por sexo.

Quadro 3: Distribuição de alunos por sexo

| PARTICIPANTES | N |
|------------------------|----------|
| Total de participantes | 16 |
| Raparigas | 7 |
| Rapazes | 9 |

Pelos dados apresentados, conclui-se que o grupo é maioritariamente constituído por meninos, pois integra de 9 meninos e 7 meninas.

Quadro 4: Nível de escolaridade dos pais

| Escolaridade | Número de pais | Número de mães |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1º ano | 3 | 2 |
| 4ª classe/4º ano | 4 | 2 |
| 8º ano | 1 | 0 |
| Analfabetos | 11 | 12 |

¹¹⁷ No decorrer da pesquisa, três alunos deixaram de comparecer. Dois rapazes e uma rapariga. Ambos se mudaram para outras localidades. Por tal facto, há algumas atividades sobre as quais eles não responderam.

No quadro nº 5, explicita-se que três pais e duas mães frequentaram apenas o 1º ano do Ensino Básico, quatro pais e duas mães frequentaram o 4º ano, um pai frequentou o 8º ano e 11 pais e 12 mães são analfabetos.

7.2. REGISTOS DAS ATIVIDADES ORAIS E DESENHADAS

Segue o registo das atividades desenvolvidas com o grupo de jovens da pesquisa.

Por ter sido um período de vários meses de acompanhamento de aulas e em várias etapas, as estratégias e as técnicas utilizadas permitiram que o trabalho fosse organizado e executado em sete sessões, totalizando 20 atividades.

7.2.1 Autorretrato

Primeira Sessão

Introdução: «Dinâmica de espelho».

Atividade 1 – Autorretrato.

A presente Sessão iniciou-se com a realização da dinâmica de espelho¹⁸. Antes, porém, fui conversando com as crianças. A autora disse ao grupo (de acordo com “instruções” previamente pensadas) que tinha uma caixa na mala e dentro da caixa havia algo “muito importante”, “muito valioso” e que cada um ia ver, mas “ia ver sozinho”, com “muito respeito” e que iam gostar muito.

Dessa forma, aguçou-se o espírito lúdico e a curiosidade para descobrir o que havia na caixa e a atividade transcorreu de forma participativa e animada.

No final da ação, cada um/a falou sobre as suas impressões e a surpresa de se ter deparado com a sua própria imagem. Alguns dos comentários registados foram «foi lindo», «amei me ver», «eu sou bonito», «me assustei», «fiquei com vergonha...».

Na empolgação com a própria imagem, solicitou-se que fizessem a atividade designada de autorretrato com a seguinte instrução: «Faça o desenho de si. Faça-o bem bonito» (Anexo 3).

Segue o resultado da atividade do desenho da figura humana, de acordo com o protocolo de avaliação quantitativa do desenho, introduzido, entre outros, por Florence Goodenough (1926).

¹⁸ O início de uma sessão com o recurso à técnica de “dinâmica de espelho” tem por objetivo fazer perceber o quão importante cada pessoa é e a sua beleza própria. O procedimento é o seguinte: em círculo, formado pelos participantes, passa-se uma caixa de sapatos, fechada e com um espelho no seu interior. Enquanto a caixa vai passando de mão em mão, ouve-se uma música. Quando a pessoa que introduz a atividade com música para a música, quem está com a caixa nas mãos, abre-a e olha para dentro, momentaneamente. Após a caixa circular por todos os participantes, faz-se uma reflexão do que cada um/a viu na caixa e qual o valor do que viu na caixa (esta é uma atividade comum nas escolas).

O desenho da figura humana, segundo autores atuais (Arden, Trzaskowski, Garfield, & Plomin, 2014), é um instrumento que permite avaliar o desenvolvimento cognitivo, visto que a inteligência seja associada à qualidade de desenho.

Os desenhos e/ou atividades escritas são apresentados em anexos (do Anexo 3 ao 30).

Por sua vez, segue o quadro nº 6 com os resultados da avaliação do desenho da figura humana, o qual é exposto tendo em atenção uma avaliação esperada, com base nos estudos de Florence Goodenough (1926).

Todos os desenhos ultrapassam o nível de gatafunho (pontuação 0).

Quadro 5: Desenho da figura humana

| Nº REGISTO | ANOS | MESES | PONTUAÇÃO | AVALIAÇÃO EXPECTÁVEL |
|-------------------|-------------|--------------|------------------|-----------------------------|
| F2 | 11 | 0 | 42 | 32 |
| F5 | 11 | 11 | 39 | 35 |
| F9 | 11 | 9 | 39 | 35 |
| F10 | 11 | 1 | 43 | 32 |
| F11 | 11 | 2 | 39 | 32 |
| F15 | 11 | 7 | 38 | 35 |
| F16 | 14 | 2 | 47 | 40 |
| M1 | 11 | 6 | 44 | 34 |
| M3 | 13 | 5 | 28 | 41 |
| M4 | 11 | 9 | 38 | 35 |
| M6 | 13 | 0 | 48 | 40 |
| M7 | 11 | 9 | 39 | 35 |
| M8 | 17 | 2 | 38 | 35 |
| M12 | 13 | 11 | 41 | 42 |
| M13 | 13 | 9 | 35 | 42 |
| M14 | 11 | 7 | 42 | 35 |

Legenda: F= feminino M = masculino N^º =Número de inquiridos/as.

Por último, apresenta-se a quadro nº 8 com o resultado do desenho da figura humana das 16 crianças e a comparação valores obtidos e dos valores expectáveis.

Quadro 6: Resultados do desenho da figura humana.

| Abaixo do valor expectável | Idêntico ao valor expectável | Acima do valor expectável |
|-----------------------------------|-------------------------------------|--|
| M3; M12; M13 | 0 | M1; F2; M4; F5; M6; M7; M8; F9; F10; F11; F14; F15; F16; F17 |
| Total | | |
| 3 | 0 | 13 |

Nesta atividade, é possível entender que, de acordo com o protocolo adaptado, de Florence Goodenough (1926), a maioria das crianças tende a superar o valor expectável.

Três crianças não atingiram o valor da pontuação proposta. Cabe salientar que são três rapazes. As demais crianças (13) pontuaram acima do valor expectável.

Em relação ao desenho F16, questionada sobre esse elemento figurado, a aluna situou o contexto – cenário na sua escola, no caminho que leva ao pomar onde existe «grama (relva), uma palmeira e umas florezinhas». Acrescentou que «gosta muito de andar por esse caminho», que acha «muito bonito». Esta mesma aluna incluiu adereços no seu desenho, como pulseira e colar, fazendo questão de relatar que «gosta muito de se enfeitar».

Outro ponto que se observou é que apenas esta aluna fez a sua imagem enquadrada num cenário (sinal de desenho de maior qualidade e mais elaborado), enquanto que os restantes participantes desenharam a sua imagem isolada, isenta de qualquer outra imagem.

O desenho M1 chamou-me a atenção pela expressão de «alegria» ou de acolhimento, apresentando braços abertos, demonstrando disposição e expressão de quem «está feliz». Questionado pela autora sobre o motivo da posição dos braços, a resposta foi rápida: «*Tô* feliz, tia! Gosto de ser assim... só não gosto quando os meninos caçam conversa¹¹⁹ comigo».

No mesmo sentido, M4 e M7 colocaram cintos nas calças. E M4 fez questão de afirmar: «Gosto de cinto, porque meu avô e meu pai *usa* cinto».

A propósito, salienta também que apenas um aluno - M3 - não incluiu roupas no seu desenho. A autora perguntou-lhe se «não estava faltando nada no desenho» e ele respondeu que «faltava roupa» e olhou para si mesmo, apontando para as suas vestes. No entanto, acrescentou que «não sabia fazer» e por isso «ia deixar assim mesmo». Cabe acrescentar que, ao longo dos dias que perduraram as sessões de atividades, foi percebido a dificuldade do rapaz identificado como M3 na realização das mesmas. Sempre que podia solicitava à sua irmã, que estava no grupo, que fizesse as suas tarefas por si.

¹¹⁹ «Caçar conversa», na região onde foi feita a pesquisa, significa implicar com o outro, mexer-lhe ou incomodá-lo.

7.2.2 Autoconceito - qualidades e *defeitos* apreciados pelos próprios participantes

Primeira Sessão

Introdução: pergunta: O que é que sabem sobre os vossos gostos?

Atividade 2: Autoconceito.

Concluída a atividade do desenho do autorretrato noutra sessão, mas na mesma sessão de atividades, sentámo-nos em círculo e foi colocada a seguinte pergunta pela autora aos alunos: o que é que sabem sobre os vossos gostos?

O grupo de jovens quis logo expressar-se. Foram interrompido/as pela própria autora, sugerindo que escrevessem numa folha de papel sobre «o que gostas em ti» e «o que não gostas em ti», com a finalidade de clarificar as características da criança e o seu sentido de valorização própria.

Reporta-se esta temática a autoconceito (ideal de “eu” e autoimagem, concebidos como bases de autoestima). Pediu-se que escrevessem numa folha «o que mais admiram em si (qualidades) e «o que não gostam em si» (defeitos). Segue a tabela nº 1, com os dados da atividade das alunas a falarem sobre as suas qualidades e *defeitos*.

Tabela 1: Autoconceito - sexo feminino (N=7)

| F | Eu gosto mais em mim | Eu não gosto em mim |
|----------|--|---|
| F2 | Ajudar a minha mãe. Jeito que eu escrevo. Jeito que sou: alegre e carinhosa. | Desobedecer a minha mãe. Quando eu brigo com a minha irmã. Quando eu sinto preguiça. |
| F5 | Dos meus olhos. Dos cabelos. Do meu corpo. Da minha família. Dos meus amigos. De estudar. | De apelidos ¹²⁰ . De ser tratada mal. De pessoas ignorantes. De pessoas mal educadas. |
| F9 | Porque sou alegre. Do meu jeito de ser. | Porque sou muito chata. Porque brigo com meus irmãos. |
| F11 | Porque sou bonita. Ajudar minha mãe. Brincar com as amigas. Pular corda. Feliz. Escola. | Porque choro quando estou longe da mamãe. Sou zangada. Brigo quando mexem nas minhas coisas. |
| F 10 | Porque sou bonita. Sou inteligente. Dedicada. Compreensiva. Feliz. | Porque sou briguenta com meus irmãos. Porque sou impaciente e nervosa. |
| F 15 | Feliz, amiga, alegre. | Zangada. De chorar. |
| F 16 | Amorosa. Carinhosa. Responsável, alegre, obediente. | De ser estressada. De ser chata. De ser insegura. De ser medrosa. |

Legenda: F= feminino. N= Número de inquiridas

Na continuidade do trabalho, segue a análise de conteúdo das características indicadas pelas alunas acerca das suas qualidades. Estão organizadas por categorias e subcategorias. As categorias são as seguintes: qualidades físicas, qualidades pessoais e sociais, adesão à escola e aprendizagem, outras atividades lúdicas e hábitos, indefinidos (“jeito de ser”).

Foi mal compreendido o pedido/instrução, por F5. Referiu gostar de família e de amigos e o enunciado era para fazer a apreciação das suas qualidades.

(Os números que se encontram entre parênteses, no decorrer do texto, referem-se ao número de vezes que uma mesma palavra foi pronunciada. Acresce-se ainda que algumas crianças se fazem presentes em mais que uma categoria ou subcategoria.)

¹²⁰«Apelido» é uma palavra usada para chamar alguém, que não tem correspondência com o seu próprio nome. Os apelidos são criados a partir de características que destacam pessoas com quem se convive ou conhece. Ex.: José tem o cabelo comprido, daí chamam-no de “cabeludo”; Maria é de estatura pequena, daí apelidam-na de “baixinha.”

Tabela 2: Análise de Conteúdo de qualidades pessoais apreendidas pelas próprias raparigas – Eu gosto em mim

| Categorias | Subcategorias |
|---|---|
| Qualidades físicas. | Olhos. Cabelos. Corpo. Bonita |
| Qualidades - pessoais e sociais. | Alegre (4). Carinhosa. Ajuda outros (2). Inteligente. Dedicada. Compreensiva. Feliz (2). Amiga. Amorosa. Carinhosa. Responsável Obediente. |
| Adesão à escola e aprendizagem. | Escrever. Estudar. Desenhar. Ir pra Escola Família. |
| Outras atividades lúdicas e hábitos adquiridos. | Assistir (a) televisão. Brincar com as amigas. Pular corda. |
| Indefinido. | Jeito de ser. |

Legenda: F= feminino

Na continuidade do trabalho, segue a análise de conteúdo dos defeitos indicados pelas alunas. As categorias são as seguintes: pessoais e sociais; adesão à escola e aprendizagem.

Foi mal compreendido o pedido/instrução pelo que foi colocado na tabela referindo-se a apelidos, de ser tratada como ignorante e de pessoas mal-educadas. São características de outros, na apreciação que fazem de si ou dando a participantes atributos negativos (“ignorantes”, “mal-educadas”).

Tabela 3: Análise de conteúdo de qualidades pessoais em raparigas – Eu não gosto em mim.

| Categorias | Subcategorias |
|---|---|
| Qualidades - pessoais e sociais | Desobedecer a mãe. Brigar (3) com irmã/os (ou outros). Preguiça. Ser muito chata. Impaciente. Nervosa. Zangada. Choro. Estressada. Chata. Insegura. Medrosa. |
| Qualidades - adesão à escola e aprendizagem | Não gostar de ler. Não gostar de ir <i>pra</i> roça. |

Em seguida, são apresentados os dados referentes à atividade realizada pelos alunos rapazes (autoapreciação).

Tabela 4: Autoconceito - relativa a sexo masculino (N=7)

| M | Eu gosto em mim | Eu não gosto em mim |
|----------|---|--|
| M1 | Ser feliz. Ajudar as pessoas. | De ser saliente ¹²¹ . Pegar as coisas dos outros. |
| M3 | Ajudar o meu pai. Quando alguém me chama de bonito. Que sou inteligente. | Quando alguém me cutuca ¹²² . |
| M4 | Alegria. Felicidade. Estudioso. Paz. | Ser preguiçoso. Ser brigalhão. De trabalhar. |
| M6 | Ajudar meus amigos. Ajudar meus pais. De ver futebol na TV. | De brigar com meus amigos. De brigar com meus irmãos. |
| M7 | Do meu cabelo da minha cor. Da minha casa. Dos meus amigos. | Que eu não gosto de ler. De brigar. |
| M 12 | Eu gosto de assistir desenho Eu gosto de banhar no <i>garapé</i> ¹²³ | Eu não gosto de ler, não tenho paciência. Eu não gosto de plantar feijão. |
| M 13 | Eu gosto de jogar futebol e assistir televisão. De banhar no <i>garapé</i> e de passarinhar ¹²⁴ . | De ler. De ir <i>pra</i> roça. |

Legenda: M= masculino. N= Número de inquiridos.

Dois alunos não realizaram a atividade, porque faltaram a sessão de estudos (n.º 8 e n.º 14).

Na continuidade do trabalho, segue a análise de conteúdo das qualidades indicadas pelos alunos rapazes, sobre si mesmos. As categorias são classificações das ideias expressas em termos de qualidades físicas, pessoais e sociais, qualidades na adesão à escola e aprendizagem, outras atividades lúdicas e hábitos.

¹²¹ *Ser saliente* é uma expressão usada no Estado do Maranhão para quem incomoda os outros, mais especificamente no que se refere à questão voltada para a moral sexual.

¹²² *Cutucar*, no Brasil, significa tocar no outro, surpreendentemente.

¹²³ Igarapé é o nome gramaticalmente correto e refere-se a córregos, riachos, ou pequenas ilhas de água doce, que banham pequenas regiões de terra e desaguam nos rios.

¹²⁴ *Passarinhar* refere-se a que ainda existe o hábito de matar passarinhos com baladeira, no interior do Brasil. A baladeira também é chamada de estilingue, um instrumento usado para projetar e atirar pedras nos passarinhos.

Tabela 5: Análise de conteúdo de qualidades pessoais em rapazes - Eu gosto em mim

| Categorias | Subcategorias |
|---|---|
| Qualidades – físicas | Cabelo. Cor. |
| Qualidades - pessoais e sociais | Ser feliz. (2) Inteligente. Ajudar as pessoas. Ajudar o meu pai. Meus amigos. |
| Qualidades - adesão à escola e aprendizagem | Estudar. Jogar futebol. Minha casa. Dos meus amigos. |
| Outras atividades lúdicas e hábitos | De ver futebol na TV. <i>Banhar no garapé.</i> (2) Passarinhar. |

Na continuidade do trabalho segue a análise de conteúdo dos *defeitos* apontados pelos alunos rapazes sobre si mesmos. As categorias retratam qualidades pessoais e sociais, qualidades na adesão à escola e aprendizagem.

Tabela 6: Análise de Conteúdo de qualidades pessoais em rapazes – Eu não gosto em mim

| Categorias | Subcategorias |
|---|---|
| Qualidades - pessoais e sociais | Ser saliente. Ser preguiçoso. Ser brigalhão |
| Qualidades - adesão à escola e aprendizagem | De brigar com meus amigos. De brigar com meus irmãos. Não gosto de pegar as coisas dos outros. Não gostar de ler (2)... não tenho paciência. Não gostar de plantar feijão. Não gostar de ir <i>pra</i> roça. |

Esta atividade permite-nos perceber as qualidades atribuídas pelos participantes a si mesmos, em referência ao que «gostam em si mesmo/as»: qualidades físicas; pessoais e sociais; adesão à escola e aprendizagem.

As categorias “negativas” incluem autoestima ausente, falha e sentimento de solidariedade e o ato de fazer algo errado (atividade).

Dentre o grupo de 14 jovens, dez expressaram com confiança o gosto e apreciação que têm por si mesmos, como anotado da seguinte forma: F2, F5, F9, F10, F11,F15, F16, M4, M6, M7. Acentuam as qualidades físicas e as qualidades psicológicas, como descrito.

Há uma diferença notável entre as raparigas e os rapazes, visto que as raparigas se destacam mais no que diz respeito a características psicológicas. Sem exceção, citaram qualidades sobre o próprio corpo e sobre os sentimentos/emoções.

Pode desde já ser salientado que os rapazes valorizam muito qualidades como serem capazes de jogar futebol, mas também a ajuda que fornecem aos pais e a amigos, sem esquecerem serem capazes de viver longe de casa.

É compreensível dizer que essas qualidades expressas carregam *boa* parte da autoestima que configura a personalidade destas crianças. No entanto, acerca das suas autoapreciações, duas raparigas expressaram *defeitos*, «sou chata» (F10), «impaciente» (F16), «nervosa, medrosa, insegura». Acresce dizer, que entre os rapazes se salientam ainda assim *defeitos*: não gostarem de ir à roça (M12, M13) e não gostarem de ler (M7 e M13).

Numa categoria - Qualidades pessoais e sociais, estas são presentes na expressão «eu gosto de ajudar» (4).

E na versão de fazer algo que dê prazer pode ser afirmado o seguinte, em seis jovens: «eu gosto de jogar futebol, banhar no garapé, assistir a televisão, passarinhar» (6).

No que se refere ao tópico «ajudar», é coerente dizer que o mesmo esteja presente na vida destes jovens. Admitiram essa “certeza” no momento de preencher a ficha do perfil sociodemográfico (Anexo 2), quando a maioria comentou ajudar os seus pais na roça e a mãe nas tarefas domésticas. Foi perceptível que estão habituados, desde cedo, a ajudar os seus pais nas suas atividades laborais, talvez depois de cumpridas as suas atividades escolares. Este é um costume neste meio, que vai passando de geração em geração, criado talvez pela necessidade que os pais têm, levando assim os seus filhos a ajudarem-nos desde pequenos, de acordo com as suas capacidades físicas e suas habilidades.

Ao realizarem a atividade inversa - «o que não gosto em mim», teriam de falar dos seus *defeitos* (qualidades *negativas*), com a frase inicial fornecida. Ficaram evidentes duas principais subcategorias: relativas a si mesmo e relativas à conduta com outros. Podem ser dados exemplos da primeira condição: «não gosto de ser briguenta, não gosto de desobedecer a minha mãe, não gosto de brigar com meus irmãos» (8).

São características citadas comuns nesta nova etapa que se inicia nas suas vidas - transição da infância para a adolescência (11, 12, 13, 14, 17 anos), tentando as/os participantes compreender tantas mudanças e construir a sua própria identidade pessoal e social, ainda que sempre sujeita a mudança.

7.2.3 Pessoa Especial

Primeira Sessão

Introdução: Canção «Você é importante para mim...» (cantor popular).

Atividade 3 - Pessoa especial.

A atividade «Pessoa especial» foi antecipada com uma canção de autor desconhecido: «Você é // você é // você é // você é // você é importante para mim. Quero ser // quero ser // quero ser // quero ser // quero ser importante pra você»¹²⁵.

O objetivo que conduziu ao recurso à canção foi refletir sobre o valor humano que as pessoas próximas/íntimas têm nas nossas vidas, dito que cada pessoa tem importância também para outros, todos temos «pessoas especiais».

Os desenhos das pessoas especiais encontram-se no Anexo 4.

Em termos formais, a finalidade é a seguinte: percepção de pessoas significativas na vida da criança.

A instrução foi a seguinte: «Gostaria que pensasse numa pessoa, uma pessoa especial, que todos temos... Gostaria de conhecê-la. Pode desenhar o retrato dessa pessoa especial para você, dizendo por que é especial?».

No grupo de dezasseis jovens, 7 eram do sexo feminino e 9 eram do sexo masculino, pelo que se dividiram os resultados segundo o critério de sexo.

A aluna identificada por F2 desenhou a sua irmã e declarou o seguinte: «ela é muito importante... é a minha única irmã. *Amo* muito do fundo do meu coração». Por sua vez, F5 relatou: «Ela é minha mãe. É a pessoa mais importante para mim e ela é a pessoa que eu mais amo e, se não fosse por ela, eu não estaria aqui». Segue-se a aluna, cuja designação foi F9, que esclareceu quem era a pessoa que desenhou, nos seguintes termos: «Ela é uma mulher trabalhadora. Eu amo minha mãe... Ela é a pessoa mais importante da minha vida. Sem ela eu não sei o que seria de mim»¹²⁶. As palavras de F10 foram anotadas ao lado do desenho: «Minha mãe, ela está sempre comigo». A aluna com identificação F11, ao desenhar a sua mãe, esclareceu: «essa é a minha mãe. Ela é muito especial para mim, muito legal». Na continuidade da análise, a aluna com identificação F15, enaltecendo tratar-se da sua mãe, relatou: «minha mãe é a pessoa mais importante da minha vida». Concluindo a presente descrição da categoria, no grupo feminino, a aluna cuja designação foi F16 também desenhou a sua

125 A canção foi cantada, colocado o grupo em círculo e em duplas, uma pessoa de frente para a outra. Assim, nesta disposição formal, quando cantavam, apontavam para o colega, no sentido de perceberem o quão um é importante para o outro.

126 Esta pode ser uma expressão que algum colega escreveu e este repetiu.

mãe, a quem, com palavras escritas homenageou, dizendo: «minha mãe cuida de mim, fica comigo sempre».

Na vida destas sete alunos está claro que a figura da mãe e da irmã têm um papel fundamental. Seis delas destacaram a mãe como pessoa especial e uma desenhou a irmã.

Seguem as declarações proferidas nos desenhos, pelos alunos rapazes.

O aluno com a identificação M1 desenhou a sua mãe e até colocou o nome. Ao ser questionado sobre quem era, respondeu que era a sua mãe, a pessoa que de quem mais sente saudades, pois não morava com ela e sim com o seu pai. No desenho, a senhora (a sorrir) apresenta características de uma pessoa feliz. É pertinente dizer que na entrevista referente ao perfil sociodemográfico (Anexo 2) foi detetado que a atual escola EFA já era a 6ª instituição que ele frequentava, devido às mudanças de residência. Terá vivido em três Estados do Brasil, por separação dos pais. Ao momento da entrevista, residia com o pai e a madrasta. Por sua vez, identificado como M3, o aluno desenhou o seu pai e legendou: «É meu pai». «É muito importante». Referido como M4, identificou a sua mãe como a pessoa especial, relatando: «minha mãe... a pessoa mais importante da minha vida». M6 apresentou também o seu desenho em que figura a mãe, proferindo: «minha mãe, ela cuida de mim todos os dias». Movido pelo sentimento que nutre pela sua mãe, o aluno identificado como M7 declarou, através da sua escrita: «minha mãe. Ela é muito especial para mim». A mãe foi também a pessoa significativa do aluno designado por M8 que, ao lado do desenho da sua mãe, escreveu: «Mamãe. Ela faz a minha comida e cuida de mim». Por sua vez, o rapaz caracterizado como M12 expressou por escrito «Minha mãe. É Ela que cuida de mim». Não diferente dos restantes, o menino intitulado M13 pronunciou-se: «Minha mãe. Ela me ajuda». Por fim, o aluno referido como M14 mencionou no seu desenho a sua mãe como pessoa especial: «Pessoa mais importante da minha vida. Sem você não sei o que seria de mim».

Do grupo de alunos rapazes que realizou o desenho, oito de nove citaram a mãe como pessoa especial e um citou o pai.

É possível concluir através dos desenhos e dos comentários o quanto o nome da mãe é salientado pelos filhos, visto que a maioria a trouxe à conversa como a «pessoa especial».

Independentemente de sexo, a mãe destaca-se como o porto seguro.

7.3 ONDE MORO E COM QUEM MORO

Segunda Sessão

Introdução: Canção «A casa» (Vinícius de Moraes¹²⁷).

Atividade 1 - Desenho da casa.

Para introduzir esta sessão foi utilizada a canção «A casa» (Moraes, 1970, p. 19)¹²⁸, do compositor e cantor Vinicius de Moraes (1913-1980).

Após ouvirem a canção, os alunos foram convidados a cantá-la.

Em seguida, a autora determinou um período de tempo para que fosse criada uma coreografia alusiva.

Concordaram e pediram para cantarem fora da sala de aula, ao ar livre¹²⁹. Decorrido o ensaio, o grupo voltou para a sala, apresentou a coreografia e depois apresentou-a também para os alunos da outra turma, durante o intervalo.

Após a coreografia realizada, foi pedido aos alunos, através de conversação, que criassem uma comparação entre as suas casas e a casa mencionada pela referida canção, com letra e música de Vinícius de Moraes. Não sendo a casa da canção uma fantasia, também as suas casas possuem características particulares.

A seguinte atividade (1) Desenho da casa foi introduzida por um grafólogo, nascido em França, Carlos Muñoz Espinalt (1920-1993), considerado o criador da “psicoestética”. Esta vertente artística foi explorada por Mauricio Xandró (2006, pp. 127-155), com a intenção de proporcionar à criança o reconhecimento e apreço pelo seu meio familiar.

A instrução para a atividade foi a seguinte: «Desenha uma casa como você quiser».

Segue-se, na apreciação do desenho da casa, um guião (Anexo 5) que inclui os seguintes elementos sobre a casa (portas, janelas, telhado, chaminé; casa habitada/desabitada; quem vive na casa; pessoas felizes/infelizes...), mas também sendo possível as casas terem, ao seu redor, elementos naturais e construções (caminho para a casa; jardim; plantas e árvores; poço de água, tanque, riacho...). Tal anotação permite observar (entre outros aspetos) os tipos de casas (pequena povoação/cidade; casa grande/pequena...). Com maior elaboração, os desenhos agregam figuras (masculina/s e/ou feminina/s).

127 Vinicius de Moraes é um cantor de grande reconhecimento pelas suas canções de género MPB - Música Popular Brasileira.

128A canção “A casa” está disponível em <https://www.vagalume.com.br/arca-de-noe/a-casa.html>

129 Foi notório, por várias vezes e durante a execução das atividades, que as crianças pediam para sair da sala e irem para uma área coberta, mas aberta, ao ar livre, que fica nas dependências da EFA.

Na tabela abaixo identificada, foram anotados os resultados relativos aos desenhos, elaborados pelos estudantes que se dividiram, segundo o sexo.

Tabela 7: Onde moro e com quem eu moro – Sexo feminino (N=7)

| | |
|-----|---|
| F2 | Desenhou uma casa sem pessoas, com árvores, o sol e flores. |
| F5 | Desenhou uma casa sem pessoas, com árvores, o sol e flores. |
| F9 | Desenhou uma casa, encontrando-se dentro dela. No exterior desenhou uma árvore, o sol e nuvens. |
| F10 | Desenhou uma casa com detalhes e um coqueiro. |
| F11 | Desenhou uma casa, flores, sem pintura. |
| F15 | Desenhou uma casa com detalhes coloridos e árvores. |
| F16 | Desenhou uma casa isolada, sem pessoas e sem qualquer elemento natural. |

Legenda: F= Feminino. N= Número de inquiridas.

Como se conclui na tabela nº 7, os desenhos das alunas estão sempre relacionados com o contexto em que vivem, enfatizando a natureza. Observa-se, à exceção de uma jovem designada como F16, que elaborou uma casa sem qualquer presença de seres humanos ou de elementos de qualquer natureza.

Tabela 8: Onde moro e com quem eu moro – Sexo masculino (N=9)

| | |
|-----|---|
| M1 | Desenhou: uma casa grande, com cinco pessoas dentro dela. Disse que era o pai, a mãe, um tio e um irmão. Embora a mãe esteja separada do pai, fez questão de a colocar no seu desenho. Ainda desenhou flores, árvores e borboletas. |
| M3 | Desenhou uma casa sem pessoas, com árvores, o sol e flores. |
| M4 | Desenhou uma casa sem pessoas, sem qualquer elemento natural. Coloriu o telhado. |
| M6 | Desenhou uma casa e coloriu-a, mas nem desenhou pessoas nem elementos naturais. |
| M7 | Desenhou uma casa sem pessoas, uma árvore e o sol. |
| M8 | Desenhou uma casa sem pessoas e qualquer elemento natural. |
| M12 | Desenhou uma casa e coloriu-a, mas nem colocou pessoas nem qualquer elemento natural. |
| M13 | Desenhou uma casa e coloriu-a, mas nem colocou pessoas nem qualquer elemento natural. |
| M14 | Desenhou uma casa, mas sem pessoas e sem qualquer elemento natural. |

Legenda: M= Masculino. N=Número de inquiridos.

Apenas um aluno (M1) desenhou uma casa habitada. Confirmou depois, em diálogo, serem representadas as pessoas que moram consigo. Perguntei-lhe porque desenhara a mãe se, em entrevista, dissera que não morava com ela, ao que respondeu tê-la colocado, “porque gostava de morar com ela”¹³⁰.

Por sua vez, o aluno identificado como M6, coloriu a casa com a cor laranja. E ao descrever o seu desenho, identificou a cor laranja como a sua favorita, acrescentando com firmeza que quando usa essa cor nos seus desenhos “sonha com muita natureza” à sua volta, “pássaros, peixes, caças¹³¹” e também com os seus “amigos”. E ao ser questionado sobre o porquê não haver pessoas na sua casa,

¹³⁰M1 deixou transparecer na conversa que mesmo a mãe não estando ali fisicamente, ele a tinha simbolicamente um lugar reservado só para ela.

¹³¹ O termo “caça” refere-se a um conjunto de animais da região, que vivem nas matas frondosas e que são caçados pela população e a sua carne serve de alimentos às famílias.

respondeu: “Tem sim, gente feliz! Meu pai, minha mãe e minha irmã¹³²”. É importante salientar que M6 era um aluno que procurava comunicar sempre com os colegas na sala, durante a realização das atividades e sempre com muita vivacidade e curiosidade em aprender. Sobre a sua *família feliz*, compreende-se a sua alusão a familiares.

7.3.1 A FAMÍLIA

Segunda Sessão

Introdução: Canção «Oração pela Família¹³³» (José Fernandes de Oliveira, 1990).

Atividade 2: «Desenho da família».

A seguinte sessão foi introduzida com uma canção: «Oração pela família». Ao ser apresentada a letra da canção no quadro de giz, antes mesmo da leitura orientada, certos alunos já a tinham identificado, dizendo que a cantavam na Igreja Católica da sua comunidade. Desta forma, estava iniciado um diálogo acerca da família, chegando à discussão de que a família é importante para o desenvolvimento e para a felicidade de cada pessoa. Em seguida, cantaram com força e motivação a canção «Oração pela família».

Após a execução da canção, foi feita a orientação para a realização do desenho da família, segundo orientações, que foram iniciadas por Louis Corman (1967), entre outros. Trata-se de uma atividade artística que implica explorar emoções (o que se sente) e/ou sentimentos (o que se vive) através de desenhos, para que outros os possam ver (*projetam-se*).

Teve por finalidade inculcar valores de união familiar.

Foi solicitado que fizessem um desenho com a seguinte instrução: «Desenha uma família que você queira, uma família qualquer».

Possuímos um guião para a análise, com indicadores anotados relativos ao conteúdo no desenho (Anexo 6):

- o/a próprio/a jovem representa-se no desenho?;
- onde se localiza o/a jovem; e as restantes personagens?;
- há um cenário?;
- existe texto?;
- existe diálogo (ou balão de fala) entre as personagens?;
- há estereotipia na representação das personagens?;

¹³² O que significa que na imaginação do rapaz identificado por M6 é uma casa habitada, com as pessoas que ele gosta de estar e com quem se sente bem.

¹³³ «Oração pela Família» é uma canção que versa sobre a importância de valores familiares e do aconchego da família, de composição do cantor José Fernandes de Oliveira. (Pe. Zezinho). Canção disponível em <https://www.letras.mus.br/padre-zezinho/205789/>

- estão de mãos dadas algumas dessas personagens, ou todas?;
- há pintura (é uma pintura de qualidade?);
- como se pode descrever o desenho da família, em termos de adereços e pormenores?;
- o desenho é apagado muitas vezes com a borracha?;
- o que foi apagado?;
- que expressões (nas caras) denotam as figuras?;
- qual é a personagem mais valorizada (primeira a ser desenhada?; é a maior?; é a colocada mais à esquerda na folha?; é a que tem maior riqueza de pormenores e peças de vestuário, é a que possui atributos de valor pessoal)?

Também se apreciam indicadores relativos ao grafismo no desenho: observam-se linhas amplas ou linhas entrecortadas, pequenas?; qual é a força colocada no traço?; traço executado com força ou com fraqueza no risco?

No quadro abaixo, estão expostos os resultados destas apreciações sobre os desenhos distribuídos segundo o critério de género.

Tabela 9: Família - Sexo feminino (N=7)

| | | FAMÍLIA |
|-----|------------------|---|
| F2 | Desenho/Escrita | Pai, Mãe, Irmã, Eu. |
| F5 | Desenho/Escrita | Mãe, Pai, Irmão Irmã, Eu. |
| F9 | Desenho/ escrita | Legendou: Mãe, Pai, (juntinhos); Filhos: -, -, - . |
| F10 | Desenho/ escrita | Desenhou a família de mãos dadas. Na seguinte ordem: Mãe, Irmão, Eu, Pai. |
| F11 | Desenho/ escrita | Pai, Mãe, filhos: -. -. -. |
| F15 | Desenho/ escrita | Desenhou: Mãe com as filhas: -, -. Pai com os filhos: -, -, -. |
| F16 | Desenho/escrita | Pai e Mãe. Irmãos: -, - . |

Legenda: F= Feminino. N=Número de inquiridas.

A aluna designada como F9 foi a única participante que colocou um desenho dentro de um cenário, ao ar livre, onde se identifica o céu, o sol, aves, árvores e flores.

F10 desenhou a sua família com todos os membros de mãos dadas.

De maneira diferente, F15 fez uma separação dos membros da família e colocou de um lado a mãe e as suas irmãs e do outro lado o pai e os irmãos.

Tabela 10: Família – Sexo masculino (N=9)

| | | |
|-----|------------------|------------------------------------|
| M1 | Desenho/ escrita | Irmão, eu, mãe e <i>vó</i> . |
| M3 | Desenho/escrita | Irmã, mãe, eu, Pai. |
| M4 | Desenho/escrita | Mãe, Pai, eu, irmão. |
| M6 | Desenho/escrita | Pai, Mãe, Filhos: -, -, -. |
| M7 | Desenho/escrita | Pai, mãe. Filhos: filhos: -, -, -. |
| M8 | Desenho/escrita | Pai, Mãe, Irmã, Irmão. |
| M12 | Desenho/escrita | Pai, Mãe. Filhos: -, -, -, -, -. |
| M13 | Desenho/escrita | Irmão, Mãe, Eu, Irmão, Pai, Irmã. |
| M14 | Desenho/escrita | Papai, Mamãe: -, -, -. |

Legenda: M= masculino. N=Número de inquiridos.

Nesta atividade, desenharam as pessoas com quem vivem nas suas famílias e todas identificaram as pessoas e incluíram-se a si mesmos no desenho.

No conjunto, no que se refere ao espaço da folha utilizado, quatro alunas e dois alunos utilizaram o centro da folha para desenharem, distribuindo uniformemente o papel.

Dois alunos e uma aluna detiveram o desenho na parte esquerda da folha.

Uma aluna e dois alunos escolheram a parte superior da folha para desenhar.

Três alunos e uma aluna utilizaram a parte inferior da folha.

7.4 MUSEU FAMILIAR: NECESSIDADES, VALORES FAMILIARES E MEIO ENVOLVENTE

Terceira Sessão

Introdução: Diálogo orientado sobre a criação de um «Museu familiar». Neste ponto, trata-se de uma forma de acesso ao meio familiar, social e físico, mas também de uma atividade artística. Permite aceder às necessidades de crianças, a bens materiais e a valores familiares.

Atividade 1 – Museu familiar (Shapiro, 2004, sem página).

Para introduzir a atividade, foram feitas algumas questões ao o grupo: «O que é um Museu? O que existe num Museu? Qual a importância de um Museu?».

Uma aluna respondeu imediatamente: «Um museu é para guardar coisa velha». Outro aluno interveio: «... mas é pra guardar também coisas bonitas e importantes». Outra aluna acrescentou: «É para guardar coisa de valor».

A partir de então conversámos sobre a importância de uma Instituição Cultural - museu. Eu questionei se já alguém tinha visitado um museu, ao que me responderam em coro que não. Porém, um aluno interveio, dizendo: «A gente vê na televisão e nos livros.» E chegou-se à conclusão de que

assim como no museu, a família também tem coisas muito importantes para serem guardadas. Criaram-se as condições para que desenhassem o que consideram de valor para a sua família.

A instrução foi a seguinte: «Divide a folha em quatro partes e desenha objetos que consideras necessários para sobreviver na família» (Anexo XV).

Em seguida, são apresentados os resultados dos desenhos organizados de acordo com o género, começando pelo grupo das alunas.

Tabela 11: Museu familiar - Sexo feminino (N=7)

| | | |
|------|---------------------|---|
| F2 | Desenho/ escrita | <p>Legendou:</p> <p>Qd1: «Para minha família sobreviver é preciso uma casa para que possamos viver em segurança. Também precisamos da natureza, para nós sabermos como é bom viver vendo os animais».</p> <p>Qd2: «Para minha família sobreviver é preciso alimento para que possamos ter bastante força e coragem».</p> <p>Qd3: «Para minha família sobreviver é preciso água para não morrer de sede».</p> <p>Qd4: «Para minha família sobreviver é preciso uma escola para estudar e ser alguém melhor na vida e saber lutar com as dificuldades».</p> |
| F5 | Desenho/ escrita | <p>Desenhou:</p> <p>Qd 1: Uma casa bem bonita e colorida com jardim, chuva caindo.</p> <p>Qd2: um caminho, árvores, plantação de arroz e uma pessoa colhendo arroz.</p> <p>Qd3: porco, galinhas e um caminho com muitos patinhos.</p> <p>Qd4: um pé de coco babaçu e um copo com água.</p> |
| F9 | Desenho/ escrita | <p>Desenhou</p> <p>Qd1: a sua imagem rodeada de flores e legendou: «Minha Família precisa de paz.»</p> <p>Qd2: Uma casa rodeada de pássaros.</p> <p>Qd3: Legendou e desenhou: «Minha Família precisa de água.» Desenhou em baixo um lago.</p> <p>Qd4:- Desenhou uma cesta com frutas e legendou: «Minha Família precisa de alimentos».</p> |
| F10 | Desenho/ escrita | <p>Desenhou:</p> <p>Qd1: Um recipiente com água e legendou em baixo: «água».</p> <p>Qd2: Desenhou uma casa colorida.</p> <p>Qd3: Desenhou um porco, uma árvore, um lago com peixes e um Sol e legendou o nome de cada um dos desenhos.</p> <p>Qd4: desenhou uma panela.</p> |
| F 11 | Desenho/ escrita | <p>Desenhou:</p> <p>Qd1:Desenhou uma casa bem colorida, um Sol e flores ao redor da casa.</p> <p>Qd2: Uma cesta com frutas.</p> <p>Qd3: Legendou e desenhou: «Minha Família precisa de água». Desenhou um lago.</p> <p>Qd4: Desenhou a sua imagem no meio das árvores e flores, sol e pássaros e legendou: «Minha Família precisa de amor e paz.»</p> |
| F 15 | Desenho/ escrita | <p>Desenhou:</p> <p>Qd1: Plantação de feijão e arroz.</p> <p>Qd2: Desenhou um telemóvel e legendou ao lado: «celular para as pessoas se comunicarem.» Desenhou também um porco.</p> <p>Qd3: Desenhou um recipiente com água e um poste de luz e legendou ao lado: «Um poste para ele nos dar luz a noite.»</p> <p>Qd4: Desenhou a imagem de uma pessoa rodeada de raios de luz e legendou: «Deus.»</p> |
| F 16 | Desenho/ escrita | <p>Desenhou :</p> <p>Qd 1 – Uma casa.</p> <p>Qd2: Legendou: «Paz, Amor, paciência, carinho, harmonia, proteção e coragem.»</p> <p>Qd3: Legendou: «comida, água, feijão, arroz, carne, ovo leite, frutas.»</p> <p>Qd 4: Legendou: «armário, panela de pressão, guarda-roupa, TV nova, cadeiras, controle DVD, dinheiro.»</p> |

Legenda: Qd= quadro. F= feminino. N= Número de inquiridas.

Tabela 12: Museu familiar - Sexo masculino (N=9)

| | | |
|------|---------------------|---|
| M1 | Desenho/ escrita | Desenhou: Qd1: Uma casa e um ventilador. Qd2: Uma cerca com galinhas e um lago com peixes. Legendou: Qd3: «Amor, Paz, Felicidade, Compaixão, ter um coração bom, respeitar os mais velhos.» Qd4: «Um chiqueiro com porcos.» |
| M3 | Desenho/ escrita | Desenhou: Qd1: Uma casa colorida. Qd2: Um Sol e a palavra em letras garrafais e colorida. AR. Qd3: Um caminho azul. Legendou: Qd4: «comida – pizza.» |
| M4 | Desenho/ escrita | Desenhou: Qd1: Uma casa colorida. Qd2: Um Sol e a palavra em letras muito grandes e coloridas AR. Legendou: Qd3: «comida pizza.» Qd4: «Um lago azul com peixinhos.» |
| M6 | Desenho/ escrita | Desenhou: Qd1: Uma casa. Qd2: Duas árvores. Legendou: «meio ambiente.» Qd3: Um copo com água. Qd4: Laranjas e outros objetos. Legendou: «comida.» |
| M7 | Desenho/ escrita | Desenhou: Qd1: Uma casa bem colorida. Qd2: Um homem e uma mulher. Ao ser questionado sobre quem seria o casal, respondeu: «Papai e mamãe.» Qd3: Muitas árvores, o Sol e a chuva a cair. Legendou: Qd4: «AMOR.» |
| M8 | Desenho/ escrita | Legendou: Qd1: «PAI E MÃE TE AMO. Paz e alegria.» Qd2: Legendou: «COMIDA.» Qd3: Desenhou uma árvore. Qd4: Legendou: «respira ar.» |
| M 12 | Desenho/ escrita | Desenhou : Qd1: Uma panela e legendou: «minha panela» ; Qd2: Desenhou uma roça de arroz pra colher e legendou: «minha roça.» Qd3: Desenhou uma casa e legendou: «minha casa.» Qd4: Desenhou árvores e água e legendou: «minha terra.» |
| M 13 | Desenho/ escrita | Legendou: Qd1:«ÁGUA.» Qd2: «SOL, AR.» Qd3: «CASA.» Qd4:«COMIDA.» |
| M14 | Desenho/escr ita | Desenhou: Qd1: Uma casa e legendou: «Paz ao seu povo.» Qd2: Legendou: «água, computador.» Qd3: «Amor e família.» Qd4: Desenhou uma árvore com frutos e legendou: «comida.» |

Legenda: Qd = Quadro. M = Masculino. Número = Número de inquiridos.

Na sequência, é apresentada a análise de conteúdo, em forma das seguintes categorias: características de valor humano, familiar, social e religioso; sobrevivência/alimentação; condições ambientais e estrutura física de casa e acessórios.

Esta tabela é seguida das subcategorias. Foram considerados critérios de sexo, a iniciar pelo grupo das alunas.

Tabela 13: Análise de Conteúdo sobre Museu familiar – Raparigas (N=7)

| Categorias | Subcategorias |
|--|--|
| Caraterísticas de valor humano e familiar, social e religioso. | Força. Coragem. Luta. Paz (3). Amor. Deus. Paciência. Carinho. Harmonia. Proteção. |
| Sobrevivência/alimentação | Alimento (2). Plantação de arroz. Porco, galinha (2). Água (7). Coco babaçu. Feijão. Carne. Ovo. Leite. Frutas (3). |
| Condições ambientais | Natureza. Animais. Árvores. Flores. Lago com peixinhos. Pássaros. Sol. |
| Estrutura física de casa e acessórios | Panela. Panela de pressão. Casa. Cadeira. Guarda-roupa. Comando e TV. Telemóvel. Poste de luz. |

Legenda – Número = Número de inquiridas.

As raparigas expressam, nos desenhos, o que vivem, impressões e sentimentos que se reportam às suas realidades: características de valor humano e familiar, social e religioso; Sobrevivência/alimentação; Condições ambientais; Estrutura física de casa e acessórios.

Tabela 14: Análise de Conteúdo sobre Museu familiar – Rapazes (N=9)

| Categorias | Subcategorias |
|---|---|
| Caraterísticas de valor humano e familiar, social e religioso | Amor. Paz (2). Felicidade. Compaixão. Coração bom. Respeito. Papai e mamãe. Família. |
| Sobrevivência/alimentação | Galinhas. Peixes. Porcos. Pizza. Água. Arroz. Laranjas. Comida (5). Chuva. Roça. |
| Condições ambientais | Árvores (5). Meio ambiente. Sol. Ar. Caminho. |
| Estrutura física de casa e acessórios | Casa (6). Ventilador. |

Legenda –N = Número de inquiridos.

Nesta atividade evidenciou-se o aspeto categorizado de valor humano e familiar, social e religioso.

Os desenhos expõem objetos, mas *falaram* também de sentimentos e emoções, caraterísticas psicológicas que não podem faltar nas suas casas. Seis participantes mencionaram amor, paz, coragem, harmonia, proteção, carinho, compaixão, família, trazendo as suas emoções, posto que o ser humano é dotado de razão e emoção.

No desenho do museu familiar, o que se destacou como um elemento referido em quinze dos dezasseis desenhos, seja em forma de desenhos, seja em forma de escrita, foi o alimento. É possível perceber que enunciaram diversos tipos de comida, mas principalmente aqueles presentes no seu quotidiano como arroz, feijão, galinha, porco, peixe e carne.

No entanto, ao ver escrito nos desenhos dos alunos M1, M4 e F10 a palavra “peixinhos”, a autora quis saber a que se referia, pois imaginava que pudesse ser parte da decoração, ao que três responderam tratar-se de peixes para comer. Um deles ainda salientou: «Tem dia que meu pai vai pescar para a gente comer [peixinho] com arroz e feijão».

Certos desenhos expressaram o elemento natural: como a chuva (F7, M5), roça; plantação de feijão e arroz (F15, M12). Neste sentido, quando um dos meninos me apresentava o seu desenho e que estava escrito «chuva», perguntei se «gostava da chuva», ao que me respondeu: «Tia, só tenho que gostar! Se não tiver chuva não tem plantação de arroz e feijão... e como a gente vai comer? E eu gosto também de banhar¹³⁴ na chuva». Dito de outro modo, por trás do seu desenho existem significados, cabendo ao pesquisador interrogar sobre os mesmos, a fim de procurar o sentido do que o autor quis dizer.

É possível identificar nos desenhos a presença de realidades rurais, em que jovens vivem desde o seu nascimento. Quando expressaram a existência de outros elementos naturais, evidenciaram os aspetos ambientais, socioeconómicos, culturais e geográficos, como flores entre plantas, água, animais, sol, frutas, entre outros.

7.4.1 A povoação (povoado)

Terceira Sessão

Introdução: «Sou feliz é na comunidade...». (Cantor popular).

Atividade 2: Desenho da povoação.

A atividade de desenho de uma povoação foi introduzida pela canção popular cujo autor não é identificado: «Sou feliz é na comunidade...». «Sou feliz é na comunidade, na comunidade eu sou feliz // Sou feliz é na comunidade, na comunidade eu sou feliz.».

Após cantarmos enfaticamente a canção, ao mesmo tempo em que gesticulavam, procedemos a uma conversação, iniciada com a pergunta: «O que você entende por povoado? Que outro nome podemos dar para o povoado? O que existe no povoado?».

Ouviram-se várias respostas. Um aluno disse imediatamente o seguinte: «lugar onde a gente mora e conhece os outros». Um segundo aluno interveio: «cada um na sua casa, mas a gente se encontra...». Uma aluna disse: «... se encontra na igreja»; outro aluno continuou: «o povo se reúne». Outro aluno disse: «conversa sobre os problemas». «a gente joga futebol». Outra aluna salientou o seguinte: «é uma comunidade, tem posto de saúde e tem escola».

Foi então lançada a proposta para a realização da atividade de desenho de uma povoação (Xandró, 2006, pp. 157-169) (Anexo VIII).

¹³⁴ *Banhar* significa «tomar banho». É uma expressão utilizada Estado do Maranhão, principalmente no interior.

A instrução foi a seguinte: «Você vai desenhar o seu povoado, o lugar onde você mora e o que lá existe».

Um guião previamente construído (Anexo II - IX) identifica vários aspetos de uma povoação:

- a povoação é vista a partir de fora/de dentro, como se a criança estivesse lá ou desenhada nesse lugar?;
- as casas são agrupadas/separadas?;
- há casas em arco, agrupadas?;
- há uma casa destacada?...;
- há igreja na povoação?

Podem ou não identificar-se outros elementos como bomba de gasolina, escola, fábrica, jardim, hospital/posto de saúde...

Na tabela a seguir apresentada, estão sintetizadas as particularidades dos desenhos realizados pelo grupo de alunas (7), alusivos aos seus conhecimentos e idealizações sobre a sua povoação.

Tabela 15: Descrição de desenho do Povoado, elaborado - Sexo feminino (N=7)

| | | POVOADO |
|-----|------------------|---|
| F2 | Desenho/escrita | Desenhou a povoação e legendou: «Comunidade - ...-». As casas são todas do mesmo modelo (estereotípia). Desenhou duas palmeiras e uma cancela, o sol e nuvens, além de relva e flores em frente às casas. |
| F5 | Desenho/escrita | Legendou: «Meu Povoado ou a minha Comunidade.» Desenhou a sua casa que colocou em destaque e enfeitou com janelas diferentes. Ao lado, árvores com frutos, casas com árvores. Legendou com os nomes dos moradores, alguns também colegas de aula. Algumas casas encontram-se muito próximas umas das outras e outras mais distantes. Delineou também o caminho que dá acesso às casas e aos estabelecimentos públicos: a Igreja e a Escola. Fez questão de legendar, ao lado do desenho: «Igreja», «Escola.» |
| F9 | Desenho/ escrita | Desenhou várias casas da povoação. Duas fileiras de casas foram divididas por uma estrada. Designou as casas com os nomes dos colegas que nelas habitam e numa das casas identificou como «vaqueiros135». |
| F10 | Desenho/escrita | Desenhou a escola, um bar, a igreja e as casas da povoação. Identificou a sua casa e as dos seus colegas, colocando os seus nomes. Delineou três ruas, casas de tamanho pequeno e distribuiu árvores entre as casas. Legendou na parte superior do desenho, em letras excessivamente grandes: «Meu povoado». |
| F11 | Desenho/escrita | Desenhou três fileiras de casas. Duas de um lado da estrada e outra do outro lado. Identificou as casas com os nomes dos moradores. E desenhou ainda algumas árvores, no final da rua. |
| F15 | Desenho/ escrita | Desenhou uma povoação com ruas a ligar as casas. Pintou o telhado de todas as casas e a sua casa pintou por completo. Identificou as casas com os nomes dos colegas. Colocou a igreja. E desenhou árvores e flores à volta das casas. |
| F16 | Desenho/escrita | Desenhou uma povoação com casas em locais mais baixos e mais elevados. Identificou as casas com os nomes dos vizinhos, entre eles parentes, como a avó e o tio. Além da sua casa, desenhou a igreja e a escola. Colocou ainda árvores entre as casas. |

Legenda – F = Feminino. N = Número de inquiridas.

135 Vaqueiros são as pessoas que cuidam dos gados.

Em seguida, é impressa a análise de conteúdo referente aos desenhos das alunas (7), cujas categorias são as seguintes: elementos construídos e naturais; estabelecimentos públicos; e outros elementos identificadores.

Tabela 16: Análise de Conteúdo - elementos identificados sobre a Povoação – Raparigas (N=7)

| Categorias | Subcategorias |
|---|---|
| Elementos construídos e naturais. | Caminhos (ruas e estrada). Cancela. Árvores (palmeiras, árvore de frutos) Sol. Nuvens. Relva. Flores. |
| Estabelecimentos públicos e residenciais. | Escola. Igreja. Campo de futebol (7). Bar. |
| Outros elementos identificadores. | Comunidade -,... |

Legenda: N = Número de inquiridas.

Em seguida, na tabela 17, encontram-se os elementos e pormenores registados, através dos desenhos (e/ou escrita) dos meninos.

Tabela 17: Descrição de desenho da Povoação, elaborado - Sexo masculino (N=9)

| M | | POVOADO |
|------|------------------|---|
| M1 | Desenho /escrita | Desenhou a povoação com duas ruas separadas por uma estrada. A estrada passa pelo meio e nela desenhou dois carros, sendo um deles um camião de carregar bois. Ao ser questionado sobre esta estrada que separa as casas, respondeu: «É a estrada que vai para a cidade e esse camião vai levando bois». De um lado da estrada, fez 3 casas com árvores ao lado. Do outro lado, concentrou a maioria das casas e estabelecimentos públicos como a Escola, um campo de futebol, a Igreja e um Posto de Saúde. Fez uma entrada para esta rua e desenhou árvores entre os estabelecimentos. O único estabelecimento que identificou com a legenda foi a Escola, escreveu na própria parede: «Escola». A escola levou a fazer, no momento, em que apresentava: «Aqui no meu Povoado, eu aprendo, eu canto, eu brinco, eu gosto». Nos outros estabelecimentos não fez qualquer reparo. |
| M3 | Desenho/escrita | Legendou. «Meu Povoado». Desenhou: uma povoação com bastante casas, algumas agrupadas e outras mais isoladas. As casas são todas semelhantes na sua arquitetura. Detalhou caminhos perpassando as casas. Fez uma divisão da povoação. Estas casas estão cercadas por um muro e fora do muro ainda há várias casinhas. |
| M4 | Desenho/escrita | Fez um desenho com várias casas em forma de círculo, casas pequenas que formam o círculo, um caminho que passa em frente às casas. Fez ainda um campo de futebol com pessoas dentro e uma bola. E ao entregar seu desenho fez questão de mostrar o campo e disse: «Eu amo futebol». |
| M6 | Desenho/escrita | Desenhou: casas, identificou a sua casa, a casa da tia e a casa do tio; o bar, a igreja, a escola e o campo de futebol. À volta do campo desenhou árvores com frutos. |
| M7 | Desenho/escrita | Desenhou: uma povoação com várias casas todas bastante semelhantes; a igreja, a escola e um campo de futebol; e a estrada que leva à outra povoação e um carro de som. |
| M8 | Desenho/escrita | Desenhou: uma escola e as casas, o campo de futebol e uma vaca ao lado da escola. |
| M 12 | Desenho/escrita | Desenhou: casas com caminhos que ligam as casas, árvores e separado das casas fez o campo de futebol. A única legenda que fez foi «Meu povoado», na parte superior do desenho. |
| M 13 | Desenho/escrita | Desenhou: a povoação em forma de «S». O «S» é o caminho e ao longo do caminho as casas são todas parecidas. No fim do caminho delineou um campo de futebol. |
| M14 | Desenho/escrita | Desenhou casas, todas com telhados iguais, mas em tamanhos diferentes, identificando a sua casa, com o seu nome e as restantes com os nomes dos vizinhos. Colocou árvores entre as casas. Delineou o campo de futebol. |

Legenda: M = Masculino. N= Número de inquiridos.

Continuando a análise de conteúdo, referente à povoação, segue o registo dos dados dos alunos rapazes (9). Estão dispostos em duas categorias, elementos naturais, estabelecimentos público, religioso e de lazer, seguido das subcategorias.

Tabela 18: Análise de Conteúdo - elementos identificados sobre a Povoação – Rapazes (N=9)

| Categorias | Subcategorias |
|---|--|
| Elementos naturais. | Caminhos (ruas e estradas) Arvores Árvores específicas (pameiras, árvore de frutos) Sol |
| Estabelecimentos público, religioso e de lazer. | Escola Igreja Campo de futebol (7) |

Legenda: N= Número de inquiridos.

É interessante perceber a estreita relação que os participantes mantêm com o meio em que habitam. Isso é possível de verificar através da forma detalhada como o expressaram através de desenhos e de palavras ditas e escritas, enfatizando as características da sua comunidade.

A maioria desenhou a escola, a igreja e o campo de futebol. Estes três espaços são os mais frequentados pelas pessoas da comunidade, sejam eles espaços ou estabelecimentos de âmbito cultural, social, espiritual e/ou familiar.

Face a estas alusões aos espaços físicos, é coerente o comentário do aluno identificado com o código M1. Referiu-se à sua povoação (através do seu desenho), com a seguinte declaração: «Aqui no meu Povoado, eu aprendo, eu canto, eu brinco, eu gosto». O aluno, identificado como M3, fez uma divisão da povoação. De um lado, desenhou um grupo maior de casas e um outro campo de futebol e, do outro lado, um grupo menor de casas e um campo de futebol. No entanto, não delimitou árvores ou plantas na sua povoação. A autora questionou sobre esta divisão, ao que respondeu que de um lado estava o «povoado» e do outro uma fazenda de outros moradores (ver narrativa gráfica com dois quadros).

Constatou-se duas características diferenciadas nos desenhos das raparigas em relação aos desenhos dos rapazes. A primeira é que todos os rapazes projetaram o campo de futebol nos seus desenhos, sendo que M4 ainda expressou através da escrita o amor pelo futebol relatando: «Eu amo futebol.». A segunda característica diferenciada nos rapazes é levar o caminho a algum lugar. Tais desenhos têm muitas vezes assinaladas casas de pessoas conhecidas.

7.5 RODA DAS HISTÓRIAS

Quarta Sessão

Introdução: Leitura de um poema de coleção «Alguma poesia», intitulado *Infância*, de Carlos Drummond de Andrade (2013, p. 13).

Atividade 1: Roda de histórias.

Esta atividade teve como objetivo incentivar os alunos a fazerem memória das suas vidas, contando factos e lembranças pessoais e coletivas.

Antes de iniciar a atividade central, designada de «roda de histórias», a autora convidou o grupo a sentar-se no chão em círculo, sendo lançada a seguinte questão: «Quem gosta de ouvir e de contar histórias?»

Os participantes pronunciaram-se de imediato. Alguns jovens disseram que gostavam de ouvir e de contar, outros de contar, ainda outros de ouvir. A maioria afirmou gostar de ouvir e contar histórias.

Uma menina disse o seguinte: «Meu avô conta histórias à noite, antes *da* gente ir dormir». Mencionei que «cada um de nós possui uma história» e que «cada história é importante e tem muitas coisas para lembrar».

Foi-lhes dito que seria «um momento para contar fatos e lembranças que quisessem partilhar da sua história».

Iniciei a leitura do seguinte poema: (Anexo XXIX)

INFÂNCIA
(Carlos Drummond de Andrade)
Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusóé, comprida história que não acaba mais.
No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café bom. Café gostoso.
Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
- Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!
Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusóé¹³⁶.

Em seguida, iniciámos uma breve reflexão sobre o poema, com as seguintes questões: «Quem quer falar do poema?»

Com a ajuda do projetor de slides, mostrei no quadro o poema e sugeri que o lessem em voz alta, que dissessem alguma coisa sobre alguma palavra ou frase do poema, enquanto fui anotando os seus comentários.

São as seguintes as frases do poema, pelos participantes acompanhadas de comentários de alguns deles.

«Meu irmão pequeno dormia» (10 vezes).

Foi lembrado «[eu] não poder fazer barulho, para não acordar meu irmãozinho, quando estava dormindo».

Do texto do autor:

«Psiu... Não acorde o menino» (5 vezes).

M1.11: «Se acordasse meu irmãozinho, mamãe não podia fazer a comida, porque ela ia cuidar dele.»;

F9.11: «Se acordasse o menino, eu não podia ir brincar e tinha que cuidar dele»;

«Se acordasse o bebê, mamãe não deixava eu banhar no garapé»;

M14.11: «Se meu irmão acordasse, eu tinha que cuidar e não podia jogar [à] bola».

Do texto do autor:

«Eu sozinho menino entre mangueiras.» (3 vezes)

F5.11: «Gosto de comer mangas, em baixo das mangueiras.»;

F11.11: «Minha avó, minha mãe, meu pai e meus irmãos, debaixo do pé de manga».

Do texto do autor:

«Lá longe, meu pai campeava» (4 vezes);

M8.17: «Eu via meu [pai] sair no burro, ele ia para a roça»;

F10.11: «Eu olhava papai montado num burro, tangendo outros burros com as cargas de arroz¹³⁷»;

M12.13: «Papai saia cedo pra levar a vaca no pasto».

Do texto do autor:

«E eu não sabia que minha história era mais bonita que a história de Robinson Crusóé».

F2.11: «A minha história é bonita, por isso tenho saudades da minha casa.»;

¹³⁶ *Robinson Crusóé* é um personagem fictício, retratando um jovem que, cansado da rotina da vida na sua cidade, fugiu de casa, tornou-se marinheiro. Foi parar a uma ilha deserta, onde viveu muitas aventuras desafiadoras pelo isolamento, em busca do seu destino e sentido de viver.

¹³⁷ Há agricultores na região, que produzem arroz para venda e, durante o Inverno, não transitavam nos carros, devido às péssimas condições das estradas. A única alternativa para levarem o produto para vender na cidade é ser transportado por animais.

M7.13: «Eu não sei quem é Robinson Crusóé, mas acho que a minha história é mais bonita».

Expliquei quem era *Robinson Crusóé* (Defoe, 1970) e, em seguida, as crianças manifestaram euforia, ao relatarem as lembranças que povoam as suas histórias de vida. Manifestavam olhares cruzados de alegria, quando se falava da experiência de cada um.

Durante este processo, a forma como se comportaram no sentido de respeitarem o espaço de cada um para falar, pois, enquanto um/a falava todos o/a escutavam, chamou-me a atenção.

Procurei não intervir nos seus relatos, a fim de que se sentissem mais livres para expressar os seus conhecimentos e sentimentos/emoções, ao mesmo tempo que depositava neles/nelas a credibilidade naquilo de que estavam a falar, revendo a sua memória individual e coletiva.

O melhor seria ter gravado. Nem sei dizer. Corri o risco de não me lembrar de algo para alguém tão importante, como foi o caso do aluno identificado como M1.11. Mencionou: «Eu acho que não [me] lembrei [de] tudo o que eu queria...». Compreende-se que as lembranças trazidas sejam parte da história de cada participante.

E estava certa a criança que proferiu a sua história como sendo *mais bonita* do que a do *Robinson Crusóé* (Defoe, 1970).

7.5.1 Perguntas de *autoria* – O que as crianças querem saber?

Quinta Sessão

Introdução: Completar uma frase: «Eu sei...».

Atividade 1 - Perguntas de *autoria*.

O que se pretende com a realização da presente atividade 1 - Perguntas de autoria - é investigar quais sejam os interesses das crianças em saber algo, influenciadas (ou não) pela escola.

Iniciei a sessão com uma dinâmica, que consistia em completar uma frase, o que também pode ser dito como uma «frase com cabeça»: «Eu sei...».

Os participantes foram dizendo algo que já soubessem ou julgassem saber.

Podem ser dados exemplos: Eu sei cantar, dançar, escrever...

A orientação/instrução para a atividade - 1 foi a seguinte: «Imaginem que vai chegar aqui um senhor (ou uma senhora) que *tudo sabe* e para quem vocês poderão perguntar algo que vocês gostariam muito de saber. O que cada um de vocês perguntava?»

Enquanto os alunos foram falando em voz alta, fui anotando as suas questões.

Importa realçar que as perguntas não foram feitas uma atrás da outra, pois quando alguém fazia a sua pergunta, havia sempre interrupções dos colegas, procurando dar respostas, de acordo com os seus conhecimentos. Eu fazia a mediação entre as perguntas.

Segue a relação de perguntas formuladas pelos alunos, a iniciar pelas raparigas.

Tabela 19: Perguntas de autoria – Sexo feminino (N=7)

| F | O que eu quero saber? |
|----------|--|
| F2.11 | Será que <i>existe</i> bruxas? |
| F5.11 | Por que a gente tem que fazer prova? |
| F9.11 | Como fazer para ser uma atriz? |
| F 10.11 | Por que é tão difícil [a] matemática? |
| F 11.11 | Como posso ser uma enfermeira? |
| F 15.11 | Por que estudar é tão difícil? |
| F 16.14 | Por que tem dias [em] que não quero estudar? |

Legenda: F = Feminino. N = Número de inquiridas.

Constatou-se, face às questões elaboradas pelas alunas, que a maioria refere a questão ensino e aprendizagem, seja no aspeto de educação ou de formação profissional. É evidente não só a curiosidade de saber sobre alguma coisa, mas também saber como fazer para conseguir ser o que gostaria.

A seguir, apresenta-se a análise de conteúdo. Estes dados foram analisados a partir de 3 categorias e subcategorias. As categorias são as seguintes: escola/aprendizagem; profissão; e fantasias/invenções. E as subcategorias foram agrupadas de acordo com as respostas por afinidade.

Tabela 20: Análise de conteúdo de perguntas das raparigas (N=7)

| Categorias | Subcategorias |
|---------------------|--|
| Escola/Aprendizagem | Não gosta de estudar. Dificuldades. Provas. Matemática. |
| Profissão | Enfermeira. Atriz. |
| Fantasias/Invenções | Bruxas. |

N= Número de inquiridas.

F11 perguntou: «Como posso ser uma enfermeira?» Também o justificou, acrescentando: «Quero estudar essa profissão para poder cuidar de pessoas que morrem, porque não têm dinheiro para ir ao médico.».

Em seguida, apresenta-se a tabela onde se encontram expressas as curiosidades apresentadas pelos rapazes.

Tabela 21: Perguntas de autoria – Sexo masculino (N=9)

| M | O que eu quero saber? |
|----------|--|
| M1 | Por que os pais se separam? |
| M3 | Como se faz para ser um policial? |
| M4 | Por que a gente tem que ir para [a] escola? |
| M6 | Quem inventou o futebol? Será que posso ser um jogador profissional? |
| M7 | É difícil ser professor? Como faz para ser professor? |
| M8 | Como eu faço para aprender a ler? |
| M12 | Como [se] faz para um avião tão pesado voar? |
| M13 | Por que <i>eu custo</i> aprender? |
| M14 | Por que eu tenho dificuldade em entender o que o professor fala? |

Legenda: M= Masculino. N= Número de inquiridos.

Foram colocadas, em seguida, as questões organizadas através a técnica de análise de conteúdo. Estes dados foram analisados a partir de 3 categorias e subcategorias, respetivamente.

Tabela 22: Análise de conteúdo de perguntas dos rapazes (N=7)

| Categorias | Subcategorias |
|----------------------|---|
| Escola/Aprendizagem | Ir para escola. <i>Demora</i> em aprender (2). Ser professor. Dificuldade em entender o professor. |
| Profissão | Policial. Professor. Jogador de futebol. |
| Fantacias/Invenções? | Invenções. Avião. Futebol. |

Compilados os dados globais, dos rapazes e das raparigas, reconhece-se serem as respostas de âmbito diverso.

Convém observar que das dezasseis questões levantadas, nove são referentes a «aprender e ensinar» (F5, F10, F15, F16, M4, M7, M8, M13, M14). Configura-se uma situação de desconforto observado, por parte destes alunos, no que se refere ao aprender na escola.

Observa-se que F9, F11, M3 e M7 se interessaram em saber sobre a profissão. Os mesmos tornaram claro, enquanto perguntavam, que desejam seguir a profissão a que se referiram.

7.6 TRABALHAR AS EMOÇÕES

6ª sessão

Introdução: Canção «Pequeno mundo!»¹³⁸

Atividade 1: Alegrias.

Atividade 2: Tristezas.

As duas atividades, um e dois, tiveram como finalidade conversarmos sobre duas emoções, uma *positiva* (alegria) e outra *negativa* (tristeza).

«Pequeno mundo!» (Cardoso, 1990) é o título da canção que introduziu a nossa conversa sobre o sentir alegria (Anexo 28).

Após cantarmos com as crianças, foi expresso o seu entusiasmo e solicitei-lhes que escrevessem numa folha, dividida ao meio, de um lado sobre «o que me deixa alegre?». E, do outro, «o que me deixa triste?»

Segue a tabela com as respostas declaradas pelo grupo das alunas. São referentes às suas emoções positivas e emoções negativas.

Tabela 23: Emoções *positivas e negativas* – Sexo feminino (N=7)

| F | O que me deixa contente e alegre? | O que me deixa triste? |
|----------|---|---|
| F2 | Estar com as amigas. O meu gatinho. Ajudar a minha mãe. Está [estar] perto dos meus professores. Compartilhar minhas coisas. Estar com a minha classe. | Brigar com minhas amigas. Quando faço alguma coisa de errado. Quando minha mãe briga comigo. Quando alguém <i>caça conversa</i> comigo e me magoa. Quando meus pais vão viajar e me deixam. Quando eu magoo outra pessoa. |
| F5 | Estar com a minha família Estudar. Estar com meus amigos. Alegria. Ajudar e respeitar as pessoas mais velhas. Ver as pessoas felizes. Estar perto de quem eu amo. Ver a família unida. Ver as pessoas no caminho certo. As pessoas em paz. | Não estar com a minha família. Ver uma criança sem família. Brigar com as minhas amigas. Ficar longe da minha mãe Ver o meu pai brigar com os meus irmãos. Ficar longe da professora Marly. Quando a minha mãe briga comigo. Ver as pessoas desrespeitar os mais velhos. Não estudar. Ver as pessoas tristes. Quando eu magoo alguém. |
| F9 | Ver a minha mãe perto de mim. Estar perto de você, professora Marly. Ficar sempre com essa turma. Cuidar das minhas plantas. Ter amigos aqui na escola. Família. | Porque eu sou muito <i>chata</i> . Porque eu sai de casa para vir para escola. Quando fico longe da minha mãe. Quando brigo com minhas amigas. Quando fico longe das minhas amigas. Quando fico com saudade da minha irmã. |
| F10 | Receber um abraço carinhoso. Receber alguém especial. | Não estar com a minha família. Brigar com uma amiga. |

¹³⁸ Canção composta pelos irmãos Richard e Robert Shermanno, em Nova York (1964). A versão em português do Brasil foi criada por Rogério Cardoso (1990).

CAPÍTULO VII – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

| F | O que me deixa contente e alegre? | O que me deixa triste? |
|-----|--|---|
| | Estar na minha casa. Conhecer pessoas legais. Fazer novas amizades. Ver minhas amigas todo dia. | Estar longe de quem eu gosto. |
| F11 | Ver minha mãe perto de mim. De ver minha família perto de mim. Quando eu estou com as minhas amigas. Quando eu estou com meu pai. | Quando brigo com meus irmãos. Quando eu fico longe dos meus amigos. Quando fico longe dos meus pais. Quando brigo com meus amigos. |
| F15 | Estar com a professora Marly. Estar com meus colegas. Estar com saúde. Estar com pessoas legais. Estar com minha família. Estar com meus amigos. | Não estar com a família e com os amigos. Quando minha mãe briga comigo. Quando vejo uma pessoa triste. Quando alguém diz que faço uma coisa ruim. |
| F16 | Quando estou com quem eu amo. Quando estou com minha família. Quando estou com meus amigos. Quando estou com meus priminhos bebês. Assistir [a] filmes, que eu gosto. Estudar. Ir para [a] igreja. Olhar minhas figurinhas ¹³⁹ Estar na minha casa. Dormir. Andar de moto e de carro. | Ver minha mãe brigar com meu pai. Brigar com minhas amigas. Ter alguém com raiva de mim. Brigar com meus irmãos. Ficar sem assistir [a] TV. Estar longe da minha casa. Ficar longe da minha mãe e do meu pai. |

Legenda: F = feminino N = Número de inquiridas.

A tabela seguinte apresenta a análise de conteúdo referente às declarações de emoções *positivas* proferidas pelas raparigas. Foram identificadas cinco categorias: emoção relacionada à família, emoção relacionada a amigos, emoção relacionadas a solidariedade/bem-estar pessoal e de outros, emoção relacionadas à escola, seguido das subcategorias.

¹³⁹ Figurinhas são jogos de diversão, de coleção. Alguns jogos são álbuns sobre determinados temas, como é o exemplo da Seleção Brasileira de Futebol. O álbum vem com o espaço em branco a ser preenchido pelas figuras que representam os jogadores.

Tabela 24: Análise de conteúdo de *emoções positivas*, nomeadas por raparigas:

| Categorias | Subcategorias |
|---|---|
| Emoção relacionada à família. | Estar com a minha família (5). Estar na minha casa. Estar com minha mãe (2). Quando estou com meus priminhos bebês. |
| Emoção relacionada a amigos. | Estar com as amigas (3). Ver minhas amigas todo dia. Ter amigos aqui na escola. |
| Emoções relacionadas a à solidariedade/ bem-estar pessoal e de outros. | Receber um abraço carinhoso. Receber alguém especial em minha casa. Estar com pessoas legais. Compartilhar minhas coisas. Ver as pessoas felizes. Ver as pessoas em paz. Estar com saúde. Meu gatinho. |
| Emoção relacionadas a escola. | Minha professora. Minha escola. Estudar. |
| Outras experiências. | Ir para [a] igreja. Olhar minhas figurinhas. Andar de moto e de carro. |

A partir desta atividade sobre as emoções, captaram-se as situações que mais deixam estas alunas contentes. Estão relacionadas ao estado de prazer, de estar com o *outro*, como pode ser lido em seguida em alguns exemplos,

- F2: «Estar com as amigas».
- F5: «Estar com a minha família».
- F9: «Quando eu estou com as minhas amigas».
- F10: «Receber um abraço carinhoso».
- F11 «Ver minha mãe perto de mim».
- F15: «Estar com meus colegas».
- F16: «Quando estou com quem eu amo».

Na seguinte tabela integra-se a análise de conteúdo sobre emoções *negativas*, a partir das anotações das raparigas.

Tabela 25: Análise de conteúdo de emoções *negativas* em raparigas:

| Categorias | Subcategorias |
|--|--|
| Emoção relacionada com a família. | Quando minha mãe briga comigo (3). Quando meus pais vão viajar e me deixam. Não estar com a minha família.(8). Ficar longe da minha mãe (2). Ver o meu pai brigar com os meus irmãos. Quando fico com saudade da minha irmã. Porque eu sai de casa para vir para escola. Quando brigo com meus irmãos (2). Ver minha mãe brigar com meu pai. |
| Emoção relacionada com amigos. | Brigar com minhas amigas (6). Quando fico longe das minhas amigas (2). |
| Emoções relacionadas com a solidariedade/bem-estar pessoal e social. | Quando eu magoo outra pessoa. Quando alguém <i>caça conversa</i> comigo e me magoa. Ver as pessoas <i>desrespeitar</i> os mais velhos. Quando vejo uma pessoa triste (2). Ter alguém com raiva de mim. Ver uma criança sem família. |
| Emoção relacionadas com a escola. | Ficar longe da professora Marly. Não estudar. |
| Outras experiências. | Quando faço alguma coisa de errado. Quando eu magoo alguém. Porque eu sou muito <i>chata</i> . Estar longe de quem eu gosto. Quando alguém diz que faço uma coisa <i>ruim</i> . Ficar sem assistir [a] TV. |

Entre os motivos que as deixam tristes, salientou-se a circunstância de ficar longe de casa e da família:

- F2: «Quando meus pais vão viajar e me deixam».
- F5: «Não estar com a minha família».
- F9: «Quando estou longe da minha mãe».
- F10: «Não estar com a minha família».
- F11 «Quando eu fico longe dos meus pais».
- F15: «Não estar com a minha família e meus amigos».
- F16: «Quando estou longe da minha casa».

O segundo motivo que entristece está relacionado com a brigas, entre irmãos, amigas mãe, como se poder ver nos exemplos seguintes:

- F2: «Quando faço alguma coisa errada e minha mãe briga comigo».
- F5, F15: «Quando minha mãe briga comigo».
- F11, F16: «Quando brigo com meus irmãos».
- F2, F5, F10, F11, F16 «Quando brigo com minhas amigas».

A seguir, na tabela constam na tabela nº 26 as respostas dos rapazes.

Tabela 26: Emoções *positivas e negativas* - Sexo masculino (N=8).

| M | O que me deixa contente e alegre? | O que me deixa triste? |
|-----|---|---|
| M1 | Estar com os meus amigos. Brincar com meus amigos. Estar com o meu amigo quando ele estiver triste. Estar com meu amigo precisar de mim. Estar com meu amigo quando o ele estiver doente. | Ficar longe da minha mãe. Ficar sem jogar bola. Ficar com saudade do meu irmão. Ganhar uma <i>pisa</i> ¹⁴⁰ Ficar sem fazer nada. Quando eu caio de bicicleta. |
| M3 | Quando estou com minha família. Quando estou jogando bola. Quando estou com meus amigos. Quando estou alegre. Quando estou brincando com você. | Quando eu apanho da minha mãe. Quando não dá <i>pra</i> jogar bola. Quando meus amigos não falam comigo. Quando estou longe dos meus pais. Quando eu brigo com minha irmã. Quando briguei com o meu tio –. |
| M4 | Quando eu ganho um brinquedo da minha mãe. Quando minha mãe faz meu aniversário e eu ganho presente. Quando eu brinco com meus amigos de bola. O meu pai e minha mãe estarem presentes na minha família. | Quando minha mãe me bate. Quando eu vou para a roça trabalhar. Quando meu irmão veio para a escola e eu fiquei. Quando a minha bicicleta quebra. |
| M6 | Meus amigos. Minha professora. Minha escola. Estar junto com a minha namorada. Meus primos. | O meu irmão ter saído de casa. Meus irmãos brigando. Meus amigos apanhando. |
| M7 | Estudar. Jogar bola. Brincar com meus amigos. Estar com a minha família. Estar bem comigo. Estar com uma boa companhia. | Brigar e chorar. Trabalhar. Ficar só. Ficar sem os meus amigos. |
| M8 | Jogar bola com meus amigos. Estudar com os amigos. Trabalhar com amigos. Contar história com os amigos. Estar com os amigos para [a] gente rir. | Ver os meninos <i>fazer</i> coisas erradas, porque depois o professor vai brigar com <i>e/e</i> mas eles continuam teimando. |
| M13 | Ver meus amigos no dia a dia. Estudar. Cuidar das plantas. Ver meus professores. | Ir trabalhar. Ver meus colegas brigarem. Brigar com meus colegas. |
| M14 | Jogar bola. Comer bolo. Brincar com meus amigos. Brincar de guerrear. | Quando estou jogando bola e alguém me empurra e eu peço falta e não me dão. Quando me batem. Quando vejo meus amigos apanhando. |

Legenda: M = Masculino. N = Número de inquiridos.

¹⁴⁰ “Pisa” significa “surra” ou “corsa” (agressão física).

Segue a tabela com a análise de conteúdo referente ao que proferiram os rapazes, a respeito das suas emoções *positivas*.

Tabela 27: Análise de conteúdo de emoções *positivas*, mencionadas por rapazes: O que me deixa contente e alegre.

| Categorias | Subcategorias |
|--|--|
| Emoção relacionada com a família. | Estar com a minha família (3). Meus primos. |
| Emoção relacionada com amigos. | Estar com os meus amigos (5). Brincar com meus amigos (3). Estar com o meu amigo quando ele estiver triste. Trabalhar com os meus amigos. Estudar com os amigos. Contar história com os amigos. |
| Emoções relacionadas com a solidariedade/bem-estar pessoal e social. | Estar com meu amigo precisar de mim. Estar com meu amigo quando o ele estiver doente. Quando eu ganho um brinquedo da minha mãe. Quando minha mãe faz meu aniversário e eu ganho presente. Estar junto com a minha namorada. Estar bem comigo. Estar com uma boa companhia. Ver meus professores. |
| Emoção relacionadas com a escola. | Ver meus professores. Estudar com meus amigos. Estudar. Minha escola. Minha professora. |
| Outras experiências | Comer bolo. Brincar de guerrear. |

Esta emoção *positiva* criada pelo prazer de estar com o *outro* é evidente também nos comentários dos rapazes:

- M1: «Estar com os meus amigos»; «Estar com meus colegas.»
- M3: «Quando estou com a minha família.»
- M4: «Quando eu brinco com meus amigos de bola.»
- M6: «Meus amigos.»
- M7: «Estar com a minha família.»
- M8: «Estar com os amigos para a gente rir.»
- M13: «Ver meus amigos todos os dias.»
- M14: «Brincar com os meus amigos.»

Tabela 28: Análise de conteúdo de emoções *negativas* mencionadas por rapazes: O que me deixa triste.

| Categorias | Subcategorias |
|---|---|
| Emoção relacionada com a família. | Ficar longe da minha mãe (2). Ficar com saudade do meu irmão. Ganhar uma pisa. Quando eu apanho da minha mãe (2). Quando eu brigo com minha irmã. Quando briguei com o meu tio. O meu irmão ter saído de casa. Meus irmãos brigando. |
| Emoção relacionada com amigos. | Quando meus amigos não falam comigo. Ficar sem os meus amigos. Ver meus colegas brigarem Brigar com meus colegas. Meus amigos apanhando. |
| Emoções relacionadas com asolidariedade/bem-estar pessoal e social. | . Quando vejo meus amigos apanhando. Quando me batem. |
| Emoção relacionada com a escola. | Quando meu irmão veio para a escola, eu fiquei. Ver os meninos fazer coisas erradas, porque depois o professor vai brigar com <i>ele</i> . |
| Outras experiências. | Ficar sem fazer nada. Quando eu caio de bicicleta. Quando não dá <i>pra</i> jogar bola (2). Quando eu vou para a roça trabalhar (3). Quando a minha bicicleta quebra. Brigar e chorar. Ficar só. Quando estou jogando bola e alguém me empurra e eu peço falta e não me dão. |

Ao referir a emoção *negativa* «tristeza», foi constatado que o fator predominante que os deixa tristes está relacionado com brigas, como é visível nos seguintes exemplos:

M3: «Quando eu brigo com minha irmã.»

M6: «Meus irmãos brigando.»

M7: «Brigar e chorar.»

M8: «O professor vai brigar.»

M13: «Ver meus colegas brigarem.»

O outro fator que foi mencionado como causador de tristeza, diz respeito a um “costume” (disciplina *negativa*) para corrigir os filhos que é bater. Essa forma de disciplina *negativa* é visível nos seus comentários:

M1: «Ganhar uma *pisa*.»

M3: «Quando eu apanho da minha mãe.»

M4: «Quando minha mãe me bate.»

M6: «Meus amigos apanhando.»

M14: «Quando me batem e quando vejo meus amigos apanhando.»

Na pesquisa, apenas os rapazes se referiram ao ato de bater.

Ainda relativamente à emoção *negativa* «tristeza», apenas três rapazes relacionaram a tristeza com o fator trabalho:

M4: «Quando vou para a roça trabalhar.»

M7: «Trabalhar.»

M13: «Ir trabalhar.»

Como anteriormente explícito, é comum no interior do Brasil as crianças e os adolescentes acompanharem os pais nas atividades agrícolas, como ir à roça, partir coco e realizar tarefas domésticas.

7.6.1 Medos

Sexta Sessão

Introdução: Diálogo sobre «Histórias que já ouviram...».

Atividade 3 - Medos.

O objetivo de falar sobre os seus medos (Anexo 16.4) prende-se com a tranquilização sobre o que possa afetar e possa ser calado nos participantes.

Para introduzir a atividade seguinte, foi pedido pela autora a estudantes, que contassem “histórias que já ouviram” e citaram logo várias, entre elas *Capuchinho Vermelho*¹⁴¹

Perguntei se poderiam contar a História do *Capuchinho* para a turma a ouvir, ao que logo uma aluna identificada como F16 a iniciou e, em seguida, os restante ajudaram-na, de forma que concluíram o conto com sucesso, com o que se veio a denominar de conclusão de fantasia: «adversários sobre-humanos».

Após contarem a história de forma coletiva, questionei sobre «que parte da história gostaram mais?». E os alunos reportaram ao momento em que o *Lobo Mau* surgiu e a *Capuchinho Vermelho* ficou com medo.

Então aproveitei e questionei: «Vocês já sentiram algum medo? Quando? De quê?»

Alguns deles revelaram-se imediatamente, falando sobre os seus medos.

Na situação, interrompi a discussão e orientei a realização da atividade, segundo a instrução: «Em uma folha de papel, dividida em três partes, vocês irão completar as frases: ‘Às vezes, eu tenho medo de...’; ‘Quando eu tenho medo, eu...’; e ‘O que fazes, quando tens medo?’»

¹⁴¹ O *Capuchinho Vermelho* é uma história muito conhecida e recriada, introduzida no século XIV, na Europa, por um francês, Charles Perrault, e mais conhecida a partir da obra dos irmãos Grimm

Apresenta-se a seguir uma tabela, em que foram registadas as três frases (duas delas “com cabeça”/início fixo) a concluir por meninas.

Tabela 29: Medos - sexo feminino (N=7)

| F | Às vezes, eu tenho medo de... | Quando eu tenho medo, eu... | O que fazes, quando tens medo? |
|----------|--|---|---|
| F2 | Que aconteça algo <i>ruim</i> com a minha família. Que aconteça algo <i>ruim</i> comigo quando estou longe dos meus pais. | Fico muito assustada Com um pouco de raiva. Fico irritada com a pessoa que me faz medo. | Procuro descobrir quem me fez medo. Às vezes fico sorrindo. Fico irritada. |
| F5 | Perder meus pais. Cobras. Sapos. Cachorro. | Eu rezo. | Eu choro. Eu grito. Saio correndo. |
| F9 | Acontecer alguma coisa ruim com minha família. | Penso coisas boas. Peço a Deus para me ajudar a esquecer as coisas ruins. | Eu brinco. Vou passear. Converso um pouco com algumas pessoas. |
| F10 | Fantasma. Cobra. Escuro. Andar sozinha. | Fico assustada Gelada. Tremendo. | Rezo. Choro. Corro. Volto <i>pra</i> trás. Procuro companhia. |
| F11 | Perder a minha família. Perder o meu avô. | Eu olho para trás e corro. | Eu rezo. |
| F15 | Ficar em casa só. Lagarta. | Choro. Fico tremendo. | Fico quieta ou corro. |
| F16 | Escuro. Brigas. Pessoas alcoolizadas. Pesadelo. Cachorro. Cobra. Bichos grandes. | Eu rezo para que Deus me livre de todos os males. | Eu me escondo. Penso em coisas boas. |

Legenda: F = Feminino. N = Número de inquiridas.

Na análise de conteúdo sobre os termos utilizados pelas raparigas, sobre o que lhes causa medo, identificámos seis categorias: Medos relacionados a animais; Morte ou perda de entes queridos; escuro, sono e sonhos; Espaço (des)conhecido e perder-se; perigos de acidentes pessoais ou de outros (brigas, algo *ruim*), entre outras situações particulares (álcool, ficar só); imagem irreal e maus tratos. Anotaram-se as subcategorias (que apontam para as palavras). É o que se apresenta na tabela a seguir.

Tabela 30: Análise de conteúdo sobre o medo em raparigas: Às vezes eu tenho medo de...

| Categorias | Subcategorias |
|---|---|
| Medos relacionado a animais. | Cobra (3). Cachorro (2). Bichos grandes. Lagarta. Sapos. |
| Morte ou perda de entes queridos. | Perder minha mãe. Perder meu avô. Perder meus pais. |
| Escuro, sono e sonhos. | Escuro. Pesadelo. |
| Espaço desconhecido e perder-se. | Andar sozinha. |
| Perigos de acidente pessoal ou de outros (brigas, algo <i>ruim</i>), entre outras situações particulares (alcool, ficar só). | Que aconteça algo <i>ruim</i> com a minha família. Que aconteça algo <i>ruim</i> comigo quando estou longe dos meus pais. Brigas. Pessoas alcoolizadas. Ficar só em casa. |
| Imagem irreal. | Fantasma. |
| Maus tratos | Apanhar (tareia). |

Como se poder verificar através da tabela seguinte, com base nas respostas das alunas, foram identificadas três categorias para «Quando eu tenho medo, eu...»: reação física e emocional, espiritual e procura de outras pessoas e de local público.

Tabela 31: Análise de conteúdo sobre o medo em raparigas: Quando eu tenho medo, eu...

| Categorias | Subcategorias |
|---|--|
| Reação física e emocional. | Fico muito assustada (2). Eu fico com raiva mas às vezes fico sorrindo. Fico irritada com a pessoa que me faz medo. Eu tento inverter o medo, eu tento pensar em coisas boas. Fico assustada, gelada e <i>me tremendo</i> . Eu me abraço com outra pessoa ou então eu grito. Eu fico tremendo. Eu choro... fico tremendo (3). Corro (3). Eu brinco. Fico quieta. |
| Espiritual. | Eu rezo para que tudo fique bem comigo (4). Peço a Deus para me ajudar a esquecer as coisas ruins. Eu rezo, tento esquecer, penso coisas boas. Eu corro e me escondo. |
| Procura de outras pessoas e de local público. | Vou passear. Converso um pouco com algumas pessoas. Procuro companhia. |

Na tabela seguinte é possível constatar as afirmações das raparigas sobre as suas reações, quando são acometidas pelos medos diversos. Estão dispostas em cinco categorias assim

mencionadas: postura de enfrentamento, reação física e emocional, emoções positivas e de entretenimento, relações interpessoais, refúgio/proteção.

Tabela 32: Análise de conteúdo sobre o medo em raparigas: O que fazes, quando tens medo?

| Categorias | Subcategorias |
|--|---|
| Postura de enfrentamento. | Procuo descobrir quem me fez medo. |
| Reação física e emocional. | Eu choro (2). Eu grito. Fico irritada. Às vezes fico sorrindo. Eu rezo (2). |
| Emoções positivas e de entretenimento. | Eu brinco. Vou passear. Penso em coisas boas. |
| Relações interpessoais. | Procuo companhia. Converso um pouco com algumas pessoas. |
| Refúgio/proteção. | Eu me escondo. Volto <i>pra</i> trás. Corro (2). Saio correndo. Fico quieta ou corro. |

Em seguida, encontra-se a tabela na qual estão registadas as duas frases concluídas pelos rapazes e a resposta à pergunta direta dirigida aos rapazes.

Tabela 33: Medos – Sexo masculino (N=7)

| M | Às vezes, eu tenho medo de... | Quando eu tenho medo, eu... | O que fazes, quando tens medo? |
|----------|---|---|---|
| M3 | Escuro. Gente morta. Cobra. Andar na rua sozinho. Gente mal. | Chamo a mãe ou o pai, se for de dia. Se for a noite, eu me assombro ¹⁴² . Eu grito. | Corro. Grito. Chamo alguém. Choro. |
| M4 | Apanhar. Quando quebrei o braço. Ficar em casa sozinho. Da vaca correr atrás de mim. | Fico assustado. Corro. Grito. Chamo alguém. Choro. | Corro muito apressado. |
| M6 | Perder minha mãe. | Não durmo. | Eu rezo. |
| M7 | Cobra. Morte. Fantasma. | Eu choro. Eu corro. Eu fico triste. | Grito chamando socorro. Chamo por uma pessoa muito especial para minha vida. |
| M12 | Perder a minha mãe. Perder o meu pai. Perder os meus irmãos. | Eu abraço alguém. Eu grito. | Eu me abraço com alguém. Eu grito. |
| M13 | Onça. Cobra. Perder a minha família. | Eu corro. Eu abraço. | Eu peço a Deus que isso não aconteça comigo e nem com ninguém. |
| M14 | Onça. Cobra. Perder a minha família. | Eu começo pensar coisas boas como por exemplo não existe alma. | Corro o máximo que posso. E se eu for dormir, eu fico todo enrolado. |

Legenda M = masculino N= Número de inquiridos

¹⁴²“Assombrado” é uma expressão utilizada no Estado do Maranhão para dizer que se está apavorado/a e amedrontado/a.

Na análise de conteúdo sobre os termos utilizados por rapazes, para o que lhes causa medo, identificámos sete categorias: animais; perda de entes queridos; morte e perigos de acidente ou a sua morte ou de outros; escuro; espaço (des)conhecido; perder-se e imagem irreal e maus tratos.

Tabela 34: Análise de Conteúdo sobre o medo em rapazes: Às vezes, eu tenho medo de ...

| Categorias | Subcategorias |
|---|--|
| Medos relacionado a animais. | Cobra (4). Onça (2). Da vaca correr atrás de mim. |
| Perda de entes queridos. | Perder minha mãe (2). Perder meu pai. Perder a minha família (2). Perder meus irmãos. |
| Morte e perigos de acidente ou de morte sua ou de outros e solidão. | Morte. (4) Gente mal. Quando quebrei o braço. Quando quebrei o braço. Ficar em casa sozinho. |
| Escuro. | Escuro (2). |
| Espaço (des)conhecido e perder-se. | Andar na rua sozinho. |
| Imagem irreal. | Fantasma. |
| Maus tratos. | Apanhar (tareia). |

Na frase a completar «Quando eu tenho medo, eu...», identificam-se as categorias seguintes.

Tabela 35: Análise de conteúdo sobre o medo em rapazes: Quando eu tenho medo, eu...

| Categorias | Subcategorias |
|---------------------------|---|
| Reação física e emocional | Fico assustado. Fico triste. Eu não durmo. Eu começo a pensar em coisas que não existem como por exemplo uma alma. Eu penso coisas boas. Ex: não existem almas. Se for <i>didia</i> ¹⁴³ , eu me <i>assombro</i> e..., se for a noite, eu grito. Eu grito (5). Eu choro (3). Eu corro (5). Eu corro muito. Chamo socorro. |
| Espiritual | Eu rezo. Peço a Deus que isso não aconteça comigo e nem com ninguém. |
| Procura de outros. | Abraço alguém. Chamo por uma pessoa muito especial para minha vida. Eu chamo minha mãe e meu pai. Eu corro muito. |

¹⁴³ *Didia* (por “De dia”) é uma expressão muito usada no Estado do Maranhão, para expressar “durante o dia”.

Com base nas respostas dos rapazes, segue a tabela que apresenta as suas reações, oriundas do medo. Foram identificadas três categorias: reação física e emocional; relações interpessoais e espiritualidade.

Tabela 36: Análise de Conteúdo sobre o medo em rapazes: O que fazes, quando tens medo?

| Categorias | Subcategorias |
|----------------------------|--|
| Reação física e emocional. | Corro. (3) Grito. (2) Chamo alguém. Choro. Eu rezo. Corro o máximo que posso. E se eu for dormir, eu fico todo enrolado. Corro muito apressado. |
| Relações interpessoais | Chamo por uma pessoa muito especial para minha vida. Eu me abraço com alguém. |
| Espiritualidade | Eu peço a Deus que isso não aconteça comigo e nem com ninguém. |

Diante do resultado da atividade relacionada com medos, ficou claro que a maior incidência de medos revelados por rapazes e raparigas diz respeito a perdas, e principalmente às perdas dos seus pais e familiares. São mencionados também os medos de animais.

Referente ao medo de diversos animais, que inspiram receio de perigo, mencionam a cobra, a onça, a vaca e o cão. Há que se considerar a realidade geográfica em que habitam e que exerce sobre ambos os subgrupos as influências sobre este fator. Moram em locais isolados onde existem matas, um habitat dos animais e, por vezes, estes inspiram o medo de perigos reais ou não.

Em conformidade com uma das características presentes diante do medo, observadas nas respostas psicomotoras, destacaram-se as respostas evidenciando a ansiedade, o pavor, o desespero conforme apontado no quadro categoria “físico e emocional”, com sinais e sintomas manifestos.

7.6.2 Raiva/ira

Sexta Sessão

Introdução: Diálogo sobre a emoção *negativa* «raiva».

Atividade 4 - Raiva.

Finalidade: Conversar sobre a emoção *negativa* ira/raiva.

A instrução para a escrita (Anexo 21) foi o uso de frases com cabeça (“Às vezes, eu fico zangado/a, quando...” e “Quando eu fico zangado/a, eu...”). Posteriormente, foi colocada a pergunta direta (“Quem é que se zanga mais com você?”).

Apresenta-se, em seguida, uma tabela em que foram registadas as conclusões de frases e respostas diretas de meninas.

Tabela 37: Emoção *negativa* – Raiva - Sexo feminino (N=7)

| F | «Às vezes, eu fico zangada, quando...» | «Quando eu fico zangada, eu...» | «Quem é que mais se zanga com você?» |
|----------|--|---|---|
| F 2 | Peço alguma coisa para os meus pais que eles não me dão. Meus pais brigam comigo. | Eu não quero fazer nada. Uma pessoa fala comigo, não respondo. | A minha mãe. Os meus tios. Alguns. |
| F 5 | Alguém fala alguma coisa que eu não fiz. Estou lavando a louça e alguém chega e coloca mais louça suja. | Dá vontade de quebrar tudo e até de me matar. | Meus pais. Meus colegas. Meus irmãos. |
| F 9 | Me ignoram. Dizem que eu sou <i>chata</i> . | Eu quebro alguma coisa. Quero morrer. Quero ir embora. Quero bater em alguma pessoa. | Minhas amigas. Meu irmão. |
| F 10 | Cometem injustiça comigo. Brigam comigo, Fazem brincadeiras de <i>mal</i> gosto. Me apelidam. | Xingo ¹⁴⁴ a pessoa. Mando embora pra longe. | A mamãe. |
| F 11 | Minha mãe <i>não deixa eu ir</i> para onde eu quero. | Eu digo que vou bater. Quero quebrar as coisas. | As minhas amigas. |
| F 15 | Alguém briga comigo. Acusam-me de alguma coisa que eu não fiz. | Choro. Me dá vontade de morrer. Digo que vou morar com meu irmão. | Minha mãe Meus amigos. |
| F 16 | Tiram <i>sarro</i> de mim ¹⁴⁵ | Eu <i>xingo</i> e faço tudo para ficar sozinha. | Minhas primas. Meus irmãos. |

Legenda: F = Feminino N=Número de inquiridas.

É visível nas respostas das raparigas que o principal motivo que as deixa zangadas diz respeito à sua pessoa. Nesta circunstância, de alguma forma, podem sentir-se atingidas nos seguintes fatores psicossociais: injustiça, contrariedades/brigas, falta de respeito.

Esta compreensão é justificada nos comentários das raparigas, que segue de acordo com as frases, cujas autoras são identificadas pela numeração («às vezes, eu fico zangado, quando...»):

Sobre injustiça:

F5: «Alguém fala alguma coisa que eu não fiz.»

F10: «Cometem injustiça comigo.»

F15: «Acusam-me de alguma coisa que eu não fiz.»

Por sua vez, em relação a “contrariedade/briga”, podem ser lidas as suas características e envolvimento de outros.

F2: «Meus pais brigam comigo»; «Peço alguma coisa para os meus pais, que eles não me dão».

¹⁴⁴ Xingar” refere-se a insultar, a ofender e a injuriar, entre outras formas de ofender.

¹⁴⁵ “Tirar sarro” é uma expressão verbal de gíria e coloquial, que significa “zombar” ou “zoar” de uma pessoa

- F5: «Estou lavando a louça e alguém chega e coloca mais louça suja».
- F9: «Me ignoram e dizem que eu sou *chata*».
- F10: «Fazem brincadeiras de mau gosto e me *apelidam*, brigam comigo».
- F11: «Minha mãe não *deixa eu ir* para onde eu quero».
- F15: «Alguém briga comigo».
- F16: «Alguém briga comigo».

Na segunda frase, «Quando eu fico zangada, eu...», foram identificadas nas respostas das raparigas, atitudes/conduitas e emoções/sentimentos associados (a agressão física, a fuga e a vontade de morrer...), indicadores de raiva.

No entanto, como se pode verificar em seguida, o que se repetiu mais foi a expressão verbal de que tenha havido agressão física e falha de comunicação consigo.

- F5: «Dá vontade de quebrar tudo e até de me matar».
- F9: «Eu quebro alguma coisa. Quero bater em alguma pessoa».
- F10: «*Xingo* a pessoa. Mando embora *pra* longe».
- F11: «Eu digo que vou bater, quero quebrar as coisas».
- F16: «Eu digo que vou bater, quero quebrar as coisas».

A seguir estão anotados os comentários referentes às suas atitudes de fuga, através da emoção de raiva:

- F2: «Eu não quero fazer nada. Uma pessoa fala comigo, não respondo».
- F9: «Quero ir embora».
- F15: «Digo que vou morar com meu irmão».

Dois raparigas, além de terem mencionado outras atitudes/conduitas nos comentários supracitados, expressaram ainda o sentimento de morte da seguinte forma:

- F5: «Dá vontade de quebrar tudo e até de me matar».
- F9: «Quero morrer».
- F15: «Me dá vontade de morrer».

E na terceira frase, «Quem é que mais se zanga com você?», ficou evidente que são as pessoas da família, pois, das sete raparigas que responderam à questão, seis mencionaram pessoas da família:

- F2: «A Minha mãe»; «os meus tios».
- F5: «meus pais»; «meus irmãos».
- F9: «meu irmão».
- F10: «A mamãe».

F15: «Minha mãe».

F16: «Minhas primas, meus irmãos».

F5: «Meus colegas».

F9 e F11: «Minhas amigas».

F15 «Meus amigos».

Ainda referindo àqueles que mais se zangam com elas, as raparigas mencionam 3 vezes os colegas/amigas, 3 vezes, outra pessoa como mãe, 3 vezes os irmãos e, ainda, 1 vez demais pessoas da família como primos/tios.

Apresenta-se, em seguida, uma tabela em que foram registadas as mesmas questões colocadas aos rapazes.

Tabela 38: Emoção *negativa* – Raiva - Sexo masculino (N=9)

| M | «Às vezes, eu fico zangado, quando...» | «Quando fico zangado, eu...» | «Quem é que mais se zanga com você?» |
|-----|--|--|---|
| M1 | Meus colegas me apelidam. Caçam conversa comigo. Mexem nas minhas coisas da escola. | Eu choro. Falo para alguém. Bato. | Meus colegas. Minha avó. |
| M3 | Alguém pega <i>as</i> minhas coisas. Me dedam ¹⁴⁶ . Minha mãe me bate. Os meninos não me deixam brincar. | Eu brigo Eu Bato na minha irmã. Eu <i>dedo</i> alguém. Não faço as coisas que é para fazer. | A minha irmã. |
| M4 | Meu pai briga comigo. | Eu <i>xingo</i> . | A -, (colega de classe). |
| M6 | Ficam inventando coisas que eu não fiz. | Eu <i>xingo</i> . | O -, (colega de escola, porque eu digo que ele é ruim de bola). |
| M7 | Brigam comigo. Faço o que eu quero. | Eu fico chateado, pensando porque fiz aquilo que me fez ficar zangado. | -, (irmão mais novo). |
| M8 | Mangam de mim. Não sei fazer a tarefa. Me apelidam. | Fico quieto ou brigo. | Minha irmã. |
| M12 | Me <i>xingam</i> . Me apelidam. | Zangado. <i>Xingo</i> . Choro. | Meu irmão. |
| M13 | Me apelidam. | Eu saio de perto. Vou para um outro lugar. | Meu irmão. |
| M14 | Mexem nas minhas coisas. Me <i>apelidam</i> . | Quero que ninguém fale comigo. | O -, (colega de turma). |

Legenda: M = Masculino. N = Número de inquiridos.

Em seguida, estão anotadas as respostas dos rapazes relativamente à frase «com cabeça» «Às vezes, eu fico zangado, quando...». O principal motivo para os rapazes ficarem zangados diz respeito a

¹⁴⁶ “Dedar” alguém significa “entregar” alguém, quando fez algo em segredo; divulgar o segredo.

apelidos/alcunhas ou nomes *feios*. Dos nove rapazes que completaram a frase, cinco mencionaram esse motivo, como descrito a seguir:

- M1: «Quando meus colegas me apelidam»;
M8; M12; M13; M14: «Quando me apelidam».

Como segundo aspecto observado nas expressões e escritas, sendo um motivo causador de raiva nos rapazes, é a utilização dos seus objetos pessoais, como consta anotado:

- M1: «Quando mexem nas minhas coisas, na escola».
M3: «Alguém pega as minhas coisas».
M14: «Mexem nas minhas coisas».

Ainda se percebeu outro fator isolado (e que se considera grave) o que um rapaz repetiu, ao longo desta e de outras atividades: ser batido pela mãe. Esse rapaz designado de M3 relatou: «Quando minha mãe me bate».

Outro rapaz trouxe uma questão preocupante, quando relatou (M8) o seguinte: «quando *mangam*¹⁴⁷ de mim; quando não sei fazer a tarefa».

E outra resposta destacada é a do rapaz identificado como M7: «Quando faço o que quero». Não entendendo bem essa resposta, chamei este rapaz e perguntei-lhe porque se zangava, quando fazia o que “queria”. E ele respondeu: «Porque, às vezes, o que eu quero e faço está errado e depois vou-me dar mal.».

Na segunda questão, referente a frase «com cabeça» «Quando fico zangado, eu...», a maioria dos rapazes, segundo as suas respostas, age com violência, diante da raiva:

- M1: Bato.
M3: Eu brigo; eu bato na minha irmã.
M4, M6, 12: Eu *xingo*.

Dois participantes apresentaram outras características que não são entendidas como agressivas, como chorar, retirar-se zangado e sair de perto de quem os provocou, tal como expressado nos seguintes comentários:

- M1, M12: «Eu choro».
M8: «Fico *quieto*».
M13: «Eu saio de perto, vou para um outro lugar».
M14: «Quero que ninguém fale comigo».

¹⁴⁷ “Mangar” significa na linguagem popular, rir do outro, zombar, gozar, diminuir o outro.

M7: «Eu fico chateado pensando porque fiz aquilo que me fez ficar zangado».

Em terceiro lugar, «quem é que mais se zanga consigo»? Foi detetado que seis rapazes do grupo de nove declararam serem familiares a zangarem-se consigo, como descrito em seguida:

M1: «Minha avó».

M3, M8: «Minha irmã».

M7, M12, M13 «Meu irmão».

Outras pessoas que os deixam zangados são os colegas:

M4: «A – (colega de classe)».

M6: «O Jairo (porque eu digo que ele é *ruim* de bola)».

M14: «O –, (colega de turma)».

Deste modo, fica anotado que entre aqueles rapazes que indicaram membros da família, como motivo de sua raiva (9), cinco registaram irmã/irmão e um a avó. Foram três a apontarem os seus colegas.

Cabe destaque para a resposta, cujo autor é designado como M14, que se referiu a um rapaz que seja um colega da sala. Quando foi questionado sobre o «porquê» do seu colega se zangar consigo, respondeu o seguinte: «Gosto de *ver ele* zangado».

Esta declaração fez-me procurar informações fornecidas pelo colega a quem o rapaz se referia¹⁴⁸. Ficou claro que a reação dos rapazes e das raparigas são semelhantes em certos aspetos. Também as respostas são diferentes quando são cometidas pela raiva. Segundo as respostas, entendeu-se o que evoca uma atitude agressiva como a vontade de *xingar*, bater. A atitude/conduta agressiva dirige-se a quem considerem “culpado/a”. Quem se zangue, enraivecido, pode partir objetos. Mas também pode chorar. Há quem chore e se mantenha isolado/a.

Outro aspeto identificado nos dois grupos, feminino (7) e masculino (9), é que são enumeradas as mesmas pessoas por quem eles/elas sentem afeto e saudades, quando não estão por perto. Entre essas pessoas encontram-se os pais, irmãos, tios, amigos. Portanto, seis raparigas e seis rapazes apontaram ou expressaram-no nas suas escritas.

¹⁴⁸ Na atividade autorretrato, M1 expressou-se relativamente a esse tipo de comportamento dos colegas como consta no anexo III sobre o referido desenho, no item 8.2

7.6.3 Solidão

Sexta Sessão

Introdução: Diálogo sobre «Sentir-se sozinha/o».

Atividade 5 – Solidão.

O objetivo na realização de um questionário relativo a um sentimento de solidão (Anexo XXII) passa por se averiguar (para intervir), em circunstâncias em que a criança se sinta pouco acompanhada.

A atividade foi introduzida a partir de duas questões: «Você gosta de ficar sozinha/o?» e «Você costuma ficar sozinha/o?».

F9: «eu não gosto, é ruim».

M7: «Às vezes, fico sozinho, mas não gosto».

F16: «Prefiro ficar com alguém».

Ao entender-se que os estudantes estavam entusiasmados e motivados, foi introduzida a seguinte questão: «Vocês irão receber uma folha de papel e irão continuar as duas frases ‘com cabeça’»: «Me sinto sozinha, quando...»; e «Quando eu estou sozinha, eu...».

Essa tabela seguinte representa respostas a duas questões sobre o sentimento de solidão, que foram respondidas por meninas.

Tabela 39: Sentimento de Solidão - Sexo feminino (N=7)

| F | Sinto-me sozinha, quando ... | Quando estou sozinha, eu... |
|----------|---|---|
| F2 | Fico sem falar com minhas amigas. Estou brincando sozinha. | Fico trancada no quarto, arrumando. Eu assisto [a] TV. Faço as coisas <i>pra</i> depois ficar livre e fazer o que eu quiser. |
| F5 | Estou só <i>mais</i> o papai. Eu e minhas amigas brigamos. | Eu assisto TV. Vou brincar. Faço pipoca. Fico jogando no celular. |
| F9 | Fico sozinha em algum lugar. | Eu brinco Choro de raiva |
| F10 | Brigo com minhas amigas. Vou a um lugar só. Durmo no quarto só. | Vou assistir [a programas de] TV. Brincar. Dormir. Ouvir música. |
| F11 | Quando ninguém está por perto. Minhas amigas estão com raiva de mim. Eu não estou perto da minha mãe. | Eu arrumo tudo. Faço comida. Brinco. Vou passear. |
| F15 | Minhas amigas não falam comigo, ficam longe de mim e falam com as outras. | Fico triste. Vou tentar brincar. Assistir [a programas de] TV. |
| F16 | Eu sinto falta da minha casa. Sinto saudades da minha mãe. Fico com saudades dos meus irmãos. Fico com saudades do meu pai. Fico sem falar com minhas amigas. | Eu brinco. Eu canto. Assisto [a programas de] TV. Ouço músicas Faço comida <i>de muito</i> só <i>pra</i> mim. Organizo minhas coisas. Organizo minhas roupas. Conto minhas figurinhas. |

Legenda: F = Feminino N = Número de inquiridas.

Analisando as respostas de raparigas referentes à primeira frase com o início («Me sinto sozinha quando...»), foi notório que o principal motivo para se sentirem sozinhas foi o desentendimento. Seis raparigas mencionaram o desentendimento com amigas/ficar sozinha.

Por vezes, referiram mais do que um motivo para a sua solidão, a julgar pelas suas respostas, pois de entre as sete raparigas apenas uma não alegou tal motivo:

F2: «Fico sem falar com minhas amigas».

F5: «Eu e minhas amigas brigamos».

F10: «Brigo com minhas amigas».

F11: «Minhas amigas estão com raiva de mim».

F15: «Minhas amigas não falam comigo, ficam longe de mim e falam com as outras».

F16: «Fico sem falar com minhas amigas».

Destacaram-se também aquelas raparigas que dizem sentirem-se sozinhas, quando não têm alguém por perto:

F2: «Estou brincando sozinha».

F5: «Fico só com o meu pai».

F9: «Fico sozinha em algum lugar».

F10: «Durmo no quarto só».

F11: «Quando ninguém está por perto».

Uma rapariga designada como F5 referiu sentir-se sozinha quando fica só com o seu pai: «Quando fico *só mais* o meu papai». Outra - designada como F16 - mencionou sentir-se sozinha quando está distante dos seus familiares: «Eu sinto falta da minha casa»; «sinto saudades da minha mãe»; «fico com saudades dos meus irmãos»; «fico com saudades do meu pai».

Apesar de ter sido bastante pontuado ser motivo de solidão o desentendimento com as amigas, ficando, por vezes, intervalos sem se comunicarem, deixaram claro que os intervalos são curtos.

Relativamente à segunda frase «com cabeça» («Quando estou sozinha, eu...»), a maioria (5) entre as sete raparigas apresentou fatores/aspectos em comum, quando referiram assistir a programas de TV. E seis revelaram que vão brincar, quando se sentem sozinhas.

Outra atividade pontuada como uma distração, quando estão sozinhas é a organização. É o caso da rapariga caracterizada como F2: «Fico trancada no quarto, arrumando».; «Faço as coisas *pra* depois ficar livre e fazer o que eu quiser». F11: «Eu arrumo tudo». E F16: «Organizo minhas coisas, organizo minhas roupas».

Algumas raparigas (3) mencionaram a preparação da comida como ação de cozinhar, quando se sentem sozinhas:

F5: «Faço pipoca».

F11: «Faço comida».

F16: «Faço comida de muito só pra mim».

Outra atividade mencionada por duas raparigas foi referente a música, como se pode verificar pelos seguintes comentários:

F10: «Ouvir música».

F16 «Eu canto, ouço músicas».

Segue-se o mesmo procedimento, com a criação de uma outra tabela, em que são focadas as mesmas duas questões colocadas aos rapazes: «Me sinto sozinho, quando...». Seguem-se as respostas sobre o sentimento de solidão, que foram respondidas por meninos.

Tabela 40: Sentimento de solidão – Sexo masculino (N=9)

| M | Sinto-me sozinho, quando... | Quando estou sozinho, eu... |
|----------|---|---|
| M1 | Eles não me deixam brincar. Eles não gostam de mim. Sinto saudades da minha mãe. | Choro e fico num canto só. |
| M3 | Sinto saudade da minha família. | Eu <i>caço</i> uma pessoa que eu confio e desabafo. |
| M4 | Às vezes eu me sinto sozinho quando os meus amigos me deixam sozinho. | Eu fico triste. |
| M6 | A mãe <i>tá pra</i> rua. | Vou <i>pra</i> casa dos meus amigos. |
| M7 | A minha mãe vai <i>pra</i> rua. | Ligo a TV. Vou brincar com meus amigos. |
| M8 | Meus amigos brigam comigo. | Vou procurar meus amigos. |
| M12 | Sinto saudade da minha família | Eu jogo. Assisto [a programas de] televisão. |
| M13 | Subo a serra, carregando a bolsa cheia de arroz, que meu pai já subiu a serra bem cedo. | Fico triste e entediado ¹⁴⁹ . |
| M14 | Fico em casa sozinho. Ninguém fala comigo. Ninguém me dá atenção. | Eu tento brincar de <i>algumas coisa</i> . |

Legenda: M = Masculino N = Número de inquiridos.

Por sua vez, os rapazes dão respostas referentes à primeira frase com início («Me sinto sozinho, quando...»), como pode ser observado em seguida.

Quatro rapazes indicaram sentirem-se sozinhos, quando estão longe dos familiares.

M1: «Sinto saudades da minha mãe».

M3 e M12: «Sinto saudade da minha família».

M6: «A minha mãe *tá pra* rua».

M7: «A minha mãe vai *pra* rua».

Dois rapazes expressaram que ficar sozinho nalgum lugar é um motivo de solidão.

M13 - «Subo a serra, carregando a bolsa cheia de arroz, que meu pai já subiu a serra bem cedo¹⁵⁰».

M14 «Fico em casa sozinho».

E, ainda, quatro rapazes mencionaram sentirem-se sozinhos quando se encontram distante dos amigos/colegas.

M1: «Eles não me deixam brincar. Eles não gostam de mim».

M4: «Às vezes, eu me sinto sozinho, quando os meus amigos me deixam sozinho».

M14: «Ninguém fala comigo». «Ninguém me dá atenção».

Em seguida, constam as impressões dos rapazes acerca da segunda frase, em que expressam o que costumam fazer, quando se sentem sozinhos.

¹⁴⁹ “Entediado” diz-se daquele que está aborrecido, mal-humorado e indiferente.

¹⁵⁰ É comum os rapazes ajudarem o pai no trabalho da roça. Este rapaz disse transportar arroz para plantar.

Nessa situação, dois rapazes afirmaram algo sobre o seu sentimento de tristeza, que os conduz ao choro e ao tédio, ao se sentirem sozinhos. O rapaz designado como M1 relatou: «Choro e fico num canto só». Ao que o colega designado como M13 relatou: «Fico triste e entediado».

De diferente forma, reagindo à solidão, quatro colegas pronunciaram-se no sentido de não ficarem sozinhos. Desses quatro rapazes, um (M3) referiu-se a procurar alguém. M3: «Eu *caço* uma pessoa que eu confio e desabafo», enquanto outros três mencionaram a companhia dos amigos:

M6: «Vou *pra* casa dos meus amigos»

M7: «Vou brincar com meus amigos»

M8: «Vou procurar meus amigos».

Ainda outro fator por dois deles alegado como uma atividade, quando se sentem sozinhos, foi o uso da televisão.

M7: «Eu jogo, assisto [a programas de] televisão»

M12: «Eu ligo a TV».

Em ambos os sexos, no que concerne à primeira frase «com cabeça» («Me sinto sozinho, quando...»), se compreende que é perceptível que o principal fator para se sentirem sozinhos é a falta dos familiares, por estarem estudando e morando fora de casa. Se considera que quatro raparigas e quatro rapazes o alegam.

Acresce dizer que quando, por vezes, possam ficar sozinho/as, tal decorre da necessidade dos pais em se deslocarem, por exemplo, (ao Município -, no Estado do Maranhão), para comprarem mantimentos, ou para tratarem de outros assuntos.

7.6.4 Desejos futuros

Sexta Sessão

Introdução: Dinâmica de imaginação do futuro.

Atividade 6 – Desejos futuros.

Para iniciar a atividade (Anexo 23), sentámo-nos em círculo. Pediu-se que participantes que fechassem os olhos durante uns minutos e se imaginassem no futuro. Como estariam? O que estariam a fazer?

Terminado o tempo de se imaginarem no futuro, fez-se a orientação para atividade.

A instrução foi a seguinte: «Você vai escrever sobre os seus ‘desejos futuros’ e sobre ‘O que você quer ser, quando crescer’».

O objetivo desta atividade é contribuir para que os alunos possam perceber as suas preferências e os seus sonhos profissionais, ou outros.

Na tabela a seguir constam as respostas das raparigas, referentes aos «desejos futuros» e à questão direta - «O que você quer ser, quando crescer»?

Tabela 41: Desejos futuros - Sexo feminino (N=7)

| F | Desejos futuros | O que queres ser, quando cresceres? |
|----------|--|--|
| F 2 | Que meus pais nunca se separem. Que meus pais fiquem sempre perto de mim. Que nada de mal aconteça com minha família. Que nada de mal aconteça com meus amigos e com a senhora, tia Marly. Que um dia eu possa ser alguém melhor. Que eu possa me formar em uma profissão. Ajudar meus pais e dá uma vida melhor para eles. | Eu gostaria de ser uma veterinária. |
| F5 | Ter uma casa grande para a minha família. | Uma cantora. Modelo. Professora. Fisioterapeuta. Atriz. Apresentadora. Médica. |
| F 9 | Que minha família seja muito feliz. Que Deus ilumine sempre minha família. Eu tenho fé em realizar o sonho da minha mãe, que é ver eu me formando. | Ser uma professora Ser uma aeromoça. Ser uma policial. |
| F10 | Dá uma casa para minha mãe. Dá um carro <i>pro</i> meu pai. Comprar uma mansão com piscina. Ter um carro de luxo. Ter um celular digital. | Uma advogada. |
| F11 | Realizar o sonho da minha mãe de eu ser uma doutora. Minha mãe ser rica. Meu pai voltar ¹⁵¹ com minha mãe. | Ser dançarina. Advogada. Policial. |
| F15 | Ter a minha família sempre. Conhecer mais amigos. Ficar estudando nessa escola para sempre. | Eu queria ser uma cantora. |
| F16 | Ser uma pessoa importante, para ajudar minha família. Ser rica. Me formar em medicina e poder ajudar muitas pessoas. Ser atriz de novela. Ter os melhores amigos e amigas na vida. Que o meu pai pare de beber. Ter tudo o que eu quiser. Ser muito feliz com toda minha família. | Eu quero ser médica. |

Legenda: F = Feminino. N = Número de inquiridas.

¹⁵¹ Ela disse “voltar”, porque os pais estão separados e ela diz sentir muito a falta do pai em casa.

Em seguida, analisam-se os «desejos futuros» das raparigas.

Ficou constatado que a família (unida, com saúde, rica...) está entre os desejos futuros mais mencionados pelo grupo das raparigas. Entre as nove participantes, todas mencionaram a palavra “família” e as palavras “pai” e/ou “mãe”, conforme se vê nas suas anotações:

F2: «Que nada de mal aconteça com [a] minha família».

F5: «Ter uma casa grande para a minha família».

F9: «Que Deus ilumine sempre [a] minha família».

F10: «*Dá* [Dar] uma casa para minha mãe». «*Dá* um carro pro meu pai».

F11: «Meu pai voltar com minha mãe».

F15: «Ter a minha família sempre».

F16: «Ser uma pessoa importante, para ajudar [a] minha família».

F16. «Ser muito feliz com toda [a] minha família».

No que se refere a amizades, três alunas mencionaram os seus amigos:

F2: «Que nada de mal aconteça com meus amigos».

F15: «Conhecer mais amigos».

F16: «Ter os melhores amigos e amigas na vida».

Acrescentando, quatro raparigas expressaram desejarem formar-se, uma delas ser “doutora” e outra “médica”, em particular.

F2: «Que eu possa me formar em uma profissão».

F9: «Eu tenho fé em realizar o sonho da minha mãe, que é ver eu me formando».

F11: «Realizar o sonho da minha mãe de eu ser uma doutora»

F16: «Me formar em medicina e poder ajudar muitas pessoas».

Foi notória a preocupação da rapariga designada como F10 em relação a bens, quando tudo o que enumerou foram bens materiais: «*Dá* uma casa para minha mãe, *dá* um carro pro meu pai, comprar uma mansão com piscina, ter um carro de luxo e ter um telemóvel ».

Duas alunas ainda referiram a união dos seus pais.

F2: «Que meus pais nunca se separem».

F11: «Meu pai voltar com a minha mãe».

Em seguida, estão as respostas das raparigas relativas à segunda questão «O que você quer ser quando crescer?»

É evidente que nesta faixa etária ainda não se tem maturidade para uma escolha profissional, mas assumem desejos. Quatro raparigas, de entre outras profissões, mencionaram a profissão da área das Artes e da Comunicação:

F5: «Cantora, apresentadora e atriz».

F11: «Ser dançarina».

F16: «Ser uma cantora».

Por sua vez, duas raparigas sonham ser professoras, duas polícias, três mencionaram profissão na área da saúde (sendo que uma delas no domínio de saúde animal, veterinária), uma fisioterapeuta e uma médica (“de pessoas”) e uma ainda afirmou desejar ser hospedeira de bordo.

Identificada como F5, o aluno referiu sete profissões e eu perguntei-lhe: Qual dessas profissões você quer seguir?

Ela respondeu-me: «Tia, eu não sei se vou ter condições de estudar numa cidade onde eu possa me formar. Se não der certo uma, quero outra, mas quero ser alguém na vida.» Hesitou um pouco e acrescentou: «Mas eu acho que se eu tiver voz, posso ser cantora. Não vai custar muito dinheiro para estudar.» Ela fez estas afirmações, porque no local onde mora não existe escola com nível mais elevado que o Ensino Básico, sendo necessário ir para uma cidade onde existe Universidade. E os pais não teriam condições financeiras para mantê-la fora, noutra cidade.

Outra situação semelhante a essa foi a da rapariga identificada por F9, que mencionou três profissões, e ao ser questionada sobre isso, respondeu: «Eu quero mesmo é ser aeromoça, mas acho difícil morando aonde eu moro. O que for mais fácil, eu quero ser».

A F16 referiu que quer muito ser atriz de novela, mas falou depois no sentido profissional estrito: médica. Questionada sobre a sua a profissão preferida, respondeu que era «muito difícil ser médica», pois os pais não têm condições financeiras. Então, podia seguir a outra profissão.

No aspeto emocional e afetivo, as palavras da F11 foram: «Meu pai voltar com minha mãe». Ela não se ateu só a escrever, mas veio a perguntar à autora: «Será que posso escrever isso, Tia»? Olhei para ela, afirmando que “sim” ao que ela disse: «Eu quero muito meu pai de volta em casa».

Ainda com referência à presença física do pai, outra rapariga identificada por F16 desabafou, como um desejo: «Eu quero que meu pai pare de beber».

Estes testemunhos trazem uma conceção formada de que dificilmente irão conseguir a profissão que desejam, mas irão lutar por aquilo que mais for conveniente ao seu contexto socioeconómico.

É possível perceber que por trás destes últimos testemunhos há uma parcela de tristeza, mas também uma gama de esperanças de que os seus desejos sejam realizáveis.

Seguem-se os desejos de rapazes.

Tabela 42: Desejos futuros - Sexo masculino (N= 9)

| M | Desejos futuros | O que quer ser, quando crescer? |
|----------|--|--|
| M1 | Subir para o céu com a minha mãe. Pegar na mão de Deus e cantar para ele. Voltar para a casa da minha mãe. Abraçar minha <i>vó</i> . | Ser um advogado. Um jogador de futebol. Ser igual ao Neymar ¹⁵² . |
| M3 | Ter uma família feliz. Ter uma limozine <i>pras gatas</i> gostarem de mim. | Ser um policial. |
| M4 | Ser um jogador de futebol, ir para o céu e ser famoso. | Ser famoso. |
| M6 | Que meu irmão volte para casa. Que minha família nunca se separe. Que eu nunca <i>machuque</i> meus amigos. | Ser jogador de futebol. Ser feliz com a minha família. |
| M7 | Ter uma bicicleta. Ter um computador. [Ter] Uma fábrica de biscoitos. Estudar mais. | Mecânico. |
| M8 | Eu queria ir um show com meus colegas. Ter minha família a vida <i>intera</i> . Ser feliz. | Um operador dos animais ¹⁵³ |
| M12 | Ser muito feliz. Ter sempre a minha família. Ser feliz com a minha família. Estudar em –. Ter um carro. Minha irmã voltar para casa. Viajar para fora. | Veterinário. PoliciaL. Advogado. |
| M 13 | Ter uma casa bem bonita. Ser médico. Viajar pelo mundo. Nunca me separar dos meus amigos. Morar com meus pais. | Ser médico. |
| M14 | Eu queria ser piloto na aeronáutica. Ser um piloto de rali. Ser um cantor. | Jogador de futebol. |

Legenda: M = Masculino N = Número de inquiridos.

Na análise realizada sobre as respostas dos rapazes acerca dos seus «desejos futuros», em semelhança ao grupo das raparigas, a família foi o mais citado por eles. Dos nove rapazes que responderam, sete mencionaram a família, conforme seguem nos comentários seguintes, identificados pela numeração:

¹⁵² Neymar, jogador de futebol conceituado do Brasil, é uma referência para os garotos que gostam de futebol.

¹⁵³ “Operador de animais”, segundo ele, refere-se à profissão de *médico veterinário*. Ele disse que não sabia o nome da profissão, mas que gosta dos animais e quer aprender a operar. Essa sua orientação passa por ter visto animais a morrer na sua comunidade, porque falta alguém *saber operar*.

M1: «Voltar para a casa da minha mãe; abraçar minha *vó*».

M3: «Ter uma família feliz».

M6: «Que meu irmão volte para casa; que minha família nunca se separe».

M6: «Que meu irmão volte para casa».

M8: «Ter minha família a vida *intera*».

M12: «Ter sempre a minha família; ser feliz com a minha família; minha irmã voltar para casa».

M13: «Morar com meus pais».

Entre os rapazes, três mencionaram o desejo de possuírem bens materiais como, está descrito:

M3: «Ter uma limozine pras gatas».

M7: «Uma fábrica de biscoitos, ter uma bicicleta; ter um computador».

M13: «Ter uma casa bem bonita».

Outro rapaz pronunciou-se quanto à fama, relacionando-a com o futebol e trouxe também o sentido espiritual, conforme expresso no seu comentário(F4): «Ser um jogador de futebol, ir para o céu e ser famoso». Este rapaz, ao entregar-me a sua atividade, disse: «mas primeiro, Tia, quero ser jogador de futebol para poder ficar famoso... mas quero ir *pro* céu».

Outros desejos foram citados, como o desejo de poder viajar para terras mais distantes, mencionado por dois rapazes:

M12: «Viajar para fora».

M13: «Viajar pelo mundo¹⁵⁴».

Outros dois rapazes demonstraram valorizar a amizade:

M6: «Que eu nunca *machuque* meus amigos».

M13: «Nunca me separar dos meus amigos».

Por conseguinte, em relação à profissão, entre os nove rapazes, três mencionaram mais que uma profissão. Porém, a profissão que mais se destacou foi a de jogador de futebol, sendo que quatro deles citaram-na¹⁵⁵.

Por sua vez, no que diz respeito à justiça, dois afirmaram querer ser advogados e dois aspiram à profissão de polícia.

No que diz respeito ao cuidado com as pessoas e com os animais, dois rapazes têm preferências pela medicina, sendo que M8 deseja «ser um operador de animais» e M13 ambiciona: «ser médico».

¹⁵⁴ Ao ser questionado sobre o significado de “viajar pelo mundo”, respondeu: “*Pra* trabalhar e ganhar dinheiro, sair da *juquirá*”. É comum no Estado do Maranhão os rapazes viajarem para outros estados em busca de empregos para assim terem melhores condições de vida.

¹⁵⁵ Embora na tabela não apareça citada 4 vezes futebol, para M4 significa ser um jogador de futebol, conforme explicou, verbalmente.

Ao analisar os relatos, percebeu-se uma semelhança notável entre o que pensam as raparigas e os rapazes acerca dos seus «desejos futuros...», sendo a família referida por quinze entre as dezesesseis que realizaram esta atividade. O desejo de vê-la *bem* e até mesmo realizar a vontade dos pais encontra-se em F2, ao afirmar: «Ajudar meus pais e *dá* uma vida melhor para eles».

Estas afirmações vêm expressar o cuidado, o apego e a atenção que têm pelas suas famílias.

7.6.5 Passado significativo

Sexta Sessão

Introdução: Canção «Era uma vez...»¹⁵⁶.

Atividade 7 – Passado significativo.

Antes de iniciar esta atividade (Anexo 24), o grupo foi convidado a fazer a leitura da letra de uma canção, entregue numa cópia em mãos, a cada um. A canção tem como título: «Era uma vez...».

Ao iniciarem a leitura, começaram imediatamente a dizer que era uma canção e que seria bom se “a gente cantasse”. Em seguida, cantámos a canção com bastante animação. Continuando, perguntei-lhes sobre o título da canção: Por que será que tem esse título?

Uma rapariga respondeu: “Era uma vez”. E logo vieram as respostas: «Porque faz tempo que aconteceu». Outra aluna continuou: «Porque é uma lembrança». Um aluno interveio: «Porque é passado». E outro aluno disse: «Porque foi importante».

Aproveitei o último comentário e acrescentei que se “foi importante”, teve algum significado e na história de cada pessoa existem factos que são importantes e cheios de significados. E ainda que vão mudando ao longo da vida, os acontecimentos significativos permanecem. Portanto, eles iriam fazer uma visita ao passado, trazer experiências com sentido de valor da sua história e escrever no papel.

A instrução foi a seguinte: «Em uma folha de papel, vocês devem continuar as frases (com cabeça) ‘A minha vida mudou... Algumas coisas estão diferentes.... Que coisas estão diferentes?’»

Para a realização da outra questão, foram orientados com a seguinte instrução: «Conta-me uma ocasião da sua vida que nunca mais esqueceu».

Segue a tabela com as anotações referentes às respostas das raparigas.

Como se observa no número de inquiridas, apenas seis realizaram esta atividade. A rapariga designada como nº 15 mudou-se para outro Estado com a sua família.

¹⁵⁶ “Era uma vez...” é uma canção da composição de Álvaro Socci/Cláudio Matta (1998). E foi um sucesso no Brasil, na voz de *Sandy & Junior*, cantores renomados no ano de 1998. Consultado em <https://www.letras.mus.br/sandy-e-junior-musicas/144510/>

Tabela 43: Passado significativo - Sexo feminino (N=6)

| F | A minha vida mudou... Algumas coisas estão diferentes... | Ocasão que marcou a sua vida e que você nunca mais esqueceu... |
|----------|---|--|
| F2 | Eu estou ficando mais <i>danada</i> ¹⁵⁷ Eu estou criando mais corpo. Eu já comecei a namorar. | Ficou marcado para mim <i>foi</i> quando eu te conheci, professora. |
| F5 | Meu comportamento. Minha responsabilidade. Minha forma de me relacionar com as pessoas. | Meu primeiro amor. |
| F 9 | Eu cresci mais um pouco. Entrei na adolescência. Perdi mais a timidez que eu tinha. | Os dias de aula com você, professora. Os conselhos que a senhora deu. |
| F10 | Sou mais responsável. Estou mais espontânea. O meu relacionamento com as pessoas. | Meu primeiro beijo. |
| F11 | Eu engordei. Fiquei mais <i>atentada</i> ¹⁵⁸ . Fiquei mais inteligente. | Dia do meu aniversário. Dia que eu passo de ano. |
| F16 | Eu tenho unhas grandes. Cabelos grandes. Meu corpo está mais desenvolvido. Mudei a minha forma de ver a vida. Meus sentimentos são mais sinceros, mais puros. | Quando a professora Marly visitou a minha casa. Eu nunca imaginei que ela fosse lá. |

Legenda: F = Feminino N= Número de inquiridas.

Na tabela a seguir consta a análise de conteúdo das respostas das raparigas sobre a frase (com cabeça) «A minha vida mudou... Algumas coisas estão diferentes...».

Foram concebidas categorias e subcategorias. Foram identificadas três categorias: aspetos físicos, aspetos psicológicos, aspetos intrapessoal e interpessoal.

Tabela 44: Análise de conteúdo do passado significativo: «A minha vida mudou... Algumas coisas estão diferentes...» - Sexo feminino.

| Categorias | Subcategorias |
|---------------------------------------|--|
| Aspectos físicos. | Aumento do corpo. Eu engordei. Cabelos grandes. Unhas grandes. |
| Aspectos psicológicos. | Meu comportamento. Mais responsável (2). Mais espontânea. Mais <i>danada</i> . Mais <i>atentada</i> . Mais inteligente. |
| Aspectos intrapessoal e interpessoal. | Eu já comecei a namorar. Vejo a vida de forma diferente. Mudei a minha relação com as pessoas (2). |

¹⁵⁷ “Danada” é uma expressão bastante usada na região em que foi feita a pesquisa. Neste contexto, significa alguém que é arteiro, traquina e sapeca

¹⁵⁸ “Atentada” tem o mesmo significado que “danado”, no contexto.

Em relação à primeira frase (com cabeça), «A minha vida mudou... Algumas coisas estão diferentes...», duas raparigas manifestaram-se a respeito da transformação física:

F2: «Eu estou criando mais corpo»; «Eu engordei»;

F16: «Eu tenho unhas grandes, cabelos grandes, meu corpo está mais desenvolvido».

E sobre as relações interpessoais, duas alunas afirmaram: F5: «[Mudou] Minha forma de me relacionar com as pessoas»; F10: «O meu relacionamento com as pessoas».

Um destaque foi marcado acerca das características psicológicas, pois num grupo de seis raparigas que responderam à questão cinco mencionaram estas características conforme segue:

F5: «Meu comportamento, minha responsabilidade».

F9: «Entre na adolescência, perdi mais a timidez que eu tinha».

F10: «Sou mais responsável, estou mais espontânea».

F11: «Fiquei mais *atentada*, fiquei mais inteligente».

F16: «Mudei a minha forma de ver a vida, meus sentimentos são mais sinceros, mais puros».

Em seguir, coloca-se a tabela com as respostas das raparigas «Ocasão que marcou a sua vida e que você nunca mais esqueceu...». Foram identificadas três categorias: datas comemorativas, aspectos socioafetivo e relações com a escola (na presença da autora).

Tabela 45: Análise de Conteúdo do passado significativo: «Ocasão que marcou a sua vida e que você nunca mais esqueceu...» - Sexo feminino.

| Categorias | Subcategorias |
|---------------------------------|--|
| Datas comemorativas. | Dia do meu aniversário. Dia que eu passo de ano. |
| Aspectos socioafetivo. | Meu primeiro beijo. Meu primeiro amor. Visita da professora Marly à minha casa. Quando eu te conheci, professora Marly. |
| Relações com a escola e autora. | Os dias de aulas com você, professora. |

Quando se tratou da questão «O que mais marcou a sua vida», F5 e F10 destacaram como uma marca inesquecível a sua relação de namoro.

F5 «Meu primeiro amor»;

F10: «Meu primeiro beijo».

Referente à escola, quatro garotas se pronunciaram:

F2: «Foi quando eu te conheci professora».

F9: «Os dias de aula com você professora», «...Os conselhos que a senhora deu».

F11: «O dia que eu passei de ano».

F16: «Quando a professora Marly visitou a minha casa. Eu nunca imaginei que *ela* fosse lá».

E uma aluna designada como F11 registou, ainda, além de já se ter pronunciado, o seguinte: «O dia do meu aniversário».

Em seguida, apresenta-se a tabela com as respostas dos rapazes sobre o que mudou e marcou as suas vidas.

Dois rapazes não responderam. O rapaz identificado como n° 8 faltou a essa Sessão e o rapaz identificado como n° 1 faltou porque se mudou para outra localidade e, conseqüentemente abandonou a EFA ¹⁵⁹.

Tabela 46: Passado significativo - Sexo masculino (N=7)

| M | A minha vida mudou... Algumas coisas estão diferentes... | Ocasão que marcou a sua vida e que você nunca mais esqueceu... |
|-----|---|--|
| M3 | Estou mais <i>danado</i> . Estou começando a namorar. Estou <i>pegando grossura</i> ¹⁶⁰ do homem. | Uma cicatriz na minha sobrancelha. |
| M4 | Na escola, aprendi muitas coisas. Conheci mais pessoas. | As brincadeiras que aprendi na escola. |
| M6 | O meu corte de cabelo. Eu cresci mais. Criei mais responsabilidade. | A morte do meu primo e do meu professor ¹⁶¹ |
| M7 | Estou indo para as festas. Estou conhecendo novos amigos. Estou estudando na EFA. | O dia que a minha avó faleceu. |
| M12 | Cresci mais um pouco. Fiquei mais <i>atentado</i> . Tenho novos professores. | Que eu namorei, mas eu me arrependi. |
| M13 | Eu era mais quieto. Eu tenho mais amigos. Eu aprendi mais coisas. | O dia das mães. O dia dos pais. O aniversário dos meus irmãos. |
| M14 | Estou me tornando homem. Deixando de ser <i>moleque</i> ¹⁶² . Sou nobre. ¹⁶³ Não tenho <i>mal</i> caráter. | Quando eu entrei nesa escola. Quando entrei pela primeira vez aqui (EFA). |

Legenda: M = Masculino. N= Número de inquiridos.

Na tabela a seguir consta a análise de conteúdo das respostas dos rapazes sobre a frase (com cabeça) «A minha vida mudou... Algumas coisas estão diferentes...», a partir de categorias e subcategorias. Foram identificadas quatro categorias: aspetos físicos; aspetos psicológicos; aspetos intrapessoal e interpessoal; e aspeto referente à escola.

¹⁵⁹ Um destes alunos mudou de Município com os pais. E o outro, já maior de idade, viajou para outro Estado, para procurar emprego.

¹⁶⁰ Quando disse "grossura", referiu-se a ficar forte, como homem.

¹⁶¹ Este primo e o professor, a quem se refere, estavam ligados à EFA e sofreram um acidente de mota, vindo a óbito imediatamente. Este acontecimento causou grande tristeza à comunidade escolar e aos familiares e amigos

¹⁶² Ser "moleque" indica ser um rapaz sem compromisso, que não leva a vida a sério, preocupando-se apenas com brincadeiras

¹⁶³ Ser "nobre" significa, na região, ter bom caráter, ser honesto e bem reconhecido pelas pessoas da região.

Tabela 47: Análise de Conteúdo do passado significativo: «Ocasão que marcou a sua vida e que você nunca mais esqueceu...» - Sexo masculino (N=7).

| Categorias | Subcategorias |
|---------------------------------------|--|
| Aspectos físicos. | Estou <i>pegando a grossura</i> do homem. O meu corte de cabelo. Eu cresci mais (2). |
| Aspectos psicológicos. | Criei mais responsabilidade. Estou mais <i>danado</i> . Eu era mais quieto. Deixando de ser <i>moleque</i> . Sou <i>nobre</i> . Não tenho <i>mal</i> caráter. |
| Aspectos intrapessoal e interpessoal. | Estou começando a namorar. Eu tenho mais amigos. Conheci mais pessoas. Estou indo para as festas. Estou conhecendo novos amigos. |
| Aspectos referente à escola. | Tenho mais professores. As brincadeiras que aprendi na escola. Aprendi muitas coisas na escola. Eu aprendi mais coisas. Estou estudando na EFA. |

Seguindo com a análise de conteúdo, sobre a primeira frase «A minha vida mudou... Algumas coisas estão diferentes...», estão anotadas as impressões dos rapazes.

No aspeto relativo a mudanças no aspeto físico, três rapazes fizeram-lhe referência, conforme indicados pela numeração:

- M3: «Estou pegando a grossura do homem».
- M6: «O meu corte de cabelo», «Eu cresci mais».
- M12: «Cresci mais um pouco».

Acresce dizer que quatro rapazes mencionaram ter mudado o seu comportamento.

- M3: «Estou mais danado».
- M6: «Criei mais responsabilidade».
- M12: «Fiquei mais atentado».
- M13: «Eu era mais quieto».

Ao exporem as relações sociais e afetivas, os rapazes expressaram-se com desenvoltura ao realizarem a atividade. Assim afirmaram:

- M3: «Estou começando a namorar».
- M4: «Conheci mais pessoas».
- M7: «Estou indo para as festas».
- M7: «Estou conhecendo novos amigos».

M13: «Eu tenho mais amigos».

M4: «Aprendi muitas coisas na escola».

M7: «Estou estudando na EFA».

M12: «Tenho novos professores...» «Eu aprendi muitas coisas»¹⁶⁴

Na tabela seguinte estão incluídas as impressões dos rapazes no que diz respeito a «Ocasão que marcou a sua vida e que você nunca mais esqueceu...», considerando categorias e subcategorias.

Foram criadas quatro categorias: datas comemorativas; aspetos socioafetivos; relações com a escola; e perdas de entes queridos.

Tabela 48: Análise de Conteúdo do passado significativo em rapazes. «Ocasão que marcou a sua vida e que você nunca mais esqueceu...» - Sexo Masculino.

| Categorias | Subcategorias |
|-------------------------|---|
| Datas comemorativas | O dia das mães. O dia dos pais. Aniversário dos meus irmãos. |
| Aspectos socioafetivo | Que eu namorei mas eu me arrependi. Visita da professora Marly à minha casa ¹⁶⁵ Quando eu te conheci professora Marly. |
| Relações com a escola | Quando eu entrei nesta escola. Quando pisei pela primeira vez aqui (EFA). |
| Perda de entes queridos | A morte do meu primo (aluno) e do meu professor. Quando a minha avó faleceu. |

No que trata da categoria relativa à escola, ao contrário das raparigas, os rapazes citaram mais a escola.

Continuando com a segunda frase «Ocasão que marcou a sua vida e que você nunca mais esqueceu...», dois rapazes referiram-se a acontecimentos na escola EFA, como citado:

M4: «As brincadeiras que aprendi na escola.»

M13: «Quando eu entrei nesta escola... Quando entrei pela primeira vez aqui.»¹⁶⁶

Seguem-se, ainda, temas diversificados que os rapazes alegaram tê-los marcado.

Um rapaz, identificado como M3, citou sobre uma marca física: «Uma cicatriz na minha sobrancelha».

Mas dois rapazes trouxeram marcas de perdas de entes queridos como anotado:

M6: «A morte do meu primo e do meu professor.»

M7: «O dia que a minha avó faleceu.»

¹⁶⁴ Nesta citação - «Eu aprendi muitas coisas», apesar dele não ter escrito a palavra “escola”, ao ler a atividade, declarou: «Eu só aprendi mais, por causa da escola».

¹⁶⁵ Foram realizadas visitas às famílias do/as participantes da pesquisa, para a autora conhecer as suas realidades.

¹⁶⁶ A expressão verbal “aqui”, refere-se à escola EFA

Outro rapaz, identificado por M12, mencionou: «[No dia em] Que eu namorei mas eu me arrependi»¹⁶⁷.

E ainda um rapaz deteve-se em datas comemorativas (M13): «O dia das mães, o dia dos pais, aniversário dos meus irmãos».

Ao analisar os resultados desta atividade proposta, tanto no âmbito físico, como nos conhecimentos escolares, foi notório o crescimento e o desenvolvimento do grupo participante da pesquisa.

A caligrafia, a ortografia e a coerência das ideias é possível que tenham mudado, com o decorrer do ano escolar e a incidência em atividades de escrita, durante as sessões.

Essa foi a última atividade aplicada, junto do grupo, já no ano de 2018.

Tanto no relato das raparigas, como no dos rapazes, no que diz respeito aos acontecimentos que marcaram as suas vidas, ficou evidente que não há um passado de mágoas ou de tristezas que os tenha possivelmente prejudicado, pois os relatos demonstram quase com unanimidade histórias *positivas*. A exceção reporta-se a dois rapazes que alegaram com tristeza sobre perdas de pessoas importantes para as suas vidas, entes queridos.

7.6.6 Árvore genealógica

7ª Sessão – A árvore genealógica

Atividade 1 – Conceção de uma genealogia familiar.

A atividade (Anexo 25) irá auxiliar na recolha e discussão dos dados. Mais importante é que os/as participantes se sintam parte de um todo, num sentimento de pertença. Mas sobretudo encara-se a tomada de consciência do próprio valor do educando no seu meio familiar.

A instrução é a seguinte: «Desenhe uma árvore. Dentro da copa dessa árvore escreva os nomes das pessoas da sua família, a começar em cima e a ir de cima para baixo. Começa com os avós maternos de um lado e os avós paternos do outro lado. Em baixo são postos os nomes dos pais e dos tios. Depois vem os irmãos e os primos e assim em seguida. Podem não estar os nomes de todos, se não os souber. Mas deixa-se os lugares desses parentes, presentes na árvore».

Segue as informações transcritas dos seus desenhos da árvore genealógica.

¹⁶⁷ Perguntei-lhe o motivo de se arrepender e respondeu: «Acho que ela não gostava de mim e me deixou.».

Tabela 49: Árvore Genealógica – Raparigas– (N=7)

| | Primeira parte | Segunda parte | Terceira parte |
|-----|---------------------------|--|---|
| F2 | Avós paternos e maternos. | Pai, mãe e uma irmã. | Tios paternos (8). Tios maternos (6). Primos paternos (6). Primos maternos (5). |
| F5 | Avós paternos e maternos. | Pai, mãe e três irmãos. (dois do sexo masculino e um do sexo feminino). | Tios paternos (9). Tios maternos (6). Primos paternos (13). Primos maternos (7). |
| F9 | Avós paternos e maternos. | Pai, mãe e cinco irmãos (dois do sexo masculino e três do sexo feminino). | Tios paternos (4). Tios maternos (7). Primos paternos (13). Primos maternos (8). |
| F10 | Avós paternos e maternos. | Pai, mãe e 3 irmãos do sexo masculino. | Tios paternos (4). Tios maternos (3). Primos paternos (13) Primos maternos (8) |
| F11 | Avós paternos e maternos. | Pai, mãe e três irmãos. (um do sexo masculino e duas o sexo feminino) | Tios paternos (7) Tios maternos (6) Primos paternos (4) Primos maternos (2) |
| F15 | Avós paternos e maternos. | Pai, mãe e quatro irmãos. (três do sexo e masculino e um do sexo feminino). | Tios paternos (5) Tios maternos (9) Primos paternos (14...) Primos maternos (12) |
| F16 | Avós paternos e maternos. | Pai, mãe e (seis ¹⁶⁸ irmãos do sexo masculino). | Tios paternos (11) Tios maternos (6) Primos paternos (7) primos maternos (14) |

Legenda: F = Feminino N= Número de inquiridas.

Sobre o desenho da Árvore genealógica, podem ser enunciadas certas observações. Iniciar-se pelas atividades das raparigas.

A aluna denominada como n^o10 tem três irmãos todos do sexo masculino e manifestou-se enquanto fazia a sua atividade dizendo ser a única *mocinha* da casa e que ocupava o quarto lugar entre os irmãos.

Nesta análise, notou-se que apenas uma das raparigas (n^o 2) tem um menor número de irmãos, ou seja, tem apenas uma irmã. As restantes têm mais de dois irmãos.

É necessário anotar também que entre as sete meninas que realizaram a atividade, em três delas foi predominante o número de irmãos do sexo masculino (n^o 10, n^o 11 e n^o16) . E entre essas, as duas enunciadas em último lugar (n^o 15 e n^o16) só possuem irmãos do sexo masculino, sendo, portanto únicas do sexo feminino nas suas famílias.

¹⁶⁸Essa rapariga (F16) citou nome de quatro irmãos, mas na ficha sociodemográfica (ANEXO 2) havia dito que tem seis irmãos. Eu indaguei o porquê e ela disse que os outros dois "já faleceram" e ela ainda "não era nascida".

É possível que se sintam “valorizadas” por ocuparem este estatuto único.

Na tabela a seguir estão colocadas as informações sobre a árvore genealógica, desenhada e organizada pelos rapazes.

Tabela 50: Árvore genealógica – Rapazes=8

| | Primeira parte | Segunda parte | Terceira parte |
|-----|---------------------------|--|---|
| M3 | Avós paternos e maternos. | Pai, mãe e uma irmã. | Tios paternos (10) ¹⁶⁹ Tios maternos (4). Primos (4) ¹⁷⁰ . |
| M4 | Avós paternos e maternos. | Pai, mãe e um irmão. | Tios paternos (9). Tios maternos (6). Primos paternos (10). primos maternos (7). |
| M6 | Avós paternos e maternos. | Pai, mãe e quatro irmãos. (dois do sexo masculino e dois do sexo feminino). | Tios (7). Primos (9). |
| M7 | Avós paternos e maternos. | Pai, mãe e (três irmãos do sexo masculino). | Tios paternos (2). Tios maternos (2). Primos paternos (3). Primos maternos (3). |
| M8 | Avós paternos e maternos. | Pai, mãe e três irmãos. (dois do sexo masculino e dois sexo feminino). | Tios paternos (4) Primos (7). |
| M12 | Avós paternos e maternos. | Pai, mãe e quatro irmãos. (um do sexo e masculino e três do sexo feminino). | Tios (3). Primos paternos (3). |
| F13 | Avós paternos e maternos. | Pai, mãe e três irmãos. (dois do sexo masculino e um do sexo feminino). | Tios paternos (3). Tios maternos (1). Primos paternos (2). Primos maternos (1). |
| M14 | Avós paternos e maternos. | Pai, mãe e três irmãos. (um do sexo masculino e dois do sexo feminino). | Tios paternos (7). Tios maternos (7). Primos (14). |

Legenda: N = Número de inquiridos.

Ao apresentar a Árvore genealógica dos rapazes, é necessário dizer que apenas oito rapazes realizaram a atividade. O outro aluno da turma (nº 1) não esteve presente nesta etapa da pesquisa. Questionei a secretaria da EFA sobre o porquê de não estar na instituição e foi-me informado que se tinha mudado para uma outra localidade.

Foi percebido que, entre os oito rapazes que realizaram a atividade, dois deles possuem apenas um irmão. É o caso do aluno identificado como nº 3, com uma irmã e o aluno identificado por nº 4, com um irmão.

¹⁶⁹ Na árvore escreveu os nomes dos tios sempre em par e, ao entregar o trabalho, falou: «Eu coloquei o casal, porque a mulher do meu tio eu chamo de tia e o marido da minha tia eu chamo de tio”.

¹⁷⁰ Não identificou se seriam primos maternos ou paternos.

C

APÍTULO VIII

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A principal intenção deste estudo de investigação foi analisar para compreender os estudantes. Investiguei como o conhecimento sobre as vidas de discentes implica um primeiro apoio para os educar. É de salientar que a intervenção nas histórias de vida dos discentes por parte de professores empenhados pode contribuir para o maior sucesso do processo ensino-aprendizagem na instituição escolar.

A escolha da escola foi intencional. Havia alunos admitidos pela primeira vez. O grupo sendo um grupo, era de jovens do 6º ano, de uma Escola Família Agrícola, no interior do Brasil, como descrita a sua localização no decorrer deste trabalho.

Interessou-nos conhecer e explicitar que apesar de tantos passos dados na educação, ainda há muita gente esquecida e que *se contenta* apenas em querer aprender a ler e a escrever.

Todavia, crianças com déficit cognitivo, em certo nível “inferior”, avaliado em termos de quociente intelectual ($QI < 60$) podem nem alcançar essa competência. Foi a situação apontada pelo neurologista Oliver Sacks (sem data, p. 218), sobre “Rebeca”, uma menina de 18 anos.

Este estudo reuniu informações sobre os contextos a que pertencem estes alunos, a sua família e a sua história coletiva.

Contou-se com um total de dezesseis participantes, sendo sete raparigas e nove rapazes. No início da pesquisa eram dezoito participantes, mas ao longo da pesquisa dois rapazes migraram para outra cidade.

Procurou-se entender de que forma a história de vida influencia o processo de ensino-aprendizagem. Quando a pessoa sinta de valor, irá mais longe e experimentará mais desafios académicos e profissionais. Para tal, realizou-se com esse grupo de alunos uma série de atividades na escola, totalizando 20 atividades.

Ao longo do trabalho de pesquisa, foram vários os tipos de dificuldades detetadas, apontadas pelos alunos, pelos professores, pelas famílias e por funcionários que trabalham nos serviços gerais, da EFA. Estas dificuldades são de níveis de aprendizagem, dificuldades dos alunos em *ler e escrever*, saber escutar/ouvir (prestar atenção, memorizar a curto e a longo prazo) para compreender os conteúdos aplicados, até mesmo os enunciados das atividades orientadas pelos professores. Sem esta compreensão, fica mais difícil desenvolver as atividades, entre outras limitações, dificuldades como a necessidade de recursos humanos e técnicos ou materiais pedagógicos.

Na conversação com os estudantes, durante a fase de preenchimento da ficha socioeconómica (Anexo 2), foi possível verificar a existência de défices na escrita, no que se refere a caligrafia e a ortografia. E essas limitações foram confirmadas no primeiro encontro com os professores, os quais

afirmaram (Apêndice 4.9) que esses alunos estavam aquém das expectativas para o ano frequentado no momento, demonstrando muitas dificuldades na questão da aprendizagem dos conteúdos, com destaque para ainda não saberem decifrar letras e palavras e nem realizarem ainda as operações matemáticas básicas. Toda a carga de incompetência foi colocada nos jovens (e adiante nas famílias).

No entanto, nem se sabe ao certo se é realmente uma dificuldade da aprendizagem ou um transtorno específico da aprendizagem, porque não chegaram a ser avaliados em área de psicologia.

Ao lado destas constatações foi detetada, através da visita familiar e das entrevistas com os professores, a precariedade vivida por estes alunos como a falta de alimentação adequada.

Na escola, os recursos materiais, pedagógicos, não são suficientes e nas famílias também não possuem um local apropriado para a realização das atividades escolares.

Ao conversar com os pais (Apêndice 4) sobre as dificuldades encontradas para que os seus filhos estivessem a estudar na EFA, eles citaram algumas, mas entre elas destacaram três principais dificuldades. A primeira é a falta de estradas boas para transitarem, porque durante o período de verão há muita a poeira e, durante o inverno, há muita a lama. Há zonas da estrada que no inverno não permitem a possibilidade de transitar um carro, como se pode ver na figura 20. A segunda maior dificuldade nas famílias prende-se com o fator financeiro, socioeconómico. Vivem do trabalho agrícola, sendo pessoas pobres. Fazem o maior esforço para que os filhos possam estudar (não ficando em casa a trabalhar no campo). Em terceiro lugar, pode acentuar-se o fator global, político, em que o poder público não cumpre com a sua parte no acordo com a Associação da Escola, sem condições habitacionais e estruturais.

Foi possível compreender, através das visitas, o desempenho e resultados dos desenhos dos participantes, como o desenho das comunidades, da sua família, da sua casa, entre outros. E importa muito compreender também a sua situação sobre as saudades por estarem longe da família, e por chegarem na escola com tantas dificuldades mencionadas.

No que diz respeito ao insucesso escolar, o motivo de escolha da temática, há que se confirmar que o insucesso é visível na escola. Os alunos não reprovam desde que não faltem às aulas durante o ano. No entanto, migram para o ano seguinte sem dominarem os critérios mínimos exigidos. Esta constatação não significa *bom* desempenho na sua escolaridade, visto que no ano seguinte não conseguem acompanhar e os professores não incluem (integram e apoiam) estes alunos de forma correta. Este modo de inadaptação e insucesso pode até mesmo ser mais nocivo para uma criança ou adolescente.

Todavia, existem muitas escolas no mundo sem marcos de idade e em que cada um trabalha dentro das suas possibilidades e apoios.

Conforme testemunhou um aluno, pode aprender-se o seguinte, através das suas palavras: «O que faço para aprender a ler?»

Ele não sabe ler. Será possível aprender a ler, depois do enunciado de Oliver Sacks (sem data), em “Rebeca”, quando uma rapariga de 18 anos não sabia ler nem escrever, por limitação ultrapassável? Ela cantava, falava de forma poética e conhecia muitas histórias. Gostava imenso de conversar, mas não poderia aprender a ler, sendo o QI avaliado em 60.

E em conversa após a atividade disse: «Eles *mangam* de mim porque eu não sei ler. «Eu não quero que seja sempre assim».

Este aluno tinha 17 anos na altura da pesquisa e estava incluído de acordo com a distorção idade-ano. Nem chegou a concluir o Ensino Básico. Soube-se que abandonou a Escola e foi morar noutra Estado do Brasil para trabalhar.

É preciso perceber que este aluno foi punido duplamente. Punido até mesmo pelos próprios colegas que o incomodavam por não saber ler e por ser colocado à margem da escola.

Esta não é uma situação única, uma história-caso. Muitas situações semelhantes multiplicam-se a cada dia nas escolas públicas brasileiras, aumentando o índice de alunos evadidos e excluídos, configurando assim mais uma faceta do insucesso escolar.

Estudar sobre história de vidas como um fator influente no processo de ensino-aprendizagem, como sucesso ou insucesso, fez-me acreditar ainda mais que somos seres constituídos por várias dimensões, influenciados nos vários aspeto emocionais, socioeconómicos e culturais. Cada um de nós possui a sua individualidade. E ao agirmos em grupo, na comunidade, tal efeito traz um retorno na aprendizagem existencial e coletiva.

Um dos pontos considerados muito importantes na pesquisa é o que abrangeu dois estabelecimentos diferentes (Escola Família Agrícola – EFA e Instituto Fazendo História - IFH), ambos com público infantil e adolescente. E entre os seus objetivos, assemelham-se na questão da educação, acolhimento e transformação do sujeito em desenvolvimento.

Tratando-se da EFA e do IFH, sendo que este último possui um arcabouço de informações, de atividades, de trabalho, também voluntário, que vem somar a certeza de que educação se faz com humanidade.

Conhecer um dos lares de acolhimento, acompanhado pelo IFH e participar de uma reunião de profissionais dentro do lar, onde se avalia e planea as atividades do Programa «Fazendo minha História», fez-me acreditar no real objetivo do tra

balho: como as crianças aprendem a partir da história de vida e da intervenção dos mediadores. As técnicas de desenho e leitura, entre outras, têm contribuído para a formação destas crianças. Defende-se que através do desenho, sentem-se encorajadas a expressarem sentimentos e a formularem as suas ideias, o que não fariam através da fala corrente. As limitações de linguagem em idade jovem são um entrave à comunicação franca. A própria pessoa ainda nem alcançou o autoconhecimento.

Na entrevista com os professores da EFA, citaram como as suas principais dificuldades em sala de aula a “dificuldade dos alunos” em aprender (vide apêndice 4.9). Outros motivos que encontramos nos seus comentários foram a falta de motivação sentida pelo grupo docente. Acresce que disseram sentir a falta dos pais neste processo de aprendizagem, entre outros fatores como a situação socioeconómica e cultural.

Deste modo, salientam-se as muitas barreiras que estes participantes (estudantes, professores e pais) enfrentam para estarem empenhados na escola e essas barreiras têm de ser ultrapassadas, a fim de que os estudantes possam usufruir dos seus direitos em educação.

O que se propõe junto da Secretaria de Educação do Município em estudo, para a EFA, é um projeto de integração *Escola X Família*, cuja finalidade é fazer uma parceria pedagógica em que congrega atividades promovidas para os pais e para os filhos. Algumas etapas serão promovidas apenas para os pais e outras para os pais e os filhos, num sentido de fortalecer os laços entre eles e conscientizar sobre o papel da família na escola. Posteriormente, outras atividades serão dirigidas a professores.

É importante refletir com os pais sobre o papel da educação, a fim de os sensibilizar de que a parceria e o diálogo com os professores irá contribuir para a prática pedagógica e, conseqüentemente, para o processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos.

Concluiu-se ainda que, para haver mudanças, são urgentes ações através de políticas públicas, comprometidas, não só implementadas mas executadas e supervisionadas para uma educação de *qualidade* que garantam, de facto, os direitos das crianças e adolescentes em todos os âmbitos. Quem sabe, assim será abreviado o índice de insucesso escolar e conseqüentemente os alunos terão maior sucesso na aprendizagem.

A realização do estudo de pesquisa significa explorar perguntas amplamente preteridas ou silenciadas. Terão as perguntas sentido, com a experiência que vamos adquirindo, mesmo que nem todas conduzam a uma solução. São inquietações que emergem neste momento profissional, irrompem sem encontrar respostas e, de certa forma, exigem mais dos professores, meus alunos, mas se expandem para nós, todos somos educadores.

Desta forma, a nossa contribuição será no sentido de apresentar um novo público/objeto de estudo sob a exploração do estudo relativo às questões da participação da família no resgate do insucesso escolar dos educandos de 6º ano.

Esta pesquisa pode ainda fornecer subsídios para o trabalho da própria Secretaria Municipal de Educação do Município em estudo -MA, na aplicação de recursos financeiros, formação dos docentes e/ou um trabalho que promova a aproximação com a família não só nesta instituição pública, mas também nas restantes escolas do Município.

R

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, V. L. (2008). *Psicologia da Educação*. Natal: UFRN.
- Andrade, C. D. (2013) *Alguma poesia*. São Paulo: Companhia das Letras.
- André, M. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Antunes, L. C. (2014) A pedagogia da alternância no contexto mundial: Educação do campo para a formação do jovem rural. *X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014*.
- Araújo, S. m. (2005). *Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da escola família agrícola de Angical*. Bahia Salvador. Bahia: UNEB
- Arden, R., Trzaskowski, M., Garfield, V., & Plomin, R. (2014). Genes influence young children's human figure drawings, and their association with intelligence a decade later. *Psychological Science*, 25(10), 1843-1850.
- Ariés. P.(1973). *História social da criança e da família*. (2ª ed). Rio de Janeiro.
- Ausubel, D. N, J. & Hanesian, H. (1980) *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- BIBLIOGRAPHY Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, (Obra original publicada em 1977).
- Bee, H. (1977). *A criança em desenvolvimento*. São Paulo: Harper & Row do Brasil.
- Begnami, J. b. (2006). . Revista de Formação por alternância. *Pedagogia da Alternância como sistema educativo*.
- Bermudez, F. C. (s.d.). *Transtorno da aprendizagem da leitura e da escrita*. Juina -MT: Instituto de Educação Vale do Juruena.
- Bolzan, D. P. (2010). Processos Formativos e Docência: Tecendo Redes De. *Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*.
- Bueno, F. (2010). *Dicionário Escolar Silveira Bueno*. São Paulo: Ediouro Publicações.
- Brasil, (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Obtido em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 30/10/2017.
- Brasil, (1990). Secretaria de Estado da Assistência e Desenvolvimento Social. *Lei 8.069 de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasília- DF. Obtido em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em 22/11/2018.
- Brasil.(1996). *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília-DF: Brasília DF. Obtido em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil, (2007). *Lei N° 11.494 de 20 de Junho de 2007, regulamenta o Fundo de Manutenção Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação* Obtido em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm
- Brasil, (2014).*Lei n° N° 13.005, de 25 de junho de 2014 aprova Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Obtido em:* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
- Brasil, (2010). *Decreto 7.352/2010 de 04/11/2010 dispõe sobre política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA*.Obtido em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/D7352.htm
- Brasil, Ministério da Educação e Cultura, B. S. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília - DF.
- Brasil, Ministério da Educação e Cultura, (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental*. Brasília: Brasil
- Brasil, (2010). Ministério da Saúde. *Diretrizes Nacionais para a Atenção Integral e Jovens na Promoção, Proteção e Recuperação da saúde*. Brasília : Editora MS. Obtido em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_nacionais_atencao_saude_adolescentes_jovens_promocao_saude.pdf. Acesso em 22/11/2018
- Bruner, J. (1965 a). " *The growth of mind*". *American Psychologist*, 20, 1007-1017
- Bruner, J.S. (1969). Uma nova teoria de aprendizagem. Rio, Bloch (1ª ed.), 1976 (2ª ed.). 191p
- Bruner J. (1991). *O Processo da educação Geral*. 2ª ed. São Paulo: Nacional.
- Carvalho, D. C. (2002). A psicologia freudiana a educação e o trabalho docente. *Psicologia em estudo, Maringá*, 51-60.
- Castells, M. (2008) *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra..
- Classificação Internacional de Doenças CID-10 (1992). Porto Alegre: Artmed.
- Claudia de Freitas Vidigal é fundadora do «Instituto fazendo História». Vidigal, C. (sem data) (Coord.). *Fazendo minha história: Guia de ação para colaboradores* (3ª Ed.). São Paulo: Instituto Fazendo História. Consultado em data de acesso em: [HYPERLINK "https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/56bcc5567da24f4f](https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/56bcc5567da24f4f)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- aa269479/1455211873350/guiafmh.pdf"
<https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/56bcc5567da24f4faa269479/1455211873350/guiafmh.pdf>
- Coelho, L. S. (2012). Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. Revista e -Ped FACOS /CNEC-Osório 144-152.
- Costa, A., Souza, F., & Souza, D. (2014). *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios*. Aveiro: Ludomedia.
- Da Matta, R. (1991) *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Rio de Janeiro: Rocco..
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2005). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- DSM-V. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed.
- Fernández, A. (1991) *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, M. & Nelas, P.B (2006). Adolescências... Adolescentes ...Revista Millenium: 141-162.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*, 26ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia*, 26ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- García-Marirrodriga, R. & Puig-Calvó, P. P (2010). *Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos Ceffa no mundo*. Belo Horizonte: O Lutador.
- Gil, A. C. (1997). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Godoy, A. S. (1995) *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo.
- Gohn, M. d. (2006). educação não-formal, participação da sociedade civil. *Ensaio: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 50.
- Goldenberg, M. (1998/2000) *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais* 3ª edição. Rio de Janeiro: Record.
- Goodenough, F. L. (1926). Measurement of intelligence by drawings. New York: World Book. C.
- Guilford, J. P. (1950). *Fundamental Statistics*
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural da pós modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A .
- Helen Bee (1975; trad. bras. "A criança em desenvolvimento". Rio de Janeiro: Harbra).
- Instituto Fazendo História (2013). *Esta é nossa história!* São Paulo: Alaúde.
- Instituto Fazendo História (2010). *História de vida: identidade e proteção*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Júnior, F. V. P. (2012) *Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente*. Scientia. Acessado: file:///F:/DOCTORADO%20NOVO0912/TEXTOS%20CITADOS%20e%20OUTROS/profissionalismo%20profissionalização.pdf.
- Jensen, E. F. Nutt, A. E. (2016). *Cérebro adolescente: Guia de sobrevivência para criar adolescentes e jovens adultos*. Rio de Janeiro: Intrínseca.
- Kohlberg, L. *The cognitive-developmental approach to moral education*. In P. Scharf (Ed.), *Readings in moral education*. Minneapolis: Winston Press, 1978.
- Kruenzer, A. Z., & Caldas, A. d. (2007). *trabalho docente: comprometimento e desistência*. Belo Horizonte: UFG. Lana Coelho, S. P. (2012). *Vygotsky: sua teoria e influências na educação*. *Revista e ped FACOS*, 146.
- Júnior, F. V. P. (2012). *Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente*. SCIENTIA.
- Madalóz, Scalabrin & Jappe. (2012). *Fracasso escolar sob o olhar docente: Alguns apontamentos*. Caxias do Sul: IX ANPED.
- Marconi, M. A & Lakatos, M. E. (2017). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Atlas.
- Melhoramentos, E. (2008). *Dicionário prático de língua portuguesa e inglesa*. São Paulo: Melhoramentos.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenologia da percepção* (C. A. de Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1945).
- Moreira, M. A. (2011) *Aprendizagem Significativa: A Teoria e Textos Complementares*, 1ª ed. SP: Livraria da Física.
- Moraes, V. d. (1991). *A arca de Noé: Poemas infantis*. São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris: La Dispute.
- Minayo, M. (Org.) (2010). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*, 29ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Nascimento, C.T (2008). *A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas*. Contexto & Educação: 47-63.
- Parolin, I. (2003). *As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares*. Fortaleza - CE.
- Penteado, (2016) Instituto fazendo História. Obtido em: <https://www.fazendohistoria.org.br/blog-geral/2016/6/24/noticia-1-noticia-1-instituto->
- Perrenoud., P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ARTMED.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Perrenoud, P. (2001). *A ambigüidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor*. Porto alegre: ARTMED.
- Petroni, A. P. Trevisan, V. L. (2010). As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 355-364.
- Pimenta, S.G & Anastasiou L. d. (2010). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- Pink, S. (2001). *Visual ethnography*, London: Sage Publications.
- Pozo, J. I., & Crespo, M. Á. (2009). *A Aprendizagem e o Ensino de Ciências: Do Conhecimento Cotidiano ao Conhecimento Científico*. Porto Alegre -RS: Artmed.
- Projeto *Fazendo minha História* (2013.). Consultado em data de acesso em: HYPERLINK "https://www.fazendohistoria.org.br/fazendo-minha-historia" https://www.fazendohistoria.org.br/fazendo-minha-historia .
- Prout, A. James, A. (1990). *A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: Constructing and reconstructing childhood*. London.
- QEdu, (2017) obtido em: HYPERLINK "http://www.qedu.org.br/cidade/4677-paulo-ramos/ideb" <http://www.qedu.org.br/cidade/4677-paulo-ramos/ideb>
- QEdu, (2017) <https://www.qedu.org.br/cidade/4677-paulo-ramos/proficiencia>.
- Queiroz, D. T., Val, J. & Alves, M. A. (2007). *Observação Participante na pesquisa Qualitativa: Conceitos e aplicações na área da saúde*. *Revista Enfermagem UERJ*, 276-83.
- Qvortrup, J.(2010) *A infância enquanto categoria estrutural* Educação e Pesquisa, São Paulo,v. 36, n.2, p. 631-643.Regattieri, J. M. (2010). *Escola Família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO -MEC.. Consultado em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&Itemid=30192
- Rocha, I. X. (2003). *Uma Reflexão sobre a Formação Integral nas EFAs: Contributos do Caderno da Realidade nesse processo na EFA de Riacho de Santana – Bahia*. Lisboa -PO: Universidade Nova de Lisboa.
- Rocha, (2007) O. X. I. A Formação Integral nos CEFFAs.In: *Revista da Formação por Alternância*. Brasília: Formaf, p.5-18, 2007.
- Rose, G. (2005). *Visual methodologies*, London: Sage Publications.
- Salanova, M. J. (2005). *El dibujo y la escritura infantil: de los 18 meses a los 14 años*, 2ª impresión. Madrid: Editorial EOS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SANTOS, J. C. F. (2008) *Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor*. Porto Alegre: Mediação.
- Sarmiento, M. J. (2008). *Sociologia da Infância: Correntes e Confluência*, in Sarmiento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. (pp.17-39), Petrópolis: Vozes.
- Sarmiento, M. J. e Pinto, M. (1997). “*As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*”, in M. Pinto e M. J. Sarmiento (Coord.), *As Crianças: Contextos e Identidades*. (9-30). Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Shapiro, L. (2004). *El lenguaje secreto de los niños*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Schabach, L. M. (2012). *Mapeamento das Populações do Campo*. Porto Alegre: UFRGS.
- Schmitt, A. (2002). *A atualização do conceito de quilombo: Identidade e território das definições teóricas. Ambiente & Sociedade*.
- Silva, A. P. (2007). Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida. *Mosaico: Estudos de Psicologia*, 1982 - 1913 .
- Sacks, O. (sem data). *O homem que confundia a mulher com um chapéu* (p. 218). Lisboa: Relógio d'Água.
- Sturken, M. & Cartwright, L. (2005), *Practices of looking: An introduction to visual culture*. Oxford: Oxford University Press. BIBLIOGRAPHY \ | 1046
- Tanaka, O. Y. (2001). *Avaliação de programas de saúde do adolescente: um modo de fazer*. São Paulo : Edusp.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*, 12^a ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- UNICEF (1990) *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Obtido em: https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf Acesso em: 23/08/ 2017.
- UNICEF. (2016). Fonte: UNICEF: Obtido em: https://www.unicef.org/brazil/pt/activities_9406.html. Acesso em 17/09/2017.
- UNICEF. (2015). *ECA 25anos - ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE*. Brasília -DF: obtido em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/ECA25anosUNICEF.pdf>unicef. Acesso em: 22/11/2018.
- UNICEF. (2011). *o direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades*. Brasília DF: UNICEF. Obtido em: https://www.unicef.org/brazil/pt/br_sabrep11.pdf.

- UNICEF, (2015) *ECA 25 anos: Avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil*. Obtido em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/ECA25anosUNICEF.pdf>.
- Vergara, S. C. (2004) *A utilização da construção de desenhos como técnica de coleta de dados*. In: Vieira, M.M.F. & Zouain, D.M. *Pesquisa qualitativa em administração*. São Paulo: FGV editora, p. 173-184.
- Vidigal, C. d. (2013). *Essa é a minha história*. São Paulo: Alaúde.
- Claudia de Freitas Vidigal é fundadora do «Instituto fazendo História». Vidigal, C. (sem data) (Coord.). *Fazendo minha história: Guia de ação para colaboradores* (3ª Ed.). São Paulo: Instituto Fazendo História. Consultado em data de acesso em: [HYPERLINK "https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/56bcc5567da24f4faa269479/1455211873350/guiafmh.pdf"](https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/56bcc5567da24f4faa269479/1455211873350/guiafmh.pdf)
<https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/56bcc5567da24f4faa269479/1455211873350/guiafmh.pdf>
- Viola, M. T. (2017). Vygotsky com Lacan: considerações sobre a formação dos conceitos na adolescência. *Psicologia USP*, 432-440.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A Formação Social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2017). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo : Ícone Editora.
- Sousa, A. P. (2010). *As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia*. *Psicologia & Sociedade*, 355-364.
- Weinstein, M. A. (2008). *Transtornos específicos da aprendizagem*. Rio de Janeiro: UNIFESP.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*, 3ª ed. Porto Alegre: Bookman.
- Xandró, M. (2006). *Manual de testes gráficos*, 5ª ed. revista. Madrid: Instituto de Orientação psicológica EOS.
- Zago, N. (2010). *O Fracasso no contexto da relação família-escola*. In A. Dalben & A. Diniz (sem páginas), 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica
- Zamith, J. C. (2012) *Histórias cruzadas de docentes: seis exploradoras de exceção* in Cruz, L. A.; Magalhães, M. J. Nunes, R. S. *Pelo fio se vai*
- Zamith-Cruz, J. & Costa, M. (2019). Vida de campo de adolescentes em Escola Família Agrícola no Maranhão - Brasil. Livro de resumos: Comunicações e Posters do *XIV Congresso Internacional Gallego-Português de Psicopedagogia e II Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogia* (p. 309). Realizado na Coruña, España, em 4-6 de septiembre de 2019.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Zamith-Cruz, J. & Costa, M. (2019). Vida de campo de adolescentes em Escola Família Agrícola no Maranhão – Brasil. In Peralbo, M., Risso, A., Barca, A., Duarte, B., Almeida, L., & Breenlla, J. C. (Eds.), *Actas XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía e II Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía 2019*- Colección: Cursos_congresos_simposios, n.º 144 (pp. 1647-1658). Realizado na Coruña, España, em 4-6 de septiembre de 2019. ISBN: 978-84-9749-726-8
- Zamith-Cruz, J. & Costa, M. (2019). Jovens maranhenses de Escola Família Agrícola: Do eu obrigatório/ideal ao eu atual. Comunicação apresentada no *I International Congress on Psychology and Health Promotion in Childhood and Adolescence*, realizado na Universidade do Minho – Instituto de Educação, em 20-23 novembro de 2019.
- Zamith-Cruz, J. & Costa, M. (2019). Diálogos com jovens maranhenses em escola de campo: uma investigação-ação no Brasil. Comunicação apresentada em *Congresso Bienal da Rede Lusófona Estreia Diálogos - Investigação-Ação e cidadania: Diálogos e Desafios*, Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa - *Collaborative Action Research Network* (CARN) (Livro de Resumos, p. 23).
- Zamith-Cruz, J. & Costa, M. (2019). Da investigação-ação à *Grounded Analysis*: Experiências de adolescentes no Nordeste do Brasil. P. Costa, S. O. Sá, P. Castro, & D. N. Souza (Editores), *Atas do 8º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa CIAIQ 2019: Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 757-762). Volume 1. Oliveira de Azeméis Aveiro: Ludomedia. ISBN: 978-989-54476-3-
HYPERLINK
"https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/issue/archive" \t "_blank"
https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/issue/archive
- Zamith-Cruz, J. & Costa, M. (2019) *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, N°2, 2019. ISSN: 0214-9877. pp:177-186 não aqui mas nas referências. Está mal referenciado ainda.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013.

Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, no Artigo nº 32.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF: Obtido em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_0

Lei Nº 11.494 de 20 de Junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Obtido em HYPERLINK "http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm" http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Obtido em: HYPERLINK "<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>" <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>

Lei nº N° 13.005, de 25 de junho de 2014 aprova Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Obtido em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

Decreto 7.352/2010 de 04/11/2010 dispõe sobre política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. Obtido em: HYPERLINK http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/D7352.htm http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/D7352.htm

Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília- DF. Obtido em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm.

A

APÊNDICES

| | |
|--------------|---|
| APÊNDICE I | Encontro com os professores |
| APÊNDICE II | Questionário com os professores |
| APÊNDICE III | Diálogo com os pais |
| APÊNDICE IV | Transcrições dos questionários dos professores |
| APÊNDICE V | Transcrição de questionários preenchidos pelos pais |

APÊNDICE I - ENCONTRO COM OS PROFESSORES

Escola Família Agrícola - EFA –Ma -2016

Projeto de pesquisa história de vidas de discentes dos alunos do 6º ano

Pesquisadora: Profª. Msc.Marly Soares da Costa

Atividade com os professores Direcionamento do texto de estudo:

Texto: O Fracasso escolar sob o olhar docente: alguns apontamentos

Texto dos autores: Rodrigo José Madalóz ,Ionara Soveral Scalabrin -
Maira Jappe -

1. Leia o texto completo
2. Identifique o tema principal do texto evidenciando as ideias principais.
3. Cite as contribuições positivas do texto para o seu trabalho pedagógico.
4. Estabeleça a relação da aprendizagem significativa com a Pedagogia da Alternância adotada pela EFA.
5. Você identifica situações de fracasso escolar na EFA? A que se deve este fracasso? Aponte fatores que considera ser causa do fracasso.
6. A partir da leitura do texto, que caminhos você encontra para reinventar a sua prática?



O FRACASSO ESCOLAR SOB O OLHAR DOCENTE: ALGUNS APONTAMENTOS

Rodrigo José Madalóz - URI¹ Ionara Soveral Scalabrin - UPF² Maira Jappe - UPF³

Resumo: O estudo teve por objetivo compreender o que pensam professores de uma escola da rede pública estadual da cidade de Palmeira das Missões, Rio Grande do Sul, quando questionados acerca do que entendem por/sobre fracasso escolar, como ele acontece, porque acontece e como pode ser superado. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, de cunho qualitativo. Utilizou-se um questionário com perguntas abertas a sete professores das diversas áreas do conhecimento, da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental. O artigo está dividido em dois momentos distintos: primeiramente abordou-se a questão do fracasso escolar a partir de uma revisão bibliográfica segundo a concepção de autores como Torres, Marchesi e Pérez, Souza, Sampaio, Charlot, André e Paro, promovendo um diálogo com os mesmos e, no segundo momento, transitou-se sobre as compreensões que os docentes têm sobre o fracasso escolar, dialogando com autores como Rovira, Marquesi e Pérez, constituindo assim, a triangulação entre as ideias e concepções. Propõe-se ao abordar a temática, a necessidade de ampliar o campo de discussão, agregando e fomentando a participação dos diferentes segmentos da escola, da comunidade escolar e do meio acadêmico no sentido de buscar caminhos transitáveis para o polêmico tema: fracasso escolar.

Palavras Chave: Fracasso Escolar. Docência. Educação.

Considerações iniciais

O presente artigo originou-se de inquietações oriundas da leitura do texto “Formação de professores: a pesquisa e a política educacional” de Bernard Charlot⁴. A partir do exposto por Charlot (2005) em relação ao fracasso escolar, algumas indagações foram tomando corpo, em virtude de uma aproximação com a realidade escolar e com o intuito de promover o diálogo entre autores acerca da temática, procurando elementos que corroborem e justifiquem a questão do fracasso escolar e como este tem sido tratado, discutido e enfrentado pela/na escola.

¹Mestre em Educação - UPF – Docente da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus Santo Ângelo no curso de Educação Física: licenciatura e bacharelado.

²Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo, Bolsista Capes-Linha de pesquisa: Políticas Educacionais.

³Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo. Palestra proferida pelo mesmo, na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 28 de março de 2001, sob a coordenação da professora Selma Garrido Pimenta.

O fracasso escolar é um tema relevante e polêmico que requer atenção no espaço escolar. Ele tem sido foco de constantes discussões por estar intimamente atrelado a questões como: reprovação,

evasão, indisciplina, erro, fracasso e insucesso escolar. Pretende-se despertar um olhar sensível sobre o tema em foco, (des) construindo conceitos acumulados culturalmente, rompendo com alguns tabus marcantes no imaginário da instituição – a Escola. Buscando saber o que professores pensam a respeito do fracasso escolar, foi entregue à educadores da Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Cacique Neenguiru, da cidade de Palmeira das Missões, Rio Grande do Sul, um questionário com perguntas abertas. Questionaram-se os educadores acerca do que entendem por fracasso escolar, porque ele acontece e como pode ser superado.

O texto está estruturado em dois momentos: no primeiro buscam-se referências acerca de algumas definições teóricas a respeito do fracasso escolar, ou seja, como alguns teóricos abordam a questão a partir de suas investigações e produções. No segundo momento, articularam-se as falas dos entrevistados com a revisão bibliográfica e por fim tecem-se algumas considerações finais, impressões e direcionamentos.

1 Buscando compreensões e significados para o fracasso escolar

Experiências de sucesso e fracasso são comuns à todos os seres humanos, independente da cor, raça, credo, gênero, etc. A palavra fracasso ganha um viés conotativo e soa como algo desagradável. Ao juntar-se ao termo “escolar” sua sonoridade nos desloca para uma realidade a qual conhecemos, particularmente, muito bem, por estarmos mergulhados neste contexto: a escola. A grande parte dos educandos percorre um longo caminho: 200 dias letivos e 800 horas em cada série/ano a fim de garantir o sucesso em todas as disciplinas do currículo escolar e garantir a aprovação. Nem sempre esse sucesso é alcançado. Algumas vezes são interrompidos no meio do caminho.

Se recorrermos a nossa memória, certamente nos lembraremos de muitas experiências de fracasso, inclusive aquelas vividas no seio da escola e que para muitos são as que deixaram marcas um tanto mais profundas. Ao procurarmos nos dicionários de língua portuguesa uma definição para o termo fracasso, encontramos alguns sinônimos, tais como: falta de êxito; insucesso; derrota. Na mesma ótica que chegamos ao sucesso, podemos fracassar ou ter insucesso e provarmos a derrota. As incursões e escolhas feitas durante o processo interferem (in) diretamente para tal. A escola propõe-se a produzir o sucesso através do ensino e aprendizagem, todavia, o que se evidencia nas últimas décadas é um declínio do seu papel “formador” em meio a uma crise política e existencial que produz o fracasso.

O termo fracasso escolar parece resumir toda a insatisfação e insucesso decorrente de posturas docentes e discentes vivenciadas no dia a dia da sala de aula. Pensar o fracasso escolar é pensar, também, em reprovação, que segundo Torres (2004, p 34), é “a „solução“ interna que o sistema escolar encontra para lidar com o problema da não aprendizagem ou da má qualidade de tal aprendizagem”, não deixando de lado a retenção, recuperação, enfim, tantos outros sinônimos que são empregados para caracterizar a palavra fracasso. Mas este ganha mais intensidade quando é empregado para qualificar a “incapacidade” que um sujeito tem para aprender ou assimilar algo.

1 conveniente destacar, segundo Carvalho, que o fracasso escolar está intimamente ligado ao erro, ou seja:

Quando associamos erro e fracasso, como se fossem causa e consequência, por vezes nem se quer percebemos que, enquanto um termo – o erro – é um *dado*, algo objetivamente detectável, por vezes, até indiscutível, o outro - o *fracasso* – é fruto de uma interpretação desse dado, uma forma de o encararmos e não a consequência necessária do erro[...] a primeira coisa que devemos examinar é a própria noção de que erro é inequivocadamente um indício de fracasso. A segunda questão intrigante é que, curiosamente, o fracasso é sempre o fracasso do aluno (1997, p. 12).

Na concepção do autor, identificar um erro nem sempre justificaria o fracasso ou o insucesso, seja na aprendizagem, seja no ensino ou por incompetência do aluno. O erro pode sugerir diferentes interpretações. Para o autor, nem sempre o fracasso recai no erro.

Para Marchesi e Pérez (2004, p 17), na obra “*Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural*” estabelecem três ideias que, segundo eles, norteiam questões sobre o fracasso escolar. A primeira delas diz que o mesmo é atribuído ao aluno “fracassado”, aquele que não progrediu praticamente nada durante seus anos escolares, nem no âmbito de seus conhecimentos, nem do seu desenvolvimento pessoal e social. Uma segunda ideia diz que o problema central reside no fato de que o termo qualifica uma imagem negativa do aluno, afetando sua autoestima e sua confiança. Por fim, uma terceira ideia centra no aluno o problema do fracasso e distancia a responsabilidade de outros agentes e instituições, como as condições sociais, a família, o sistema educacional ou a própria escola.

Outro enfoque dado ao tema, segundo Souza (1999), refere-se ao fracasso escolar afirmando que o fato de como a escola organiza os conhecimentos, valores, padrões de comportamento e de linguagens, explicaria certa assintonia entre o que a escola pretende ensinar e a camada a qual o aluno pertence. Em suma, a autora revela que o problema do fracasso escolar está no distanciamento que há entre a realidade do aluno e os conhecimentos escolares propriamente ditos, não trazendo sentido ou significado ao educando, ele não vê nenhuma

perspectiva de utilizar aquele(s) conteúdo(s) em sua vida prática, o educando sente-se deslocado e ao mesmo tempo não encontra razão para se dar bem nos estudos, auxiliando assim, na produção do fracasso.

Nessa mesma perspectiva, Sampaio corrobora afirmando que:

... na medida que o aluno tem dificuldades, não aprende e é reprovado por falta de conteúdos e a falta de conteúdos amplia-se à medida que os alunos ficam reprovados. O fracasso, portanto, não se explica apenas pela reprovação, nem pela perda de um ou mais anos, repetindo séries; outra perda relevante acontece pelo distanciamento cada vez maior estabelecido entre os alunos e o conhecimento que a escola pretende transmitir (2004, p.89).

Para Sampaio (2004), estamos diante de um problema que por sua natureza acaba desencadeando outros, mais adiante, iniciando pela abordagem que a própria escola dá, também, na elaboração de seu currículo e na escolha dos conteúdos que irá contemplar. O aluno apresenta um déficit para aprender, não acompanha o ritmo da turma, perde os conteúdos, reprova uma, duas, três vezes. O fracasso, assim entendendo, não deixa de ser uma construção, ou, melhor dizendo, uma produção em meio a muitas perdas. O aluno reprova, repete, reprova, repete e entre essas reprovações e repetições de anos ou séries fica a mercê de um sistema que o rotula como incapaz, com problemas para aprender, tornando-o fracassado.

Para Charlot (2005), o fracasso escolar não existe. Segundo ele, falar em fracasso escolar, hoje em dia, é tratá-lo como se existisse um monstro escondido no fundo da sala de aula, pronto para pular sobre as crianças das famílias populares. Nas palavras de Charlot, o que existe são alunos que apresentam dificuldades para aprender, são situações de dificuldade. Poderíamos adentrar aqui no campo epistemológico da aprendizagem para elucidarmos o que são dificuldades e de onde provem, seria um instante bastante produtivo, mas não é intenção fazer este debate no momento.

De maneira mais sucinta, Charlot (2005) aborda a questão do fracasso escolar como o grande vilão que assombra a escola, e é provocativo à medida que se refere às classes populares como seu alvo. Em outras palavras, o autor aquece o debate em torno de o fracasso escolar estar mais centrado ou emergir das classes menos favorecidas, em função do nível socioeconômico em que vivem, pelas condições de moradia, saúde, alimentação, enfim, pela falta de estrutura que os desassiste.

Em contrapartida é importante destacar as ideias de André (1999), que na obra "*Pedagogia das diferenças na sala de aula*", descreve algumas possíveis explicações para a compreensão das

desigualdades no desempenho escolar, onde, fatores como o nível socioeconômico não justificam o insucesso escolar, e afirma que, o modo de vida de uma família, seus valores, suas crenças e opções têm mais peso sobre o desempenho escolar do que simplesmente o seu nível socioeconômico.

A mesma autora suscita a possibilidade tanto do bom ou mau desempenho escolar estar atrelado a questões biológicas do indivíduo, ao seu patrimônio genético, a ideologia do dom, que segundo ela, ainda está muito presente, no meio escolar, embora estudos tenham apontado que o ambiente e o meio cultural exercem um papel no desempenho do aluno. Nessa perspectiva, o fracasso escolar não estaria sendo gerado no interior da própria instituição, a partir do modo como tem organizado o trabalho pedagógico e estruturado as relações e práticas pedagógicas?

A resposta ao questionamento nos levaria a escrever outro artigo, porém nossa intenção foi trazer até agora, indicadores que nos permitissem discutir alguns significados e compreensões atribuídos por esses autores a temática apresentada. Dialogando com eles, permite-se exercitar a reflexão acerca do que fora levantado até então. Os autores não são unânimes quando tratam a questão do fracasso escolar como sendo um problema único e exclusivo da escola, nem tão pouco do aluno e muito menos da família. Percebe-se que alguns adentram a escola e procuram entender o fracasso escolar a partir de um olhar conteudista, como sendo este o limiar entre o fracasso e o sucesso. Por outro lado, encontramos os que afirmam ser o fracasso escolar mera dificuldade do aluno em assimilar o conhecimento, e por fim, aqueles que acreditam ser a forma como a escola trata as diferenças, o motivo do insucesso escolar. Estendendo o campo de reflexão poderia se considerar a questão do fracasso escolar como uma imensa bola de neve que vai ganhando peso e volume à medida que se configura o processo ensino-aprendizagem. Da mesma forma o sujeito estaria a priori “desenhando” seu fracasso como aluno, ao mesmo tempo em que o ambiente social, a escola, os fatores biológicos e culturais, ajudariam e / ou reforçariam o processo, interferindo positiva ou negativamente.

Outro aspecto pertinente a ser destacado aqui, é que historicamente, a escola tem classificado os alunos em bons ou maus alunos a partir do desempenho escolar destes, através

de instrumentos que tentam quantificar e qualificar o seu “rendimento”. A compreensão do que se entende por fracasso escolar muitas vezes é reduzida a ideia de avaliação. Nesse sentido, o aluno fracassa quando é incapaz de reproduzir o que “aprendeu” ou “construiu” ao longo do processo. Para isso, professores utilizam-se ainda de testes, provas e exames, seguindo moldes tradicionais

que imprimem no sujeito o status de bom ou mau aluno, classificando-o, valorando-o e emitindo juízos de valor sobre sua (in) capacidade. Por isso, Vitor Henrique Paro, chama a atenção dizendo que

...a razão de ser da avaliação educativa não é classificação ou a retenção de alunos, mas a identificação do estágio de compreensão e assimilação do saber pelo educando, junto com as dificuldades que este encontra, bem como os fatores que determinam tais dificuldades, com vistas à adoção de medidas corretivas da ação (2003, p.39-40).

Segundo o próprio autor, a escola pública brasileira continua a reforçar e a reproduzir posturas em relação à maneira como avalia, com o propósito de corrigir rumos da escola, separando os que podem e os que não podem continuar na próxima série/ano. Para ele:

[...] os que são reprovados devem repetir o mesmo processo no ano seguinte, em geral com o mesmo professor (ou professores) e com a utilização dos mesmos recursos e métodos do ano anterior. Para os reprovados, o absurdo da situação não é apenas que se espera todo um ano para se verificar que o processo não deu certo (o que já não é de pouca gravidade); o absurdo consiste também em que nada se faz para identificar e corrigir o que andou errado. Não se trata propriamente de uma avaliação, mas de uma condenação do aluno, como se só ele fosse culpado pelo fracasso. Como se o processo não fizesse parte do aluno, o professor (ou professores) e todas as condições em que se dá o ensino na escola (PARO, 2003, p. 41-42).

As questões que envolvem a avaliação, também são aspectos cruciais quando tratamos de fracasso escolar, afinal, a nota parece referendar o coeficiente intelectual do que fora aprendido, ou não, durante o processo e o aluno parece ser o alvo de um sistema que insiste em promover o fracasso, o rechaço do sujeito, minimizando-o a mediocridade.

2 Como a docência compreende o fracasso escolar?

A intenção dos questionamentos e referências anteriormente citadas foi discorrer em linhas gerais algumas provocações em torno de como a questão do fracasso escolar é discutida e analisada a partir dos teóricos citados. A fim de levantar alguns dados e confrontá-los entre si e com a base teórica, passaremos a descrever algumas das compreensões dos docentes sobre o fracasso escolar. Com o intuito de preservar a identidade dos entrevistados, os nomes dos mesmos foram trocados por letras, considerando a questão ética e profissional dos mesmos e deste estudo.

Quando questionados sobre o que entendem por fracasso escolar, alguns professores compreendem-no como: “o desinteresse do aluno em aprender. O professor com entusiasmo querendo ensinar e o aluno não demonstra interesse em aprender” (Professor A). “Quando o aluno está desmotivado; falta de interesse, algum problema que afeta a aprendizagem” (Professora B).

“Entendo que é o resultado do baixo rendimento escolar provocado por muitos fatores” (Professora C). “É quando não ocorre a aprendizagem do aluno. A escola não consegue desempenhar sua função” (Professora D). Outra professora expõe que entende por fracasso escolar “a desmotivação de professores (descontentamento), a evasão escolar e o grande número de reprovações” (Professora E). No entendimento de outra educadora, “quando não são atingidas metas e propostas, tanto pelo educando como pelo educador” é o que evidencia o fracasso escolar (Professora F). “Em minha opinião, o fracasso escolar é quando o aluno não consegue acompanhar as aulas e seu desempenho não é o suficiente para progredir diante dos objetivos propostos. O próprio aluno sente-se incapaz, deixando-o desanimado a aprender” (Professora G). Segundo outra professora o fracasso escolar pode ser elencado a partir dos seguintes aspectos: “a solidão dos professores no processo ensino aprendizagem; a colocação dos professores em segundo plano; as escolas são mais destacadas do que seus profissionais, estes aparecem como um recurso despreparado, um apêndice; as instituições, os métodos, os conteúdos, os rituais e as normas passaram a ser o centro da educação, roubando a centralidade dos sujeitos envolvidos com a educação e por fim, a hierarquia dentro das escolas” (Professora F)

Observou-se nas falas dos professores que suas compreensões a respeito do fracasso escolar assumem uma multiplicidade de olhares que se evidenciam nas suas práticas pedagógicas em sala de aula e no dia a dia da escola. Um dado interessante é que os professores tomam parte por este fracasso, por sua desmotivação, despreparo, uma vez que a instituição centraliza questões como conteúdos e métodos como o fator principal do processo. A solidão na qual o professor vive hoje é a falta de apoio e de condições dignas de trabalho – sem falar nos aspectos de remuneração – a solidão do acompanhamento pedagógico e do distanciamento da família. Sobre os apontamentos feitos pelos professores, José Maria Puig Rovira entende que:

Há fracasso na escola quando o rendimento é baixo, quando a adaptação social é deficiente e, também, quando se destrói a autoestima dos alunos. Deve-se aprender na escola conhecimentos e deve-se aprender a viver de acordo com um mínimo de normas compartilhadas, mas a escola também deve inculcar em seus alunos confiança neles mesmos, deve lhes dar um vivo sentimento de valor, de capacidade, de força, de certeza que podem conseguir muitas das coisas a que se propõem. A escola não deve criar indivíduos apáticos, desanimados ou desmoralizados [...] Não há pior fracasso escolar que produzir alunos com tão baixa autoestima (2004, p.83).

O trabalho docente procura, também, investir na compreensão do que realmente é interessante para o aluno, nas distintas formas de organização e gestão da sala de aula, nas estratégias para que os alunos participem no processo ensino aprendizagem e na avaliação do seu rendimento Marchesi e Pérez (2004). Concomitante a isto, é importante ressaltar o que se

comentou anteriormente: as condições de trabalho devem ofertar turmas pequenas; tempo disponível para um trabalho efetivo e com acompanhamento dos alunos; disposição de professores para que atendam áreas e alunos individualmente.

Outro questionamento feito aos professores indagava-os sobre porque o fracasso escolar acontece. Ao que alguns dos professores responderam: “por falta de atenção e acompanhamento de parte dos pais junto à trajetória escolar do filho” (Professor A). “Acontece devido à falta de estímulo, diversificação de metodologias, organização de um planejamento comprometido com as necessidades do aluno”. (Professora C). “Não existe um único responsável, mas vários fatores, iniciando pela própria família, suas condições socioeconômicas não oferecem espaços de aprendizagem; falta “compromisso” com a escola; não ocorre nas escolas a formação continuada dos professores, muitas vezes sobrecarregados, desestimulados, despreparados, não conseguindo tornar os conteúdos significativos para o aluno; falta apoio dos governantes que não priorizam a educação” (Professora D). “Pelo descaso dos “governantes”, que priorizam muito pouco a educação; pelo descomprometimento familiar, pensando que ensinar/aprender é somente papel da escola; pela formação precária dos profissionais da educação, oferecida pelas Universidades, estas preocupadas somente com teorias, com o academicismo e não investigando ou praticando os processos de aquisição do conhecimento” (Professora F).

Sobre esse aspecto, os professores levantam questões pertinentes ao debate, afinal, suas hipóteses também são referendadas por autores que investigam a temática do fracasso escolar. Aos pais, sua intervenção no processo educativo deveria se dar como fator preponderante. Por outro lado, sabe-se que inclinados por uma sociedade complexa, correndo a todo instante em busca de melhores condições de vida, eles – os pais - parecem não ter tempo para as atividades escolares de seus filhos. Em contrapartida, a realidade nos mostra que as classes menos favorecidas são as que enfrentam maiores dificuldades para lidar com a escola, não tanto pelas condições econômicas, mas por questões culturais e sociais. Marchesi e Pérez (2004) afirmam que o baixo nível cultural e educacional dos pais limita inicialmente suas possibilidades para a ação educativa, retraindo-os a participar na escola. Segundo eles, elevar o nível educacional das famílias, com oferta e acesso a programas formativos e profissionais, é requisito para que os pais possam acompanhar melhor as atividades escolares de seus filhos.

Em relação ao aspecto docente, de organização do trabalho pedagógico e formação continuada, o planejamento e a organização do trabalho do professor são condição essencial para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Ter claro quais são os conteúdos, traçar objetivos

exequíveis, procedimentos metodológicos que vão ao encontro da compreensão do aluno, utilizar-se de instrumentos adequados e principalmente, avaliar numa perspectiva emancipatória. Para Marchesi e Pérez,

[...] é preciso que os alunos com maior risco de fracasso escolar tenham “experiência de êxito escolar” [...] a história escolar dos alunos que não terminam a educação obrigatória ou a abandonam prematuramente está cheia de experiências frustrantes, de falta de confiança, de experiências negativas, de baixa autoestima, de sensação de impossibilidade, de antecipação do próprio fracasso. É preciso romper essa dinâmica e propiciar que o aluno tenha experiências positivas que melhorem sua autoestima e que o revigorem para manter o esforço em tarefas posteriores. Para isso, é necessário que o professor ajuste a tarefa às possibilidades de cada um e mantenha expectativas positivas para a aprendizagem de todos os seus alunos (2004, p. 32).

Os autores apostam que o despertar do interesse do aluno para a aprendizagem se dá na participação ativa na vida escolar, no estabelecimento de vínculos como forma de reduzir o fracasso escolar. Com a reprovação os alunos acabam perdendo a motivação no aprendizado e buscam fora da escola alternativas que o deslocam do foco da aprendizagem. A ameaça de reprovação é uma motivação negativa que, quando muito, leva o aluno a “livrar-se” da obrigação de estudar (Paro 2001).

Os professores entrevistados também fazem apontamentos e sugestões de como minimizar ou reduzir o fracasso escolar. Segundo eles, esse pode ser superado “com um melhor entrosamento família-escola. A família vivendo a realidade escolar” (Professor A). “Com um referencial teórico, planejamento adequado e execução com dedicação, atendendo as necessidades individuais e o ritmo de aprendizagem e uma boa dose de comprometimento profissional, gostar do que faz” (Professora C). Outra professora nos diz que será superado “quando houver um trabalho coeso, responsável entre família, escola e governo” (Professora D). “Através de campanhas de incentivo, tanto para professores quanto para alunos e de melhores condições econômicas para a escola” (Professora E). Para outra educadora, o fracasso escolar será superado “se a prática pedagógica for repensada e o professor se mostrar mais comprometido com sua influência exercida no educando”. (Professor F). “Primeiramente pelo próprio aluno, demonstrando interesse, vontade e ânimo em aprender, para isso ele precisa ser motivado para a aprendizagem, é necessário que a escola busque meios para envolver o aluno, diagnosticando seus interesses e meios de como ele poderá aprender” (Professora G). E finalizando, a (Professora F) nos diz que “em primeiro lugar o país deve investir na educação, resgatando o seu verdadeiro papel. A sociedade como um todo valorizar a educação e os seus profissionais, os pais assumirem seu verdadeiro papel, oferecendo compromisso, responsabilidade e respeito a seus filhos, os professores sendo valorizados e

respeitados pela sociedade e ao mesmo tempo exercendo o seu verdadeiro papel de formadores, não sendo ameaçados quando tiverem que tomar atitudes de limites com seus alunos, cobrando responsabilidades”.

Segundo Paro (2001), a progressão continuada seria um dos meios que não só garantiria a passagem, sem reprovação, mas também, utilizaria meios para organizar o ensino e o aprendizado de modo a evitar rupturas. E acrescenta:

Se na passagem de um ano para outro [...] fica abolida a retenção do aluno, na suposição de que possíveis “atrasos” ou “defasagens” do aluno com relação a algum padrão desejável de aprendizado possam ser “compensados” nos períodos seguintes, esse mesmo processo mais flexível, baseado na constante revisão e autocorreção do processo educativo, vai permitir que os alunos, em sua grande maioria, completem cada ciclo em condições de passar para o seguinte, sem necessidade de retenção[...] (p. 50).

A tarefa do docente vai além de simplesmente produzir ou reproduzir saberes. Ele necessita estar convicto de que sua atividade é especial, é política, é formadora. O professor que compreende seu papel na sociedade ultrapassa a esfera do conhecimento e tem ciência do tipo de aluno que quer formar para qual sociedade o está formando, e para que tipo de mundo desenvolve a ação docente. Assim, firma consigo mesmo a responsabilidade pela construção do novo cidadão e pela tão sonhada transformação que a educação pode oferecer a este ser.

Poder-se-ia ter abordado nesse artigo não somente o lado obscuro e nebuloso do fracasso escolar e sim, conceitos e experiências de sucesso escolar, que certamente existem, mas sentimentos desafiados a tecer considerações sobre esse tema que desperta preocupação, tarefa que requer responsabilidade e cuidado. Portanto, acredita-se não ter apresentado nenhuma receita pronta a fim de encontrar as raízes do problema, nem ter apresentado soluções, mas abrir o debate acerca do exposto e a partir de então – porque não – planejar ações que realmente tragam benefícios e resultados as práticas de sala de aula e nas relações do espaço escolar, minimizando, também, conflitos e tensões que possam vir a surgir – e que certamente ocorrem – entre escola, família e sociedade. importante nesse momento que todos tomem parte dos problemas relacionados ao fracasso escolar, mas principalmente que sejam desenvolvidas por parte das autoridades, ações no sentido de conceder uma melhor distribuição dos recursos para a educação e para as escolas, incentivando, também, o aluno, o professor e a família.

Referências

ANDRÉ, Marli (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papyrus, 1999.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa. Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p 11-24.

CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005, p 89-108.

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

APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES

1. Nome: _____
2. Quanto tempo você trabalha na EFA: _____ anos.
3. Formação acadêmica: Graduação concluída () Cursando Graduação ()
Ensino Médio () Especialização (). Instituição Formadora: _____
Área da graduação: _____
Área da especialização: _____
Disciplina que você ministra ou ministrou: _____, _____
4. Sua situação funcional na escola: Contratado () efetivo ().
5. Você se considera bem remunerado? () sim () não.
6. Você acha coerente a sua remuneração com o trabalho que você realiza aqui na EFA? () sim () não.
7. Você tem todos os recursos necessários para desenvolver o seu trabalho da forma como você gostaria? () sim () não.
Quais as principais dificuldades encontradas no seu trabalho na EFA? Pode estar relacionada aos alunos, ou aos recursos físicos e pedagógicos. Liste-as:
8. Observando a sua prática de ensino, o que você considera como maiores dificuldades dos alunos?
Cite:
9. Observando a sua prática quais as maiores dificuldades que você enfrenta na atividade de ensinar? _____
10. Os pais dos alunos são presentes () sim () não () às vezes. Quer tecer comentários?
10. Relacionada a Pedagogia da Alternância, Você sente que os conteúdos aqui trabalhados são de fato aplicados nas suas famílias? Na prática há realmente essa interação? () sim () Não () Não observei. Se respondeu sim, pode citar um exemplo observado por você?
11. Aponte sugestões de temáticas que você sente necessidade de serem discutidas para melhorar o ensino aprendizagem da EFA? Aponte de acordo com as categorias abaixo:
Professores: _____
Alunos: _____

APÊNDICE III – DIÁLOGO COM OS PAIS?

Nome: _____ idade _____ escolaridade _____ Morada _____ distância da escola _____

Roteiro

Atividade principal ou profissão

O que você acha da EFA? Sabe o objetivo desse tipo de Escola?

O que motivou você a colocar seu/a filho/a na EFA?

Por que você acha importante ele/a estudar?

Já teve outros filhos que estudaram na EFA?

Foi proveitoso? Por quê?

Porque optou pela EFA e não por uma escola convencional?

Você está satisfeito/a com o desenvolvimento e aprendizagem do seu/a filho/a na EFA?

Você percebe alguma mudança em seu/a filho/a depois que entrou na EFA?

Você encontra alguma dificuldade nesse processo? (filho/a na escola).

Quais dificuldades? O que acha mais difícil?

Pode citar alguns aspectos que considera positivo na EFA?

Pode citar alguns aspectos que considera negativo na EFA?

O que acha que poderia ser diferente?

De que forma você contribui com a escola?

Você acompanha a trajetória do/a seu filho/a na EFA? Como?

APÊNDICE IV- TRANSCRIÇÕES DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES

4.1 Transcrição do **questionário preenchido** pelo professor **“A”**

1. Quanto tempo você trabalha na EFA:

R: 13 anos.

2. Formação acadêmica: Graduação concluída (x) Cursando Graduação () Ensino Médio () Especialização (x) Instituição Formadora: UEMA

Área da graduação: R:Geografia

Área da especialização: Metodologia do Ensino de Geografia.

3. Quais disciplinas você leciona ou já lecionou ?

R: Português, Matemática, Geografia e Ensino religioso.

4. Sua situação funcional na escola:

R: Contratado () efetivo (x).

5. Você se considera bem remunerado? R:() sim (x) não.

6. Você acha coerente a sua remuneração com o trabalho que você realiza aqui na EFA?

R: () sim (x) não.

7. Você tem todos os recursos necessários para desenvolver o seu trabalho da forma como você gostaria? R: () sim (x) não. Quais as principais dificuldades encontradas no seu trabalho na EFA? Pode estar relacionada aos alunos, ou aos recursos físicos e pedagógicos. Liste-as:

R: Estrutura física, pedagógico, financeiro, docente. Não participação das famílias.

8. Observando a sua prática de ensino, o que você considera como maiores dificuldades dos alunos? Cite:

R: Alunos não sabem ler direito, não tem uma base preparada.

9. Observando a sua prática quais as maiores dificuldades que você enfrenta na atividade de ensinar? R: Falta de apoio pedagógico e estrutural.

10. Os pais dos alunos são presentes? R: () sim () não (x) às vezes. Quer tecer comentários?R: Faz-se necessário trabalhar uma política de educação voltada para as famílias.

11. Relacionada à Pedagogia da Alternância, Você sente que os conteúdos aqui trabalhados são de fato aplicados nas suas famílias? Na prática há realmente essa interação? () sim (x) Não () Não observei. Se respondeu sim, pode citar um exemplo observado por você?

R: Há famílias que têm buscado aplicar os conhecimentos adquiridos na EFA em suas práticas.

12. Aponte sugestões de temáticas que você sente necessidade de serem discutidas para melhorar o ensino aprendizagem da EFA? Aponte de acordo com as categorias abaixo:

R: Professores: Instrumentos Pedagógicos.

Alunos: Aplicação dos conhecimentos.

Pais: Práticas na propriedade.

4.2 Transcrição do questionário pelo professor “B”

1. Quanto tempo você trabalha na EFA: R: 3 anos.

2. Formação acadêmica: R: Graduação concluída (x) Cursando Graduação () Ensino Médio () Especialização (x). **Instituição Formadora:** UEMA

Área da graduação: História

Área da especialização:

3. Qual disciplina que você ministra ou ministrou? R: História

4. Sua situação funcional na escola: Contratado (x) efetivo ().

5. Você se considera bem remunerado? () sim (x) não.

6. Você acha coerente a sua remuneração com o trabalho que você realiza aqui na EFA?

R: () sim (x) não.

7. Você tem todos os recursos necessários para desenvolver o seu trabalho da forma como você gostaria? R: () sim (x) não. **Quais as principais dificuldades encontradas no seu trabalho na EFA? Pode estar relacionada aos alunos, ou aos recursos físicos e pedagógicos. Liste-as:**

R: Falta de equipamentos tecnológicos que auxiliam nas pesquisas.

8. Observando a sua prática de ensino, o que você considera como maiores dificuldades dos alunos? Cite: R: Assimilar o conteúdo de acordo com a realidade do campo.

9. Observando a sua prática quais as maiores dificuldades que você enfrenta na atividade de ensinar? R: Transformar a realidade do aluno na educação do campo.

10. Os pais dos alunos são presentes (x) sim () não () às vezes. Quer tecer comentários? R: Não respondeu.

11. Relacionada à Pedagogia da Alternância, Você sente que os conteúdos aqui trabalhados são de fato aplicados nas suas famílias? Na prática há realmente essa interação? (x) sim (x) não () Não observei. Se respondeu sim, pode citar um exemplo observado por você?

R: Alguns dos nossos alunos são líderes comunitários de suas comunidades e outros assumem a educação do campo.

12. Aponte sugestões de temáticas que você sente necessidade de serem discutidas para melhorar o ensino aprendizagem da EFA? Aponte de acordo com as categorias abaixo:

R:Professores: Capacitação na pedagogia da alternância.

Alunos: responsável pela transformação da educação no campo.

Pais: Responsáveis pela sustentabilidade da pedagogia de alternância.

4.3 Transcrição do questionário preenchido pelo professor “C”

1. Quanto tempo você trabalha na EFA: R: 08 anos.

2. Formação acadêmica: R: Graduação concluída (x) Cursando Graduação () Ensino Médio () Especialização (x) Instituição Formadora: UEMA

Área da graduação: Ciências Agrárias

Área da especialização: Educação Ambiental.

3. Qual disciplina que você ministra ou ministrou:R: Ciências, Agricultura e Zootecnia.

4. Sua situação funcional na escola: Contratado (x) efetivo ().

5. Você se considera bem remunerado? () sim (x) não.

6. Você acha coerente a sua remuneração com o trabalho que você realiza aqui na EFA?

R:() sim (x) não.

7. Você tem todos os recursos necessários para desenvolver o seu trabalho da forma como você gostaria? ()sim (x)não. Quais as principais dificuldades encontradas no seu trabalho na EFA? Pode estar relacionada aos alunos, ou aos recursos físicos e pedagógicos. Liste-as:

R: Material insuficiente para desenvolver aula práticas na propriedade.

8. Observando a sua prática de ensino, o que você considera como maiores dificuldades dos alunos? Cite:

R: Leitura e as operações básicas da matemática.

9. Observando a sua prática quais as maiores dificuldades que você enfrenta na atividade de ensinar?

R: Dificuldade de aprendizagem dos alunos.

10. Os pais dos alunos são presentes () sim () não (x) às vezes. Quer tecer comentários?

R: Não respondeu.

11. Relacionada à Pedagogia da Alternância, Você sente que os conteúdos aqui trabalhados são de fato aplicados nas suas famílias? Na prática há realmente essa interação? () sim (x) Não (.) Não observei. Se respondeu sim, pode citar um exemplo observado por você?

R: Não respondeu.

13. Aponte sugestões de temáticas que você sente necessidade de serem discutidas para melhorar o ensino aprendizagem da EFA? Aponte de acordo com as categorias abaixo:

Professores: Formação continuada para professores.

Alunos: Técnica de Leitura.

Pais: Curso de associativismo, para que os pais possam entender como funciona a EFA, e participarem das atividades desenvolvida na mesma.

4.4. Transcrição do questionário preenchido pelo professor “D”

1. Quanto tempo você trabalha na EFA: R: 1 ano.

2. Formação acadêmica: R: Graduação concluída (x) Cursando Graduação () Ensino Médio () Especialização (x). **Instituição Formadora:** UEMA.

Área da graduação: Geografia.

Área da especialização: Geo-História.

3. Qual disciplina que você ministra ou ministrou:R: Ciências, Agricultura e Zootecnia.

4. Sua situação funcional na escola: Contratado () efetivo (x).

5. Você se considera bem remunerado? () sim (x) não.

6. Você acha coerente a sua remuneração com o trabalho que você realiza aqui na EFA?

R: () sim (x) não.

7. Você tem todos os recursos necessários para desenvolver o seu trabalho da forma como você gostaria? R:()sim (x) não. Quais as principais dificuldades encontradas no seu trabalho na EFA? Pode estar relacionada aos alunos, ou aos recursos físicos e pedagógicos. Liste-as:

R: Os recursos físicos, a falta de conhecimento na tecnologia.

8. Observando a sua prática de ensino, o que você considera como maiores dificuldades dos alunos? Cite: R: Leitura.

9. Observando a sua prática quais as maiores dificuldades que você enfrenta na atividade de ensinar? R: A falta de recursos e a falta de habilidade na leitura.

10. Os pais dos alunos são presentes? () sim () não (x) às vezes. Quer tecer comentários? R: Não respondeu.

11. Relacionada à Pedagogia da Alternância, Você sente que os conteúdos aqui trabalhados são de fato aplicados nas suas famílias? Na prática há realmente essa interação? () sim () não (x) não observei. Se respondeu sim, pode citar um exemplo observado por você?

12. Aponte sugestões de temáticas que você sente necessidade de serem discutidas para melhorar o ensino aprendizagem da EFA? Aponte de acordo com as categorias abaixo:

Professores: Trabalho em conjunto.

Alunos: Leitura de texto para seu entendimento.

Pais: Acompanhamento das atividades da escola.

4.5 Transcrição do questionário preenchido pelo professor “E”

1. Quanto tempo você trabalha na EFA: R: 04 anos.

2. Formação acadêmica: R: **Graduação concluída** (x) **Cursando Graduação** () **Ensino Médio** () **Especialização** (). **Instituição Formadora:** UEMA.

Área da graduação: Educação do campo com habilitação em ciências agrárias.

Área da especialização: Ciências agrárias

3. Qual disciplina que você ministra ou ministrou:

R: Educação Física, Ensino Religioso e História.

4. Sua situação funcional na escola:

5. R: Contratado (x) efetivo ().

5. Você se considera bem remunerado? R: () sim (x) não.

6. Você acha coerente a sua remuneração com o trabalho que você realiza aqui na EFA?

R: () sim (x) não.

7. Você tem todos os recursos necessários para desenvolver o seu trabalho da forma como você gostaria? R: () sim (x) não. **Quais as principais dificuldades encontradas no seu trabalho na EFA? Pode estar relacionada aos alunos, ou aos recursos físicos e pedagógicos. Liste-as:**

R: As minhas dificuldades estão relacionadas aos recursos físicos e pedagógicos, pois trabalho com educação física e não tem material.

8. Observando a sua prática de ensino, o que você considera como maiores dificuldades dos alunos? Cite: R: Uma boa parte dos nossos alunos, quando chegam aqui no 6º ano vem com dificuldade de leitura.

9. Observando a sua prática quais as maiores dificuldades que você enfrenta na atividade de ensinar?

R: Posso citar que minha maior dificuldade é a falta de estrutura, pois o que temos deixa a desejar: faltam cones, uniformes e uma quadra onde os alunos possam usufruir com segurança.

10. Os pais dos alunos são presentes () sim () não (x) às vezes. **Quer tecer comentários?**

R: Os pais dos nossos alunos, as vezes até vêm quando cobramos muito em assembleia, mas vejo que ainda necessitamos de uma presença com mais frequência.

11. Relacionada à Pedagogia da Alternância, você sente que os conteúdos aqui trabalhados são de fato aplicados nas suas famílias? Na prática há realmente essa interação? R: (x) sim () não () não observei. **Se respondeu sim, pode citar um exemplo observado por você?**

R:Observei que em uma comunidade as famílias aderiram à prática de cultivar a terra, fazendo rotação de cultura e consórcio¹⁷¹

12. Aponte sugestões de temáticas que você sente necessidade de serem discutidas para melhorar o ensino aprendizagem da EFA. Aponte de acordo com as categorias abaixo:

R: Professores: Mais capacitação.

Alunos: A baixa idade dos nossos alunos.

Pais: Integração que os mesmos sejam mais presentes

¹⁷¹ Referente à consorciação de culturas que corresponde a uma técnica agrícola de conservação a fim de aproveitar melhor e em longo prazo o solo.

4.6 Transcrição do questionário preenchido pela professora “F”

1. Quanto tempo você trabalha na EFA: R: 7 anos.

2. Formação acadêmica: R: Graduação concluída (x) Cursando Graduação () Ensino Médio (x)
Especialização (x). Instituição Formadora: FLATED.

Área da graduação: Pedagogia

Área da especialização: Psicopedagogia

3. Qual disciplina que você ministra ou ministrou:

R: Artes, Inglês. Atualmente faço a função de secretária.

4. Sua situação funcional na escola:

R: Contratado (x) efetivo ().

5. Você se considera bem remunerado? R () sim (x) não.

6. Você acha coerente a sua remuneração com o trabalho que você realiza aqui na EFA? () sim (x) não.

7. Você tem todos os recursos necessários para desenvolver o seu trabalho da forma como você gostaria? () sim (x) não. **Quais as principais dificuldades encontradas no seu trabalho na EFA? Pode estar relacionada aos alunos, ou aos recursos físicos e pedagógicos. Liste-as:**

R: Os materiais didáticos nem sempre são suficientes para todos, falta de recursos tecnológicos, acesso a internet por exemplo.

8. Observando a sua prática de ensino, o que você considera como maiores dificuldades dos alunos? Cite: R: Assimilação dos conteúdos e por em prática o que se aprende em sala.

9. Observando a sua prática quais as maiores dificuldades que você enfrenta na atividade de ensinar? R: Associar ou adequar os conteúdos com a realidade dos alunos.

10. Os pais dos alunos são presentes () sim () não (x) às vezes. Quer tecer comentários?

R: Observamos que estão presentes no sentido de acompanhar e ajudar nas atividades propostas para casa. Quanto as visitas à escola, somente nas assembleias ordinárias.

11. Relacionada à Pedagogia da Alternância, Você sente que os conteúdos aqui trabalhados são de fato aplicados nas suas famílias? Na prática há realmente essa interação? R: (x) sim () não () não observei. **Se respondeu sim, pode citar um exemplo**

observado por você? R: A produção de hortaliças através de hortas, criação de animais (avicultura e suinocultura).

12. Aponte sugestões de temáticas que você sente necessidade de serem discutidas para melhorar o ensino aprendizagem da EFA? Aponte de acordo com as categorias abaixo:

R: Professores: Construção do conhecimento em Pedagogia da Alternância.

Alunos: Educação Ambiental e Sustentabilidade.

Pais: A importância da família no processo ensino-aprendizagem.

4.7 Transcrição do questionário preenchido pelo professor “G”

1. Quanto tempo você trabalha na EFA:

R: 3 anos.

2. Formação acadêmica:

R: **Graduação concluída** (X) **Cursando Graduação** (x) **Ensino Médio** () **Especialização** ()
Instituição Formadora: UEMA.

Área da graduação: Matemática.

Área da especialização: R:

3. Qual disciplina que você ministra ou ministrou:

R: Geografia, Zootecnia e Agricultura.

4. Sua situação funcional na escola: Contratado (x) efetivo ().

5. Você se considera bem remunerado?

R: () sim (x) não.

6. Você acha coerente a sua remuneração com o trabalho que você realiza aqui na EFA?

R: () sim (x) não.

7. Você tem todos os recursos necessários para desenvolver o seu trabalho da forma como você gostaria? R: () sim (x) não. **Quais as principais dificuldades encontradas no seu trabalho na EFA? Pode estar relacionada aos alunos, ou aos recursos físicos e pedagógicos. Liste-as:**

R: Está relacionado aos recursos pedagógicos.

8. Observando a sua prática de ensino, o que você considera como maiores dificuldades dos alunos? Cite:

R: Em relação aos alunos, uma das dificuldades é a bagagem de cada um, ou seja, os seus conhecimentos. Uns vêm melhor do que outros, então temos que adequar o ensino a eles.

9. Observando a sua prática quais as maiores dificuldades que você enfrenta na atividade de ensinar?

R: A falta de material didático, apostilas e livros.

10. Os pais dos alunos são presentes () sim () não (x)às vezes. **Quer tecer comentários?**

R: Alguns pais só vêm à escola quando há reunião e outros nem vêm participar.

11. Relacionada à Pedagogia da Alternância, Você sente que os conteúdos aqui trabalhados são de fato aplicados nas suas famílias? Na prática há realmente essa interação? R: (x) sim () não () não observei. **Se respondeu sim, pode citar um exemplo observado por você?**

R: Os alunos das EFAs são mais responsáveis e mais educados. Eles se preocupam com o meio ambiente e em preservá-lo, e também desenvolve alguns trabalhos na comunidade.

12. Aponte sugestões de temáticas que você sente necessidade de serem discutidas para melhorar o ensino aprendizagem da EFA? Aponte de acordo com as categorias abaixo:

R: Professores: Uma temática de preservação.

Alunos: Direitos da criança.

Pais: Importância da presença dos pais na escola e na vida do aluno.

4.8 Transcrição do questionário preenchido pelo professor “H”

1. Quanto tempo você trabalha na EFA: R: 5 anos.

2. Formação acadêmica:

R: Graduação concluída (x) Cursando Graduação () Ensino Médio () Especialização (x).

Instituição Formadora: IESF

Área da graduação: Letras

Área da especialização: Língua Portuguesa

3. Quais disciplinas que você ministra ou ministrou:

R: Arte e Língua Portuguesa.

4. Sua situação funcional na escola: Contratado () efetivo (x).

5. Você se considera bem remunerado? (x) sim () não.

6. Você acha coerente a sua remuneração com o trabalho que você realiza aqui na EFA?

R: (x) sim () não.

7. Você tem todos os recursos necessários para desenvolver o seu trabalho da forma como você gostaria? R:() sim (x) não.**Quais as principais dificuldades encontradas no seu trabalho na EFA? Pode estar relacionada aos alunos, ou aos recursos físicos e pedagógicos. Liste-as:**

R: Falta de recursos didáticos, falta de cadeiras e mesas, alguns alunos do 6º ano chegam sem saber ler e escrever.

8. Observando a sua prática de ensino, o que você considera como maiores dificuldades dos alunos? Cite:

R: A maioria não tem autonomia com as atividades, alguns alunos têm dificuldades para adaptar-se à escola e ao novo método de ensino.

9. Observando a sua prática quais as maiores dificuldades que você enfrenta na atividade de ensinar?

R: As conversas paralelas, falta de atuação, desinteresse do aluno, o tempo que dispomos em sala de aula, a falta de recursos didáticos.

10. Os pais dos alunos são presentes (x) sim () não ()às vezes. Quer tecer comentários?

R: Na sua maioria mesmo morando distante eles visitam a escola , os filhos...

11. Relacionada à Pedagogia da Alternância, Você sente que os conteúdos aqui trabalhados são de fato aplicados nas suas famílias? Na prática há realmente essa interação? (x) sim () Não () Não observei. Se respondeu sim, pode citar um exemplo observado por você?

R: Alguns pais comentam nas assembleias ou melhor atividades praticadas por eles e com eles em casa. Os alunos também comentam na sala o que é realizado em casa.

12. Aponte sugestões de temáticas que você sente necessidade de serem discutidas para melhorar o ensino aprendizagem da EFA? Aponte de acordo com as categorias abaixo:

R: Professores: Planejamento, reunir mais, estar mais presente.

Alunos: Leitura e escrita diária.

Pais: Palestras sobre como educar com respeito e atividades que envolvam pais e filhos.

4.9 Análise de conteúdo dos questionários preenchidos pelos professores.

1. Dados pessoais - Professores

Número de professores: 8

Sexo: 6 do sexo masculino e 2 do sexo feminino.

2. Formação Acadêmica alcançada

A – Licenciatura em Geografia (4 anos de formação).

B –Licenciatura em História (4 anos de formação)

C –Licenciatura em Ciências Agrárias (4 anos de formação)

D -Licenciatura em Geografia (4 anos de formação)

E –Licenciatura em Ciências Agrárias (4 anos de formação)

F- Licenciatura em Pedagogia (4 anos de formação)

G- Licenciatura em Matemática (cursando)

H - Licenciatura em Letras (4 anos de formação)

Conclusão: Quando foi realizado o questionário, somente um professor ainda não possuía a graduação (Curso Superior), agora já concluiu e todos eles estão graduados em alguma área do conhecimento, legamente em quatro anos de estudo de graduação.

3. Área da graduação

A – Licenciatura em Geografia (4 anos de formação).Especialização em metodologia do Ensino de Geografia.

B –Licenciatura em História (4 anos de formação)

C –Licenciatura em Ciências Agrárias (4 anos de formação) Especialização em Educação Ambiental.

D -Licenciatura em Geografia (4 anos de formação)Especialização em Geo-História.

E –Licenciatura em Ciências Agrárias (4 anos de formação)

F- Licenciatura em Pedagogia (4 anos de formação) Especialização em Psicopedagogia.

G- Licenciatura em Geografia (cursando 3º ano)

H - Licenciatura em Letras (4 anos de formação)

Conclusão

A área de graduação dos docentes é integrada por cursos de Licenciatura com 4 anos de formação nos cursos de Geografia, História, Ciências Agrária, Pedagogia e Letras.

Desses professores, cinco possuem um curso de Especialização em uma área específica como relatado acima. São os professores intitulados “A” “C”, “D” “F” e “H” .

Docência na EF

A – Língua Portuguesa, História, Ciências, Matemática, Geografia, Ensino Religioso.

B – História

C – Ciências, Agricultura e Zootecnia

D - Geografia

E –Educação Física, Ensino Religioso e História.

F- Artes e Inglês.

G- Geografia, Zootecnia e Agricultura.

H- Língua Portuguesa e Artes.

4. Número de anos de trabalho na EFA:

A –13 anos

B – 3 anos

C – 8 anos

D - 1 anos

E – 4 anos

F– 7 anos

G - 3 anos

H – 5 anos

Conclusão:

Um professor trabalha na instituição há 1 ano e outro há 13 anos, sendo que os restantes trabalham na EFA há 3, 4, 5, 7 e 8 anos.

5. Situação funcional na escola

A – Efetivo

B –Contratado

C - Contratado

D - Efetivo

E – Contratado

F– Contratada

G - Contratado

H – Efetiva

Conclusão:

Como é percebido, a maioria dos professores é contratado (5). E (3) são efetivos.

6. Disciplinas já lecionadas

A – Língua Portuguesa, História, Ciências, Matemática, Geografia, Ensino Religioso.

B – História

C – Ciências, Agricultura e Zootecnia

D - Geografia

E –Educação Física, Ensino Religioso e História.

F- Artes e Inglês.

G- Geografia, Zootecnia e Agricultura.

H- Língua Portuguesa e Artes.

Conclusão: As disciplinas citadas eram as disciplinas que lecionavam no momento da pesquisa. Porém, os professores citaram que já tem lecionado disciplinas que não são da sua formação específica devido a falta de professores habilitados.

7. Recursos materiais da instituição - físicos e pedagógicos

A – Insuficiente

B – Insuficiente

C - Insuficiente

D - Insuficiente

E – Insuficiente

F– Insuficiente

G - Insuficiente

H – Insuficiente

Conclusão:

Todos os professores responderam que os recursos didáticos são insuficientes para o bom desenvolvimento do trabalho.

8. Das dificuldades de aprendizagem dos alunos

A – Alunos não sabem ler direito.

B – Não assimilam o conteúdo de acordo com a realidade do campo.

C - Leitura e operações básicas em matemática.

D – Leitura.

E – Dificuldade na leitura.

F—Falta assimilar teoria à prática do campo.

G – O desnivelamento dos alunos, uns sabem mais e outros bem menos.

H – A maioria não tem autonomia com as atividades; alguns alunos têm dificuldades para adaptar-se à escola e ao novo método de ensino.

Conclusão:

É notório que o aspeto mais destacado pelos professores como sendo dificuldade dos alunos, diz respeito a leitura conforme apontado quatro vezes. Dois docentes apontaram que a falta de assimilação e articulação entre os conteúdos e a realidade do campo se constitui noutra empecilho no processo de ensino-aprendizagem.

9. Das dificuldades dos professores na prática do ensino

A – Falta de apoio pedagógico e estrutural.

B – Adequação realidade do aluno a realidade do campo.

C - Dificuldades aprendizagem dos alunos.

D – Falta de recurso e dificuldade dos alunos na leitura.

E – Estrutura física e recurso didático.

F—Adequar os conteúdos com a realidade dos alunos.

G – Falta de material didático.

H – Desinteresse do aluno, o tempo que dispomos em sala de aula e a falta de recursos didáticos.

Conclusão:

Sobre a temática recurso, cinco professores relataram ser os recursos didáticos e físicos uma das grandes dificuldades na sua prática de ensino na EFA.

Dois professores apontaram como principal dificuldade a articulação entre a proposta de ensino do EFA à realidade do aluno no campo. (na sua família).

Três professores indicaram ser as dificuldades dos alunos também suas dificuldades para ensinar.

10. Da participação dos pais na EFA

A – Às vezes.

B – Sim.

C – Às vezes.

D - Às vezes.

E – Às vezes.

F - Às vezes.

G – Às vezes.

H – Sim.

Conclusão:

11. Diante das respostas dos professores, percebe-se que ainda é pequena a participação dos pais no acompanhamento da vida dos seus filhos na EFA. De tal forma que apenas dois professores responderam “**sim**” ao questionamento e seis reponderam “**às vezes**”.

Alternância: Há essa interação entre a PA e a prática da EFA?

A – Não.

B – Sim.

C – Não

D – Não observei.

E – Sim.

F–Sim.

G – Sim

H – Sim.

Conclusão

Ficou constatado nessa questão relacionada a coerência entre PA e a prática na EFA que cinco professores concordam que há sim essa coerência, no entanto dois disseram não existir e um não observou.

Dentre os que responderam SIM, exemplificaram:

- Alguns dos nossos alunos são líderes comunitários em suas comunidades;
- Os alunos se preocupam mais com o meio ambiente e desenvolvem algumas práticas na comunidade;
- A produção de hortaliças e a criação de animais (avicultura e suinocultura);
- A prática do cultivo da terra fazendo rotação de cultura e consórcio.

12. Temáticas necessárias de serem discutidas na EFA para melhorar o ensino-aprendizagem nas categorias professores, alunos e pais.:

| Identificação | Professores | Alunos | Pais |
|----------------------|---|---|---|
| A | Instrumentos pedagógicos. | Aplicação dos conhecimentos. | Práticas na propriedade. |
| B | Capacitação sobre a do Pedagogia da Alternância. | Responsáveis pela transformação da educação do campo. | Pedagogia da Alternância. |
| C | Formação continuada. | Técnicas de leitura. | Curso sobre associativismo ¹⁷² para que os pais entendam. |
| D | Trabalho em conjunto. | Leitura de textos. | Acompnhamento das atividades da escola. |
| E | Capacitação | A baixa idade dos alunos. | Integração e presença dos pais. |
| F | Construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. | Educação ambiental e sustentabilidade. | Importância da família no processo de ensino-aprendizagem. |
| G | Capacitação. | Direitos da criança, | Importância da presença dos pais na escola ena vida dos aluno. |
| H | Planejamento, mais reuniões, mais presença. | Leitura e escrita diária. | Palestras sobre como educar com respeito e atividades que envolvam pais e filhos. |

Conclusão:

Referente as temáticas que merecem relevância e discussão na EFA, nas categorias “professores” alunos” e “pais”, os professores responderam assim:

Professores: Destacou-se a necessidade de capacitação e aperfeiçoamento. Três professores apontaram “capacitação” , e os demais itens citados pelos demais professores estão relacionados à formação deles.

Na categoria “Alunos” se percebe mais uma vez a questão da leitura, mencionada por três professores. Foi também afirmada por três professores a preocupação com a realidade do campo, aplicação de conhecimentos.

Na categoria “pais”, a temática que predomina é o acompanhamento dos filhos na EFA, pois cinco professores afirmaram ser importante a presença e acompanhamento dos pais no processo de ensino-aprendizagem. Um professor sugeriu estudar sobre PA eu outro sobre o associativismo, e ainda, um outro sugeriu práticas na propriedade.

¹⁷² Associativismo diz respeito a uma de colaboração entre empresas ou estabelecimentos que possuem interesses em comum, com objetivo de melhor gerir os negócios e oberem melhores resultados para a empresa e conseqüentemente para a sociedade.

APÊNDICE V – TRANSCRIÇÃO DE QUESTIONÁRIOS PREENCHIDOS PELOS PAIS

5.1 Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “1”

Idade: 36 anos. **Nível de escolaridade:** 8ª série. **Onde estudou?** Maranhão.

Morada: - Maranhão

Distância entre a sua morada e a Escola: 38 km.

Profissão: Agente Comunitária de saúde.

OPÇÃO POR CURSO EFA

1. Sabe o objetivo desse tipo de Escola? R: Sim. **Qual é?** R: Ensinar a trabalhar, ter um curso técnico, ter um emprego.

2. O que motivou você a colocar seu/a filho/a na EFA? R: Meus sobrinhos estudaram lá e se davam bem.

ESTUDOS DE FILHOS

3. Por que você acha importante ele/a estudar? R: Porque é uma escola séria.

4. Já teve outros filhos que estudaram na EFA? R: Sim. **Foi proveitoso?** R: Sim. **Por quê?** R: Aprende coisas diferentes das outras escolas.

5. Porque optou pela EFA e não por uma outra escola que não a EFA? R: Porque a EFA é diferente das outras escolas, ensina outras coisas para a vida.

SATISFAÇÃO COM A ESCOLA

6. Você está satisfeito/a com o desenvolvimento e a aprendizagem do seu/a filho/a na EFA? R: Sim.

SATISFAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE FILHO/A

7. Você percebe alguma mudança em seu/a filho/a depois que entrou na EFA? Para melhor e/ou para pior? R: Sim para melhor. Está mais interessado em aprender.

8. Você encontra alguma dificuldade nesse processo? (Filho/a na escola). Que dificuldades? O que acha mais difícil de aprender pelo seu/sua filho/a?

R: Sim. O deslocamento. Disse que tem dificuldade em Matemática. Não sei ensinar.

FATORES POSITIVOS E FATORES NEGATIVOS DE UMA ESCOLA EFA

9. Pode dizer-me alguns aspetos que considera positivo na EFA?

R: Trabalho em grupo, conviver com os outros, aprende trabalhar.

10. Pode dizer-me alguns aspetos que considera negativo na EFA?

R: Segurança, monitores não preparados, falta recursos materiais.

SUGESTÕES DE MELHORIAS DA ESCOLA EFA

11. O que acha que poderia ser diferente na escola?

R: Não deixar sem monitor, melhorar a água, monitor orientar melhor, melhorar banheiros e a segurança.

PARTICIPAÇÃO DE PAIS NA ESCOLA EFA

12. De que forma você contribui para a escola? R: Faço dias de trabalho, participo da Assembleia de Pais, pago uma mensalidade.

13. Você acompanha a trajetória do/a seu filho/a na EFA? Como? R: Não acompanho o suficiente.

5.2 Transcrição do questionário preenchido pelo/a Mãe/Pai “2”

Idade: 36 anos. **Nível de escolaridade:** Ensino Fundamental. **Onde estudou?** Maranhão

Morada: Maranhão.

Distância entre a sua morada e a Escola: 36 km

Profissão: Doméstica em casa e manicure.

OPÇÃO POR CURSO EFA

1. Sabe o objetivo desse tipo de Escola? Qual é?

R: Sim. Se formar e aprender a trabalhar no campo agrícola.

2. O que motivou você a colocar seu/a filho/a na EFA?

R: Meu sobrinho estudou lá e gostava e eu perguntava como era. Então resolvi colocar lá.

ESTUDOS DE FILHOS

3. Por que você acha importante ele/a estudar?

R: Para crescer na vida e ter um bom emprego.

4. Já teve outros filhos que estudaram na EFA? R: Não. Foi proveitoso? Por quê?

5. Porque optou pela EFA e não por uma outra escola que não EFA?

R: Porque é diferente, lá os alunos aprendem outras coisas a mais do que nos livros.

SATISFAÇÃO COM A ESCOLA

6. Você está satisfeito/a com o desenvolvimento e a aprendizagem do seu/a filho/a na

EFA? R: Sim.

SATISFAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE FILHO/A

7. Você percebe alguma mudança em seu/a filho/a depois que entrou na EFA? Para melhor e/ou para pior?

R: Sim. Está mais interessada sabe falar melhor, gosta de ajudar em casa.

8. Você encontra alguma dificuldade nesse processo? (filho/a na escola). Que dificuldades? O que acha mais difícil de aprender pelo seu/sua filho/a?

R: Sim. As estradas ruins. E as despesas pesam muito porque somos pobres. Ela só acha difícil ciências.

FATORES POSITIVOS E FATORES NEGATIVOS DE UMA ESCOLA EFA

9. Pode dizer-me alguns aspetos que considera positivo na EFA?

R: aprender conviver com outros, aprende cuidar das suas coisas, professores bons.

10. Pode dizer-me alguns aspetos que considera negativo na EFA?

R: Falta de segurança, o estado da escola é precário, faltam recursos.

SUGESTÕES DE MELHORIAS DA ESCOLA EFA

11. O que acha que poderia ser diferente na escola?

R: melhorar a monitoria, melhorar os quartos e os banheiros.

PARTICIPAÇÃO DE PAIS NA ESCOLA EFA

12. De que forma você contribui para a escola?

R: Pago uma taxa exigida pela EFA. Vou aos dias de trabalho, levo produtos agrícolas.

13. Você acompanha a trajetória do/a seu filho/a na EFA? Como?

R: Sim. Ela conta como é lá e como está aprendendo.

5.3 Transcrição do questionário preenchido **pela/o Mãe/Pai “3”**

Idade: 45 anos. **Nível de escolaridade:** 4ª série **Onde estudou?** -Maranhão.

Morada: -Maranhão..

Distância entre a sua morada e a Escola: 35 km.

Profissão: Agricultor.

OPÇÃO POR CURSO EFA

1. Sabe o objetivo desse tipo de Escola? R: Sim. **Qual é?** R: Aprender, fazer um curso e conseguir um emprego.

2. O que motivou você a colocar seu/a filho/a na EFA? R: Um outro filho meu já estudou lá e eu gostei. É a mais próxima e que ensina para a vida.

ESTUDOS DE FILHOS

3. Por que você acha importante ele/a estudar? R: Para ter uma vida melhor do que a que eu tenho e que posso dar à ele.

4. Já teve outros filhos que estudaram na EFA? R: Sim. **Foi proveitoso?** R: Sim. **Por quê?** R: Terminou lá e fez Ensino Médio e conseguiu um emprego.

5. Porque optou pela EFA e não por uma outra escola que não a EFA?

R: Porque é diferente, ajuda a aprender para a vida, se preocupa com os alunos.

SATISFAÇÃO COM A ESCOLA

6. Você está satisfeito/a com o desenvolvimento e a aprendizagem do seu/a filho/a na EFA? R: Sim.

SATISFAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE FILHO/A

7. Você percebe alguma mudança em seu/a filho/a depois que entrou na EFA? Para melhor e/ou para pior?

R: Sim, tem mudança. Trata melhor as pessoas, é mais educada e mais inteligente.

8. Você encontra alguma dificuldade nesse processo? (Filho/a na escola). Que dificuldades? O que acha mais difícil de aprender pelo seu/sua filho/a?

R: Sim, dificuldades financeiras e deslocamento. Estradas péssimas.

FATORES POSITIVOS E FATORES NEGATIVOS DE UMA ESCOLA EFA

9. Pode dizer-me alguns aspetos que considera positivo na EFA?

R: O trabalho de cooperação, professores humanos com os alunos, aprende coisas para a vida.

10. Pode dizer-me alguns aspetos que considera negativo na EFA?

R: A escola está mal fisicamente, as cadeiras quebradas, monitores despreparados.

SUGESTÕES DE MELHORIAS DA ESCOLA EFA

11. O que acha que poderia ser diferente na escola?

R: Ter monitores preparados, melhorias nas instalações da escola, mais segurança.

PARTICIPAÇÃO DE PAIS NA ESCOLA EFA

12. De que forma você contribui para a escola?

R Eu contribuo com a mensalidade, dou dias de trabalho e algumas vezes vou à Assembleia.

13. Você acompanha a trajetória do/a seu filho/a na EFA? Como?

R: Acompanho pouco.

5.4 **Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “4”**

Idade: 50 anos. **Nível de escolaridade:** Só assina o nome. **Onde estudou?** Alfabetização Solidária. Maranhão.

Morada: Maranhão.

Distância entre a sua morada e a Escola: 38 km

Profissão: Lavrador.

OPÇÃO POR CURSO EFA

1. Sabe o objetivo desse tipo de Escola? R: Sim. **Qual é?** Valorização de pessoas, trabalhar com a terra e animais do campo.

2. O que motivou você a colocar seu/a filho/a na EFA?

R: Sobrinhos passaram pela EFA e falavam bem.

ESTUDOS DE FILHOS

3. Por que você acha importante ele/a estudar?

R: Para ter uma vida melhor do que a minha.

4. Já teve outros filhos que estudaram na EFA? R: Sim. **Foi proveitoso? R:** Sim. **Por quê? R:**

Conseguiu ir no Instituto Federal do Piauí. (IFPI) Fez o curso de Técnica Agrícola e agora faz Licenciatura em Ciências Biológicas.

5. Porque optou pela EFA e não por uma outra escola que não EFA?

R: Uma escola diferenciada.

SATISFAÇÃO COM A ESCOLA

6. Você está satisfeito/a com o desenvolvimento e a aprendizagem do seu/a filho/a na EFA?

R: Sim.

SATISFAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE FILHO/A

7. Você percebe alguma mudança em seu/a filho/a depois que entrou na EFA? Para melhor e/ou para pior?

R: Melhorou o comportamento, a leitura. Meu filho ficava sempre reprovado em outra escola mas quando foi para a EFA, melhorou.

8. Você encontra alguma dificuldade nesse processo? (filho/a na escola). Que dificuldades? O que acha mais difícil de aprender pelo seu/sua filho/a?

R: Sim. Em Matemática. É ruim o deslocamento, estradas ruins. Quando não é lama é poeira.

FATORES POSITIVOS E FATORES NEGATIVOS DE UMA ESCOLA EFA

9. Pode dizer-me alguns aspetos que considera positivo na EFA?

R: Disciplina, professor preocupado com o aluno.

10. Pode dizer-me alguns aspetos que considera negativo na EFA?

R: Ineficiência do monitor, mais compromisso da Prefeitura, estrutura física.

SUGESTÕES DE MELHORIAS DA ESCOLA EFA

11. O que acha que poderia ser diferente na escola?

R: Ter monitores professores.

PARTICIPAÇÃO DE PAIS NA ESCOLA EFA

12. De que forma você contribui para a escola?

R: Alimentação, cinco diárias anuais e uma mensalidade.

13. Você acompanha a trajetória do/a seu filho/a na EFA? Como?

R: Sim, tem participar das reuniões e saber como e

5.5 **Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “5”**

Idade: 37 anos. **Nível de escolaridade:** Não aprendeu a ler- **Onde estudou?** – Maranhão.

Morada: Maranhão.

Distância entre a sua morada e a Escola: 38 km

Profissão: agricultor.

OPÇÃO POR CURSO EFA

1. Sabe o objetivo desse tipo de Escola? R: Sim Qual é? R: Aprender uma profissão

2. O que motivou você a colocar seu/a filho/a na EFA?

R: Lugar mais fácil, na escola todos estão juntos e não precisa pagar muito caro.

ESTUDOS DE FILHOS

3. Por que você acha importante ele/a estudar?

R: Para não ser como eu, sem saber ler e escrever.

4. Já teve outros filhos que estudaram na EFA? R: Não. Foi proveitoso? Por quê?

5. Porque optou pela EFA e não por uma outra escola que não EFA?

R: Porque ensina diferente. Aprende a trabalhar também, ser responsável.

SATISFAÇÃO COM A ESCOLA

6. Você está satisfeito/a com o desenvolvimento e a aprendizagem do seu/a filho/a na EFA? R: Sim.

SATISFAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE FILHO/A

7. Você percebe alguma mudança em seu/a filho/a depois que entrou na EFA? Para melhor e/ou para pior?

R: Sim, para melhor. Ela pergunta alguma coisa.

8. Você encontra alguma dificuldade nesse processo? (filho/a na escola). Que dificuldades? O que acha mais difícil de aprender pelo seu/sua filho/a?

R: Sim. Às vezes eles perguntam e eu digo: “não sei não”. Difícil o deslocamento também.

FATORES POSITIVOS E FATORES NEGATIVOS DE UMA ESCOLA EFA

9. Pode dizer-me alguns aspetos que considera positivo na EFA?

R: Uma regra sobre as vestimentas. As meninas iam com roupas muito curtas.

Aprendem a se virar na vida.

10. Pode dizer-me alguns aspetos que considera negativo na EFA?

R: Espaço precário, não tem ventilador.

SUGESTÕES DE MELHORIAS DA ESCOLA EFA

11. O que acha que poderia ser diferente na escola?

R: A estrutura física. Está muito destruída.

PARTICIPAÇÃO DE PAIS NA ESCOLA EFA

12. De que forma você contribui para a escola?

R: Participando do mutirão e ajudando com os produtos da roça.

13. Você acompanha a trajetória do/a seu filho/a na EFA? Como?

R: Não sobre a aprendizagem. Só ajuda nas despesas e no trabalho da EFA.

5.6 **Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “6”**

Idade: 51 anos. **Nível de escolaridade:** Onde estudou? Não estudou.

Morada: Maranhão.

Distância entre a sua morada e a Escola: 20 km.

Profissão: Agricultora.

OPÇÃO POR CURSO EFA

1. Sabe o objetivo desse tipo de Escola? R: Sim. Qual é?

R: Sim. Aprender a ser sabido e trabalhar.

2. O que motivou você a colocar seu/a filho/a na EFA?

R: Ele quem quis ir.

ESTUDOS DE FILHOS

3. Por que você acha importante ele/a estudar? R: Para ele ser inteligente, não ficar sofrendo como eu.

4. Já teve outros filhos que estudaram na EFA? R: Sim. Foi proveitoso? R: Sim. Por quê? R: Aprendeu a ler e a se virar na vida.

5. Porque optou pela EFA e não por uma outra escola que não a EFA?

R: Porque é mais perto.

SATISFAÇÃO COM A ESCOLA

6. Você está satisfeito/a com o desenvolvimento e a aprendizagem do seu/a filho/a na EFA? R: Sim.

SATISFAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE FILHO/A

7. Você percebe alguma mudança em seu/a filho/a depois que entrou na EFA? Para melhor e/ou para pior?

R: Sim, está aprendendo mais.

8. Você encontra alguma dificuldade nesse processo? (Filho/a na escola). Que dificuldades? O que acha mais difícil de aprender pelo seu/sua filho/a?

R: Sim, ele não sabe ler direito e já tem 17 anos, mas tem vontade.

FATORES POSITIVOS E FATORES NEGATIVOS DE UMA ESCOLA EFA

9. Pode dizer-me alguns aspetos que considera positivo na EFA?

R: Tem educação e tem professores bons.

10. Pode dizer-me alguns aspetos que considera negativo na EFA?

R: Não tem nada negativo.

SUGESTÕES DE MELHORIAS DA ESCOLA EFA

11. O que acha que poderia ser diferente na escola?

R: Ser maior.

PARTICIPAÇÃO DE PAIS NA ESCOLA EFA

12. De que forma você contribui para a escola?

R Contribuo com as taxas e os dias de trabalho

13. Você acompanha a trajetória do/a seu filho/a na EFA? Como?

R: Eu não sei ler, mas pergunto à ele como vai.

5.7 Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “7”

Idade: 40 anos. Nível de escolaridade: Não Alfabetizada - Onde estudou? Não estudou.

Morada: Maranhão.

Distância entre a sua morada e a Escola: 38 km

Profissão: Trabalha em casa, quebra coco e faz sabão.

OPÇÃO POR CURSO EFA

1. Sabe o objetivo desse tipo de Escola? R: Sim. **Qual é? R:** Ensinar a ler e aprender com o curso para trabalhar.

2. O que motivou você a colocar seu/a filho/a na EFA R: Vi os vizinhos dizer que a escola é boa.

ESTUDOS DE FILHOS

3. Por que você acha importante ele/a estudar?

R: Para ter uma vida melhor que a minha.

4. Já teve outros filhos que estudaram na EFA?

R: Não. **Foi proveitoso? Por quê?**

5. Porque optou pela EFA e não por uma outra escola que não EFA?

R: Porque essa ensina mais, ajuda a ter um emprego.

SATISFAÇÃO COM A ESCOLA

6. Você está satisfeito/a com o desenvolvimento e a aprendizagem do seu/a filho/a na EFA?

R: Sim, ela é inteligente e gosta de estudar.

SATISFAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE SEU/A FILHO/A

7. Você percebe alguma mudança em seu/a filho/a depois que entrou na EFA? Para melhor e/ou para pior?

R: Sim, para melhor. Já sabe mais.

8. Você encontra alguma dificuldade nesse processo? (filho/a na escola). Que dificuldades? O que acha mais difícil de aprender pelo seu/sua filho/a?

R: Sim. Só as estradas ruins. Ela tem dificuldade em Matemática.

FATORES POSITIVOS E FATORES NEGATIVOS DE UMA ESCOLA EFA

9. Pode dizer-me alguns aspetos que considera positivo na EFA?

R: aprende mais. Aprende a respeitar as pessoas. Aprende a se virar, fazer as coisas para viver.

10. Pode dizer-me alguns aspetos que considera negativo na EFA?

R: Os monitores não são preparados – falta segurança – a escola é precária.

SUGESTÕES DE MELHORIAS DA ESCOLA EFA

11. O que acha que poderia ser diferente na escola?

R: Ter maior segurança, ter mais material, as cadeiras são quebradas.

PARTICIPAÇÃO DE PAIS NA ESCOLA EFA

12. De que forma você contribui para a escola?

R: Pago uma taxa exigida. Dou dias de trabalho. Vou às Assembleias.

13. Você acompanha a trajetória do/a seu filho/a na EFA? Como?

R: Sim. Pergunto a ela e às vezes pergunto aos professores na Assembleia.

5.8 Transcrição **do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “8”**

Idade:37 anos. **Nível de escolaridade:** 3ª série. **Onde estudou?** – Maranhão.

Morada: Maranhão.

Distância entre a sua morada e a Escola: 2 km.

Profissão: Agricultora e cozinheira da EFA.

OPÇÃO POR CURSO EFA

1. Sabe o objetivo desse tipo de Escola? R: Sim. **Qual é?** R: Sim. Formar os filhos dos trabalhadores no campo.

2. O que motivou você a colocar seu/a filho/a na EFA? R: Pela proximidade e por manter contato. Meu irmão trabalha na escola e me motivava.

ESTUDOS DE FILHOS

3. Por que você acha importante ele/a estudar? R: Quero o melhor para os meus filhos.

4. Já teve outros filhos que estudaram na EFA? R: Sim. **Foi proveitoso?** R: Sim. **Por quê?** R: Porque ficou disciplinado, aprendeu e foi para outra escola de Ensino Médio e fez curso de informática.

5. Porque optou pela EFA e não por uma outra escola que não a EFA?

R: Por conhecer a EFA.

SATISFAÇÃO COM A ESCOLA

6. Você está satisfeito/a com o desenvolvimento e a aprendizagem do seu/a filho/a na EFA? R: Sim.

SATISFAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE FILHO/A

7. Você percebe alguma mudança em seu/a filho/a depois que entrou na EFA? Para melhor e/ou para pior? R: Sim, mudaram pra melhor.

8. Você encontra alguma dificuldade nesse processo? (Filho/a na escola). Que dificuldades? O que acha mais difícil de aprender pelo seu/sua filho/a?

R: Sim, ele não quer estudar, a leitura, lento.

FATORES POSITIVOS E FATORES NEGATIVOS DE UMA ESCOLA EFA

9. Pode dizer-me alguns aspetos que considera positivo na EFA?

R: Horário organizado – monitoramento 24h – aprendizagem na lida com as coisas do campo.

10. Pode dizer-me alguns aspetos que considera negativo na EFA?

R: A pouca participação dos pais na Assembleia e mutirão.

SUGESTÕES DE MELHORIAS DA ESCOLA EFA

11. O que acha que poderia ser diferente na escola?

R: Os pais participarem.

PARTICIPAÇÃO DE PAIS NA ESCOLA EFA

12. De que forma você contribui para a escola?

R Mensalidade, mutirões, ajudo a cuidar.

13. Você acompanha a trajetória do/a seu filho/a na EFA? Como?

R: Sim, falo com os professores para saber como estão. Agora sou cozinheira na EFA.

5.9 Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “9”

Idade: 34 anos. **Nível de escolaridade:** 4ª série - **Onde estudou?** - Maranhão.

Morada: Maranhão.

Distância entre a sua morada e a Escola: 34 km

Profissão: Agricultora, quebradeira do coco.

OPÇÃO POR CURSO EFA

1. Sabe o objetivo desse tipo de Escola? R: Sim. **Qual é? R:** Ensina e tem um curso para arranjar um emprego.

2. O que motivou você a colocar seu/a filho/a na EFA?

R: Por ser mais perto e não é muito caro. A gente é pobre, o pai roça juquira, ganha pouco.

ESTUDOS DE FILHOS

3. Por que você acha importante ele/a estudar?

R: Para ser alguém melhor e sofrer menos.

4. Já teve outros filhos que estudaram na EFA? R: Sim. **Foi proveitoso? Por quê?**

R: Foi proveitoso porque pelo menos terminou o Ensino Médio e já conseguiu um emprego.

5. Porque optou pela EFA e não por uma outra escola que não EFA?

R: Porque é mais perto e ensina uma profissão os professores são bons.

SATISFAÇÃO COM A ESCOLA

6. Você está satisfeito/a com o desenvolvimento e a aprendizagem do seu/a filho/a na EFA?

R: Sim.

SATISFAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE FILHO/A

7. Você percebe alguma mudança em seu/a filho/a depois que entrou na EFA? Para melhor e/ou para pior?

R Sim. Ela é interessada, gosta de estudar, ajuda as pessoas próximas.

8. Você encontra alguma dificuldade nesse processo? (filho/a na escola). Que dificuldades? O que acha mais difícil de aprender pelo seu/sua filho/a?

R: Sim. As estradas são muito ruins. Dificuldades em pagar a taxa e os produtos. Porque são dois filhos na mesma sala. Ela tem dificuldade em Matemática, mas gosta de outras disciplinas.

FATORES POSITIVOS E FATORES NEGATIVOS DE UMA ESCOLA EFA

9. Pode dizer-me alguns aspetos que considera positivo na EFA?

R: professores são bons, os alunos são bem acolhidos, estudam e trabalham.

10. Pode dizer-me alguns aspetos que considera negativo na EFA?

R: Falam que os monitores não são professores, banheiros ruins, sala de aula destruída.

SUGESTÕES DE MELHORIAS DA ESCOLA EFA

11. O que acha que poderia ser diferente na escola?

R: melhorar a sala de aula, cozinha e banheiros, melhorar monitoria.

PARTICIPAÇÃO DE PAIS NA ESCOLA EFA

12. De que forma você contribui para a escola?

R: Pago as taxas, às vezes atraso. Pago os dias trabalhados e às vezes vou à Assembleia.

13. Você acompanha a trajetória do/a seu filho/a na EFA? Como?

R: Sim. – Pergunto à ela. E quando vou lá pergunto aos professores.

5.10 Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “10”

Idade:36 anos. **Nível de escolaridade:** 8ª série- **Onde estudou?** Maranhão.

Morada: Maranhão.

Distância entre a sua morada e a Escola: 38 km

Profissão: lavradora

OPÇÃO POR CURSO EFA

1. Sabe o objetivo desse tipo de Escola?

R: Sim. Qual é? Ensinar a trabalhar, é técnico.

2. O que motivou você a colocar seu/a filho/a na EFA?

R: Através dos vizinhos.

ESTUDOS DE FILHOS

3. Por que você acha importante ele/a estudar?

R: Quando Sabe vai longe – quando não sabe é só no pesado.

4. Já teve outros filhos que estudaram na EFA? 5. Foi proveitoso? Por quê?

R: Porque vi a experiência dos outros e achei que fosse bom.

5. Porque optou pela EFA e não por uma outra escola que não EFA?

R: Quando sabe vai ao longe. Quando não sabe é só no pesado.

SATISFAÇÃO COM A ESCOLA

6. Você está satisfeito/a com o desenvolvimento e a aprendizagem do seu/a filho/a na EFA?

R: Sim.

SATISFAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE FILHO/A

7. Você percebe alguma mudança em seu/a filho/a depois que entrou na EFA? Para melhor e/ou para pior?

R: Sim, para melhor.

8. Você encontra alguma dificuldade nesse processo? (filho/a na escola). Que dificuldades? O que acha mais difícil de aprender pelo seu/sua filho/a?

R: Ele, meu filho ficava sempre reprovado. Dificuldade de ler, mas quando foi pra escola melhorou.

FATORES POSITIVOS E FATORES NEGATIVOS DE UMA ESCOLA EFA

9. Pode dizer-me alguns aspetos que considera positivo na EFA?

R: O aprendizado prático. Ensina a viver com os outros,

10. Pode dizer-me alguns aspetos que considera negativo na EFA

R: Acho que os monitores deviam ser os professores, melhores condições dos móveis, do banheiro e outras coisas mais.

SUGESTÕES DE MELHORIAS DA ESCOLA EFA

11. O que acha que poderia ser diferente na escola?

R: Ser mais firme na execução das regras.

PARTICIPAÇÃO DE PAIS NA ESCOLA EFA

12. De que forma você contribui para a escola?

R: Participação nas reuniões. Mudar metodologia que tenha interesse de aprender a usar as ferramentas.

13. Você acompanha a trajetória do/a seu filho/a na EFA? Como?

R: Não muito. Não sei ensinar. Só pergunto aos professores quando vou lá na EFA.

5.11 Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “11”

Idade:29 anos. **Nível de escolaridade:** **Onde estudou?** Não estudou.

Morada: Maranhão.

Distância entre a sua morada e a Escola: 30 km.

Profissão: Lavradora e quebradeira de coco

OPÇÃO POR CURSO EFA

1. Sabe o objetivo desse tipo de Escola? R: Sim. **Qual é?** R: Ensinar a ler e a escrever para se formar. Ensinar a trabalhar também.

2. O que motivou você a colocar seu/a filho/a na EFA? R: Ele quem quis ir.

ESTUDOS DE FILHOS

3. Por que você acha importante ele/a estudar? R: Para ser o que ele quiser.

4. Já teve outros filhos que estudaram na EFA? R: Sim. **Foi proveitoso?** R: Sim. **Por quê?** R: Se formou e foi para uma escola maior.

5. Porque optou pela EFA e não por uma outra escola que não a EFA?

R: Porque é diferente, ensina a viver.

SATISFAÇÃO COM A ESCOLA

6. Você está satisfeito/a com o desenvolvimento e a aprendizagem do seu/a filho/a na EFA? R: Sim.

SATISFAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE FILHO/A

7. Você percebe alguma mudança em seu/a filho/a depois que entrou na EFA? Para melhor e/ou para pior?

R: Sim, está mais interessada e mais educada.

8. Você encontra alguma dificuldade nesse processo? (Filho/a na escola). Que dificuldades? O que acha mais difícil de aprender pelo seu/sua filho/a?

R: Sim, ela disse que não tem muita dificuldade, só mais em matemática.

FATORES POSITIVOS E FATORES NEGATIVOS DE UMA ESCOLA EFA

9. Pode dizer-me alguns aspetos que considera positivo na EFA?

R: Aprende a trabalhar, profissionais preparados, eles se ajudam;

10. Pode dizer-me alguns aspetos que considera negativo na EFA?

R: Monitores não preparados, condições da escola ruim.

SUGESTÕES DE MELHORIAS DA ESCOLA EFA

11. O que acha que poderia ser diferente na escola?

R: Ter reparo nas carteiras e nos banheiros. Ter monitor preparado.

PARTICIPAÇÃO DE PAIS NA ESCOLA EFA

12. De que forma você contribui para a escola?

R Pago as taxas e dou dias de trabalho.

13. Você acompanha a trajetória do/a seu filho/a na EFA? Como?

R: Sim, eu pergunto à ela se está aprendendo, porque eu mesma não sei ensinar.

5.12 Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “12”

Idade:37 anos. **Nível de escolaridade:** Não estudou. **Onde estudou?**

Morada: Maranhão.

Distância entre a sua morada e a Escola: 36 km.

Profissão: Quebradeira de coco

OPÇÃO POR CURSO EFA

1. Sabe o objetivo desse tipo de Escola? R: Sim. **Qual é?** R: Ensinar a ser educado e a trabalhar.

2. O que motivou você a colocar seu/a filho/a na EFA?

R: O meu sobrinho estudou lá e depois foi para uma escola maior, achei que era bom.

ESTUDOS DE FILHOS

3. Por que você acha importante ele/a estudar? R: Para ser alguém na vida.

4. Já teve outros filhos que estudaram na EFA? R: Sim. **Foi proveitoso?** R: Sim. **Por quê?** R:

Porque ele aprendeu. Não continuou estudar quando saiu de lá mas sabe trabalhar na roça e é responsável.

5. Porque optou pela EFA e não por uma outra escola que não a EFA?

R: Porque lá ensina respeitar, a ser mais gente.

SATISFAÇÃO COM A ESCOLA

6. Você está satisfeito/a com o desenvolvimento e a aprendizagem do seu/a filho/a na EFA? R: Sim.

SATISFAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE FILHO/A

7. Você percebe alguma mudança em seu/a filho/a depois que entrou na EFA? Para melhor e/ou para pior?

R: Sim, Melhorou muito. É mais atencioso, sabe obedece

8. Você encontra alguma dificuldade nesse processo? (Filho/a na escola). Que dificuldades? O que acha mais difícil de aprender pelo seu/sua filho/a?

R: Sim, a gente é pobre e tem dificuldades de pagar as taxas, mesmo sendo pequenas. A estrada é ruim. Além do deslocamento, ele tem dificuldades às vezes nas matérias e não sei ensinar em casa.

FATORES POSITIVOS E FATORES NEGATIVOS DE UMA ESCOLA EFA

9. Pode dizer-me alguns aspetos que considera positivo na EFA?

R: Professores bons, aprende a se virar na vida, aprende trabalhar na terra.

10. Pode dizer-me alguns aspetos que considera negativo na EFA?

R: Podia ser mais seguro o local, professores ser monitores e melhorar a estrutura física.

SUGESTÕES DE MELHORIAS DA ESCOLA EFA

11. O que acha que poderia ser diferente na escola?

R: Ter monitores professores e melhorar a mobília.

PARTICIPAÇÃO DE PAIS NA ESCOLA EFA

12. De que forma você contribui para a escola?

R Vou para os mutirões, pago as taxas e levo produtos.

13. Você acompanha a trajetória do/a seu filho/a na EFA? Como?

R: Sim pergunto a ele e falo também com os professores.

5. 13 Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “13”

Idade: 36 anos. **Nível de escolaridade:** 3ª série. **Onde estudou?** Maranhão. **Morada:** Maranhão.

Distância entre a sua morada e a Escola: 38 km.

Profissão: Quebradeira de coco babaçu.

OPÇÃO POR CURSO EFA

1. Sabe o objetivo desse tipo de Escola?

R: Sim. **Qual é? R é?** Valorização de pessoas - trabalhar com a terra.

2. O que motivou você a colocar seu/a filho/a na EFA? R: Os vizinhos já tinham filhos lá e resolvemos.

ESTUDOS DE FILHOS

3. Por que você acha importante ele/a estudar? R: Pessoa sem estudo é um cego, não é nada.

4. Já teve outros filhos que estudaram na EFA? R: Sim. **3. Foi proveitoso? R:** Sim. **Por quê? R:** Um já foi para o ensino médio, aprendeu mais a se comunicar.

5. Porque optou pela EFA e não por uma outra escola que não a EFA?

R: Mais seguro.

SATISFAÇÃO COM A ESCOLA

6. Você está satisfeito/a com o desenvolvimento e o aprendizagem do seu/a filho/a na EFA? R: Sim.

SATISFAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE FILHO/A

7. Você percebe alguma mudança em seu/a filho/a depois que entrou na EFA? Para melhor e/ou para pior? R: Sim, está mais interessado, sabe conversar.

8. Você encontra alguma dificuldade nesse processo? (Filho/a na escola). Que dificuldades? O que acha mais difícil de aprender pelo seu/sua filho/a?

R: Sim. Não entende bem ciências. Não sei ensinar.

FATORES POSITIVOS E FATORES NEGATIVOS DE UMA ESCOLA EFA

9. Pode dizer-me alguns aspectos que considera positivo na EFA?

R: Bom professor, aprende cuidar das suas coisas e a viver com os colegas.

10. Pode dizer-me alguns aspectos que considera negativo na EFA? R: Monitoria não preparada, falta de segurança, falta de recursos.

SUGESTÕES DE MELHORIAS DA ESCOLA EFA

11.0 que acha que poderia ser diferente na escola? R: Mais segurança, ter monitor mais preparado.

PARTICIPAÇÃO DE PAIS NA ESCOLA EFA

12. De que forma você contribui para a escola?

R: Mensalidade, dias de trabalho.

13. Você acompanha a trajetória do/a seu filho/a na EFA? Como?

R: Sim, pergunto ao professor vizinho da minha casa.

5. 14 Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “14”

Idade: 34 anos. **Nível de escolaridade:** 4ª série - **Onde estudou?** Maranhão.

Morada: Maranhão.

Distância entre a sua morada e a Escola: 34 km

Profissão: Agricultora, quebradeira do coco.

OPÇÃO POR CURSO EFA

1. Sabe o objetivo desse tipo de Escola? R: Sim. **Qual é? R:** Ensina e tem um curso para arranjar um emprego.

2. O que motivou você a colocar seu/a filho/a na EFA?

R: Por ser mais perto e não é muito caro. A gente é pobre, o pai roça juquira, ganha pouco.

ESTUDOS DE FILHOS

3. Por que você acha importante ele/a estudar?

R: Para ser alguém melhor e sofrer menos.

4. Já teve outros filhos que estudaram na EFA? R: Sim. **Foi proveitoso? Por quê?**

R: Foi proveitoso porque pelo menos terminou o Ensino Médio e já conseguiu um emprego.

5. Porque optou pela EFA e não por uma outra escola que não EFA?

R: Porque é mais perto e ensina uma profissão os professores são bons.

SATISFAÇÃO COM A ESCOLA

6. Você está satisfeito/a com o desenvolvimento e a aprendizagem do seu/a filho/a na EFA?

R: Sim.

SATISFAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE FILHO/A

7. Você percebe alguma mudança em seu/a filho/a depois que entrou na EFA? Para melhor e/ou para pior?

R: Pouca mudança, mas é porque ele é preguiçoso. Mas já entendeu que precisa estudar.

8. Você encontra alguma dificuldade nesse processo? (filho/a na escola). Que dificuldades? O que acha mais difícil de aprender pelo seu/sua filho/a?

R: Sim. As estradas são muito ruins. Dificuldades em pagar a taxa e os produtos. Ele não gosta de estudar. Disse que gosta de Português, mas não entende Matemática e eu não sei ensinar.

FATORES POSITIVOS E FATORES NEGATIVOS DE UMA ESCOLA EFA

9. Pode dizer-me alguns aspetos que considera positivo na EFA?

R: professores são bons, os alunos são bem acolhidos, estudam e trabalham.

10. Pode dizer-me alguns aspetos que considera negativo na EFA?

R: Falam que os monitores não são professores, banheiros ruins, sala de aula destruída.

SUGESTÕES DE MELHORIAS DA ESCOLA EFA

11. O que acha que poderia ser diferente na escola?

R: melhorar a sala de aula, cozinha e banheiros, melhorar monitoria.

PARTICIPAÇÃO DE PAIS NA ESCOLA EFA

12. De que forma você contribui para a escola?

R: Pago as taxas, às vezes atraso. Pago os dias trabalhados e às vezes vou à Assembleia.

13. Você acompanha a trajetória do/a seu filho/a na EFA? Como?

R: Sim. – Pergunto a irmã dele e ela me fala que não está bom porque ele mesmo não diz. E quando vou lá pergunto aos professores.

5. 15 Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “15”

Idade: 42 anos. **Nível de escolaridade:** Não estudou. **Onde estudou?**

Morada: Maranhão.

Distância entre a sua morada e a Escola: 38 km

Profissão: Roça. Lavrador.

OPÇÃO POR CURSO EFA

1. Sabe o objetivo desse tipo de Escola? R: Sim. **Qual é? R:** Sim. Ensinar a trabalhar para conseguir um emprego.

2. O que motivou você a colocar seu/a filho/a na EFA?

R: Eu via meu sobrinho ir, ficava diferente, aprendia.

ESTUDOS DE FILHOS

3. Por que você acha importante ele/a estudar?

R: Porque ensina tudo para a vida.

4. Já teve outros filhos que estudaram na EF? R: Sim. **2. Foi proveitoso? Sim. Por quê? R:**

Formaram-se, e hoje estão fazendo faculdade

5. Porque optou pela EFA e não por uma outra escola que não EFA?

R: Aprende trabalhar.

SATISFAÇÃO COM A ESCOLA

6. Você está satisfeito/a com o desenvolvimento e a aprendizagem do seu/a filho/a na EFA? R: Sim.

SATISFAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE FILHO/A

7. Você percebe alguma mudança em seu/a filho/a depois que entrou na EFA? Para melhor e/ou para pior?

R: Sim. Ele mudou para melhor, é mais educado, ajuda em casa.

8. Você encontra alguma dificuldade nesse processo? (filho/a na escola). Que dificuldades? O que acha mais difícil de aprender pelo seu/sua filho/a?

R: Sim. As estradas, e ficar longe dele.

FATORES POSITIVOS E FATORES NEGATIVOS DE UMA ESCOLA EFA

9. Pode dizer-me alguns aspetos que considera positivo na EFA?

R: Segurança, professores bons, ensina trabalhar.

10. Pode dizer-me alguns aspetos que considera negativo na EFA?

R: Mais monitores preparados, recursos ruins, cadeiras quebradas.

SUGESTÕES DE MELHORIAS DA ESCOLA EFA

11. O que acha que poderia ser diferente na escola?

R: monitores preparados.

PARTICIPAÇÃO DE PAIS NA ESCOLA EFA

12. De que forma você contribui para a escola?

R: Só fui uma vez. Mas ajudo nas taxas e no trabalho.

13. Você acompanha a trajetória do/a seu filho/a na EFA? Como?

R: Sim, pergunto a ele, e aos professores que moram aqui onde eu.

5.16 Transcrição do questionário preenchido pela/o Mãe/Pai “16”

Idade: 42 anos. **Nível de escolaridade:** Não estudou. **Onde estudou?**

Morada: Maranhão.

Distância entre a sua morada e a Escola: 26 km

Profissão: Lavrador, agricultor.

OPÇÃO POR CURSO EFA

1. Sabe o objetivo desse tipo de Escola? R: Sim. **Qual é? R:** Sim. Ensinar a estudar e a trabalhar.

2. O que motivou você a colocar seu/a filho/a na EFA? R: Meu irmão estudou lá e disse que gostava.

ESTUDOS DE FILHOS

3. Por que você acha importante ele/a estudar?

R: Para ser melhor e não ser que nem eu.

4. Já teve outros filhos que estudaram na EF?

R: Não. **2. Foi proveitoso? Por quê? R:**

5. Porque optou pela EFA e não por uma outra escola que não EFA?

R: Porque é mais perto.

SATISFAÇÃO COM A ESCOLA

6. Você está satisfeito/a com o desenvolvimento e a aprendizagem do seu/a filho/a na EFA? R: Sim.

SATISFAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE FILHO/A

7. Você percebe alguma mudança em seu/a filho/a depois que entrou na EFA? Para melhor e/ou para pior?

R: Sim. Ele era muito agitado mas agora está mais calmo, gosta de ler e fazer seus trabalhos da Escola.

8. Você encontra alguma dificuldade nesse processo? (filho/a na escola). Que dificuldades? O que acha mais difícil de aprender pelo seu/sua filho/a?

R: Sim A estrada é péssima para a EFA. Ele é inteligente, diz que não tem dificuldades, mas os meninos zoam ele.

FATORES POSITIVOS E FATORES NEGATIVOS DE UMA ESCOLA EFA

9. Pode dizer-me alguns aspetos que considera positivo na EFA?

R: Os professores são preparados, lá aprende viver com os outros.

10. Pode dizer-me alguns aspetos que considera negativo na EFA?

R: Não é muito seguro, materiais quebrados (Cadeiras e outros materiais).

SUGESTÕES DE MELHORIAS DA ESCOLA EFA

11. O que acha que poderia ser diferente na escola?

R: Ter mais segurança.

PARTICIPAÇÃO DE PAIS NA ESCOLA EFA

12. De que forma você contribui para a escola?

R: Pago taxas, levo produtos e às vezes vou nos mutirões.

13. Você acompanha a trajetória do/a seu filho/a na EFA? Como?

R: Acompanho, Sim, pergunto a ele e ao primo que também estuda lá. Mas não ajudo ele porque não sei ler.

A

ANEXO

| | |
|-------------|--|
| ANEXO I | Sistema de avaliação do ensino básico – MA |
| ANEXO II | Ficha do perfil sociodemográfico das crianças |
| ANEXO III | Autorretrato Desenho da figura humana |
| ANEXO IV | Desenho da pessoa especial |
| ANEXO V | Desenho da casa |
| ANEXO VI | Desenho da família |
| ANEXO VII | Desenho do Museu familiar |
| ANEXO VIII | Povoado |
| ANEXO IX | Poema Infância (Andrade, 2013) |
| ANEXO X | Atividades das crianças: autorretrato |
| ANEXO XI | Atividades das crianças: autoconceito - qualidades e defeitos |
| ANEXO XII | Desenho da pessoa especial |
| ANEXO XIII | Desenho da casa |
| ANEXO XIV | Desenho da família |
| ANEXO XV | Desenho do museu familiar |
| ANEXO XVI | Desenho do povoado |
| ANEXO XVII | Trabalhando emoções positivas e negativas |
| ANEXO XVIII | Medos |
| ANEXO XIX | Raiva |

| | |
|--------------|-----------------------------------|
| ANEXO XX | Solidão |
| ANEXO XXI | Desejos futuros |
| ANEXO XXII | Passado significativos |
| ANEXO XXIII | Árvore genealógica |
| ANEXO XXIV | Canção “A Casa” |
| ANEXO XXV | Canção “ Era uma vez” |
| ANEXO XXVI | Canção “ Oração da Família |
| ANEXO XXVII | Poema “Alguma Poesia” |
| ANEXO XXVIII | Canção “Pequeno Mundo” |
| ANEXO XXIX | Carta de Autorização |

**ANEXO 1 - SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO BÁSICO – SAEB – REGIÃO DO ESTUDO -
MA.**

As tabelas a seguir mostram os dados do rendimento e aprendizado adequado nas disciplinas de Língua Portuguesa (leitura e interpretação de textos) e Matemática. (resolução de problemas) dos alunos do 5º ano de um Município do Maranhão - Brasil

Estão explícitos, ainda, nas tabelas os níveis qualitativos para o *aprendizado adequado*, o que inclui os níveis *avançado*, *proficiente*, *básico* e *insuficiente*. Avançado: Aprendizado além da expectativa. Recomendam-se para os alunos neste nível atividades desafiadoras.

Proficiente Os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. Recomendam-se atividades de aprofundamento.

Básico Os alunos neste nível precisam melhorar. Sugerem-se atividades de reforço.

Insuficiente Os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado. É necessária a recuperação de conteúdos.

Nível de aprendizado dos alunos do 5º ano

| ANOS/ EVOLUÇÃO | 2013 | 2015 | 2017 |
|---|-------------|-------------|-------------|
| Português: Leitura e Interpretação de Texto | 7% | 23% | 18% |
| Matemática: Resolução de problemas | 1% | 11% | 7% |

Fonte: Censo Escolar/INEP 2017. Fonte: Censo Escolar/INEP 2017. <https://www.qedu.org.br/cidade/4677-paulo-ramos/aprendizado>.

Níveis qualitativos da proficiência

| Níveis qualitativos de proficiência | Disciplinas | 2013 | 2015 | 2017 |
|--|---|-------------|-------------|-------------|
| Avançado | Português: Leitura e Interpretação de Texto | 0% | 4% | 1% |
| | Matemática Resolução de problemas | 0% | 1% | 0% |
| Proficiente | Português: Leitura e Interpretação de Texto | 7% | 19% | 17% |
| | Matemática Resolução de problemas | 1% | 10% | 7% |
| Básico | Português: Leitura e Interpretação de Texto | 32% | 51% | 50% |
| | Matemática Resolução de problemas | 25% | 48% | 36% |
| Insuficiente | Português: Leitura e Interpretação de Texto | 61% | 26% | 32% |
| | Matemática Resolução de problemas | 74% | 41% | 57% |

Fonte: Prova Brasil 2017, Inep. <https://www.qedu.org.br/cidade/4677-paulo-ramos/proficiencia>.

ANEXO 2 – FICHA DO PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DAS CRIANÇAS

CÓDIGO DA CRIANÇA – F ou M (sexo); n° de registo (1 a 50)

Idade (anos e meses):.....

Datas de contacto/trabalho e observação:

Data de Nascimento: Idade cronológica:Anos e.....Meses.

Morada:.....

Habilitações académicas do pai:

Profissão do pai:

Habilitações académicas da mãe:

Profissão da mãe:.....

N° de irmãos e idades:

Outras pessoas a viver com a família?

Família a viver em casa:.....

Outro modelo de família (monoparental.....)

Outros dados a obter sobre a criança:

Frequência (ou não) de Instituição educativa Qual? Onde?:

Anterior frequência de instituição? Qual: na família, em ama ou Creche:

Observações relativas a educação – áreas fortes e fracas (em que tem maior dificuldade):

Outras informações consideradas relevantes:.....

ANEXO 3 – AUTORRETRATO - DESENHO DA FIGURA HUMANA

Protocolo de avaliação do desenho da figura humana (Goodenough, 1926)

CATEGORIA A – Não se reconhece o ser humano:

| | |
|---------------------------|----------------------------------|
| 0 pontos: garatuja | 1 ponto: Traço controlado |
|---------------------------|----------------------------------|

CATEGORIA B – Existem os seguintes elementos no desenho da figura humana:

| Item | corpo humano | Pontuação (0/ 1) | Item | corpo humano | Pontuação (0/1) |
|------|--------------------------------|------------------|-------|---|-----------------|
| 1 | Presença da cabeça | | 27 | Mão diferenciada | |
| 2 | Duas pernas | | 28 | Articulação dos braços (diferentes 6 e 8) | |
| 3 | Dois braços | | 29 | Articulação das pernas | |
| 4 | Tronco | | 30 | Proporção da cabeça | |
| 5 | Tronco mais comprido que largo | | 31 | Proporção dos braços | |
| 6 | Ombros | | 32 | Proporção das pernas | |
| 7 | União de braços e pernas | | 33 | Proporção dos pés | |
| 8 | Pernas unidas ao tronco | | 34 | 2 dimensões braços e pernas | |
| 9 | Pescoço | | 35 | Calcanhar | |
| 10 | <i>Idem</i> , bem delineado | | 36 | Coordenação motora | |
| 11 | Olho(s) | | 37 | <i>Idem</i> , graduação exigente | |
| 12 | Nariz | | 38 | Linhas da cabeça | |
| 13 | Boca | | 39 | Linhas do tronco | |
| 14 | 2 dimensões boca, nariz | | 40 | Linhas dos braços e pernas | |
| 15 | Narinas | | 41 | Correção feições | |
| 16 | Cabelo (não dedos) | | 42 | Orelhas | |
| 17 | Exatidão cabelo | | 43 | <i>Idem</i> , posição e proporção | |
| 18 | Algo roupa | | 44 | Detalhes dos olhos | |
| 19 | 2 roupas opacas | | 45 | Pupila | |
| 20 | Fato completo, opaco | | 46 | Proporção dos olhos | |
| 21 | 4 peças bem definidas | | 47 | Olhar (no perfil) | |
| 22 | Trajo completo realista | | 48 | Fronte e queixo | |
| 23 | Dedos da mão | | 49 | Queixo projetado | |
| 24 | N.º exato dedos | | 50 | Perfil (egípcio) | |
| 25 | Correção dedos | | 51 | Perfil (correto) | |
| 26 | Oposição polegar | | TOTAL | | |

Utiliza-se a folha de descrição mais completa dos itens acima enunciados:

Valor esperado para a idade - Valor alcançado -

Valor alcançado situa-se acima, de acordo com idade, ou abaixo do valor esperado para a idade:

ANEXO 4 – DESENHO DA PESSOA ESPECIAL

Instrução

Registo posterior, no caso de desenho realizado, mas já sem a presença da criança:

1. Nível gráfico – Há uma linha de base? Há uma outra linha – do «céu»?
2. Que força é colocada no traçado?
3. Ritmo do traçado – fluência do traço no papel.
4. Localização do desenho na folha:
 - a. À esquerda – Pode indicar auto-orientação ou maior autonomia.
 - b. À direita – Pode indicar orientação para o meio e a influência de outros.
 - c. No centro – Posição normal, ajustada a orientação para si e a orientação social.
5. Tendência a incluir na forma de pormenores, contornos e/ou cores?
6. Conteúdo – Existe um pano de fundo ou cenário no desenho e/ou meio ambiente exterior envolvente?

ANEXO 5 – DESENHO DA CASA

Pergunta possível, relativa a desenho de casa – «Faço uma casa da cidade ou do campo?»

Resposta – Como queiras.

No fim do desenho, pergunta-se:

A casa está habitada ou desabitada?

Desabitada? Então, de quem é a casa?

Porque é que não está habitada?

Quando é que vai ser habitada?

Quem vive na casa?

São pessoas felizes ou infelizes?

ANEXO 6 – DESENHO DA FAMÍLIA

Interpretação do desenho da família, segundo orientações de Louis Corman (1967)

1 - Indicadores anotados relativos ao conteúdo no desenho:

- 1.1. A própria criança representa-se no desenho? Sim ou não?.....
- 1.2. Onde se localiza a criança?
- E as restantes personagens?.....
- 1.3. Há um cenário?
- 1.4. Existe texto?.....
- 1.5. Existe diálogo (balão de pensamento ou balão de fala) entre as personagens?.....
Se “sim”, o que diz?.....
- 1.6. Há estereotipia (repetição de figuras todas iguais) na representação das personagens?..... Diferencia género como?.....
- 1.7. Estão de mãos dadas algumas dessas personagens, ou todas?
- 1.8. Há pintura? De qualidade?
- 1.9. Como se pode descrever, em termos de adereços e pormenores (cinto, botões, bolsos. Gravata, sapatos...)?
- 1.10. O desenho é muitas vezes apagado com a borracha? O que foi apagado?.....
- 1.11. Que expressões (nas caras) denotam as figuras? Alegria, tristeza ou não são expressivas?.....
- 1.12. Qual é a personagem mais valorizada? A primeira a ser desenhada? A maior? Aquela colocada mais à esquerda na folha? Aquela que tem maior riqueza de pormenores e peças de vestir, com atributos de poder?

2 – Indicadores anotados relativos ao grafismo no desenho:

- 2.1. Observam-se linhas amplas ou linhas entrecortadas, pequenas?.....
- 2.2. Qual é a força colocada no traçado? É um traçado executado com força ou com fraqueza no risco?.....

ANEXO 7 – DESENHO DO MUSEU FAMILIAR

| | |
|--|--|
| | |
| | |

ANEXO 8 – POVOADO

Instrução

«Desenha uma terra ou povoação sem preocupações artísticas.»

Observações da investigadora, relativamente ao desenho concluído:

O povoado é visto a partir de fora?

Ou visto a partir de dentro, como se a criança esteja lá ou desenhada nesse lugar?

Casas agrupadas?

Separadas?

Em arco, agrupadas?

Uma casa destacada?

Casa exótica?

Igreja no povoado?

Outros elementos

Bomba de gasolina

Cinema

Escola

Fábrica

Jardim

Hospital

ANEXO 9 – POEMA INFÂNCIA (ANDRADE, 2013)

Livro *Alguma poesia* de Carlos Drummond de Andrade

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusóé, comprida história que não acaba mais.

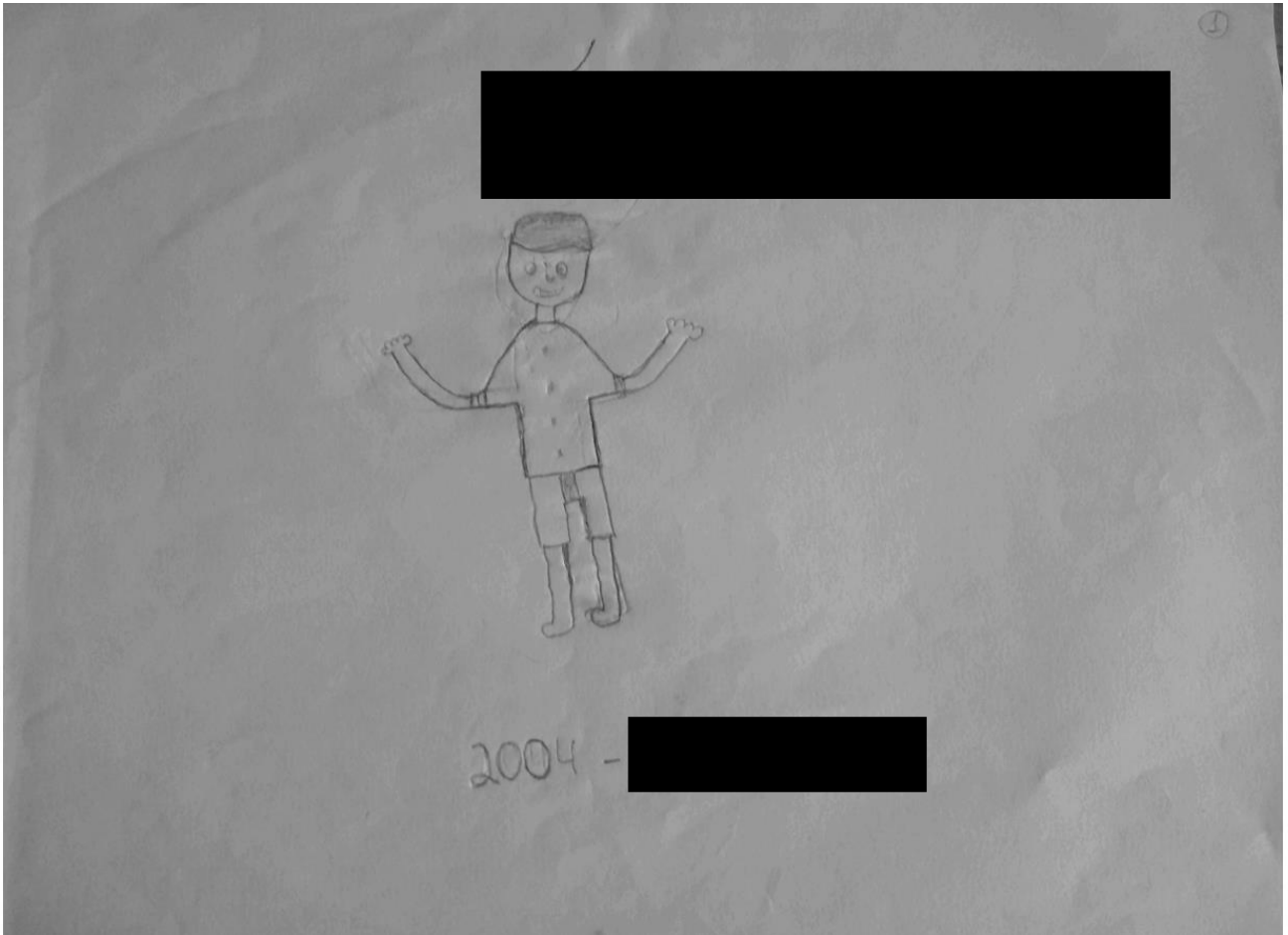
No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café bom. Café gostoso

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
- Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.
E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

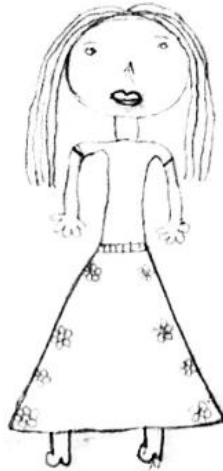
ANEXO 10 – ATIVIDADES DAS CRIANÇAS: AUTORRETRATO

Criança Nº 1



Criança N° 2

2

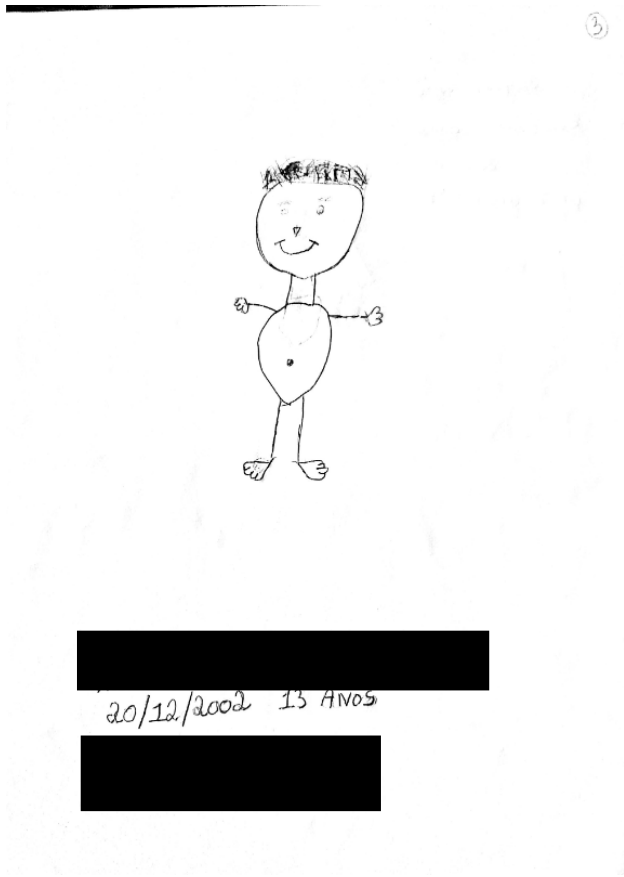


2005 em 3 de Junho

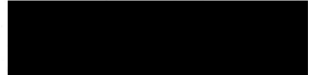
10 anos 8 meses



Criança N° 3

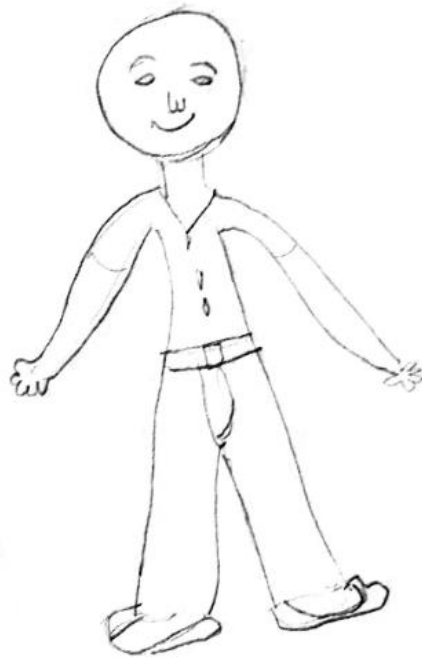


20/12/2002 13 Anos



Criança N° 4

4



Criança N° 5



09/07/2004

11 anos e 7 meses

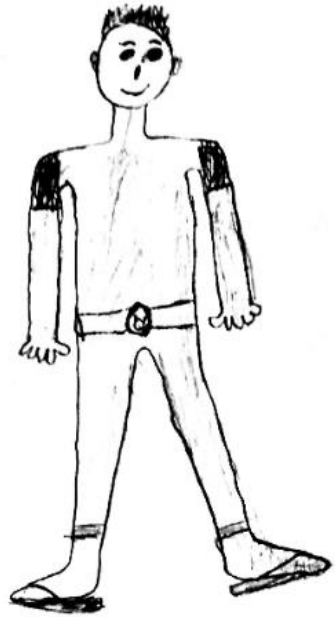
Criança N° 6



05/04/2002, 13 ano 10 meses



Criança N° 7



Nasc. 06/2003

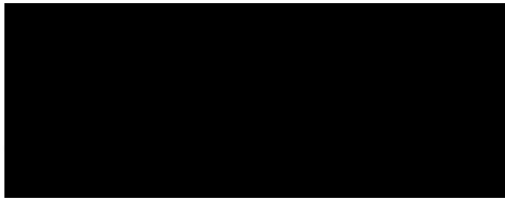
13 anos e 6 meses

Criança N° 8

8



Criança N° 9



4-97-Setembro 11 AMB

Criança N° 10

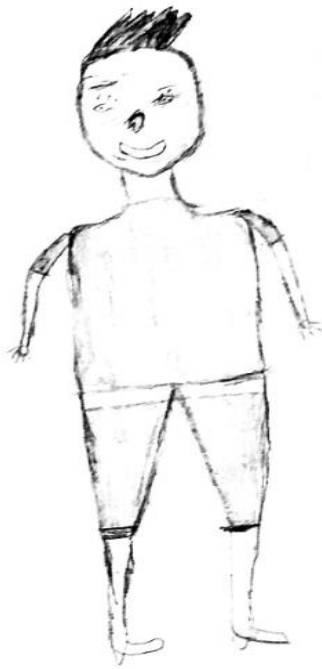


6 / 5 / 2015 11 anos

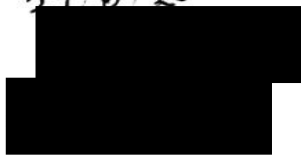
Criança Nº 11



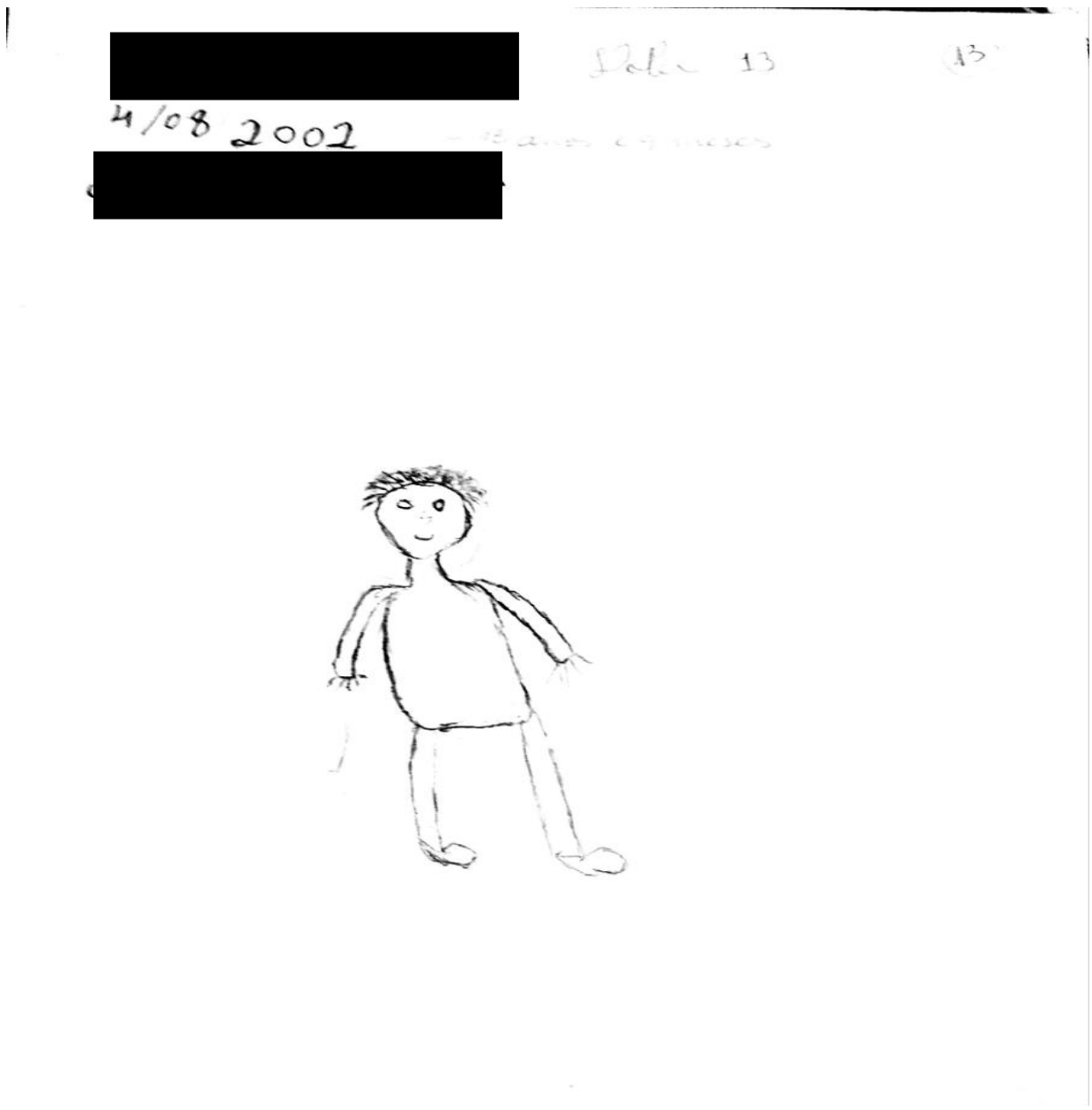
Crinaça N° 12



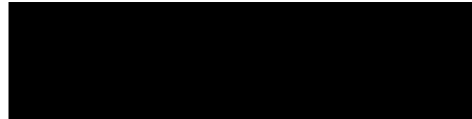
24/6/2002 13 anos



Criança Nº 13



Criança N° 14



nasci no dia
01/09/2004

Criança Nº 15

15



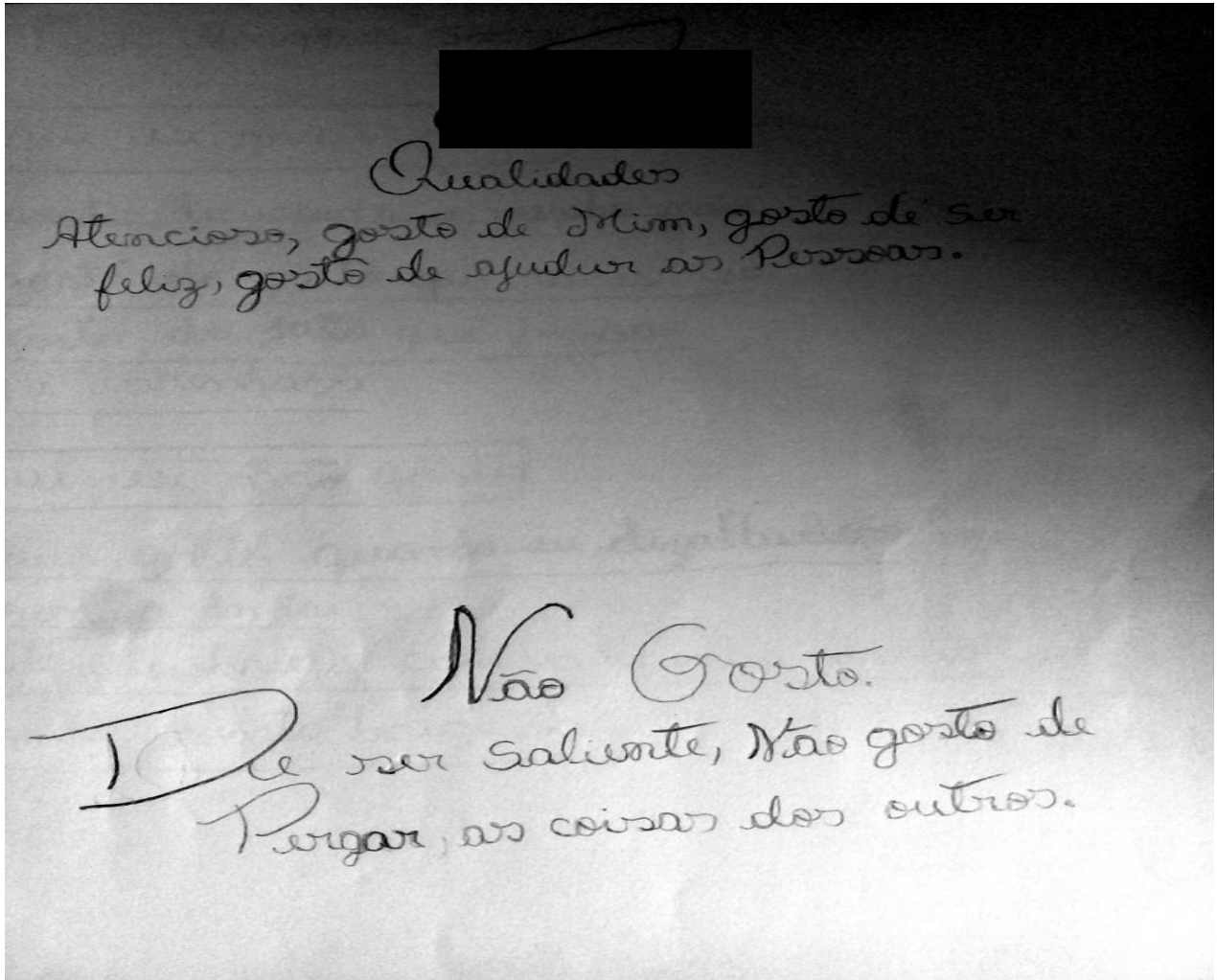
[Redacted] . nasceu no dia
2 de Novembro de 2004. Tem 11 anos moro
Porvada [Redacted]

Criança N° 16



ANEXO 11 – ATIVIDADES DAS CRIANÇAS: AUTOCONCEITO QUALIDADES E DEFEITOS

Rapaz N° 1 – 11 anos

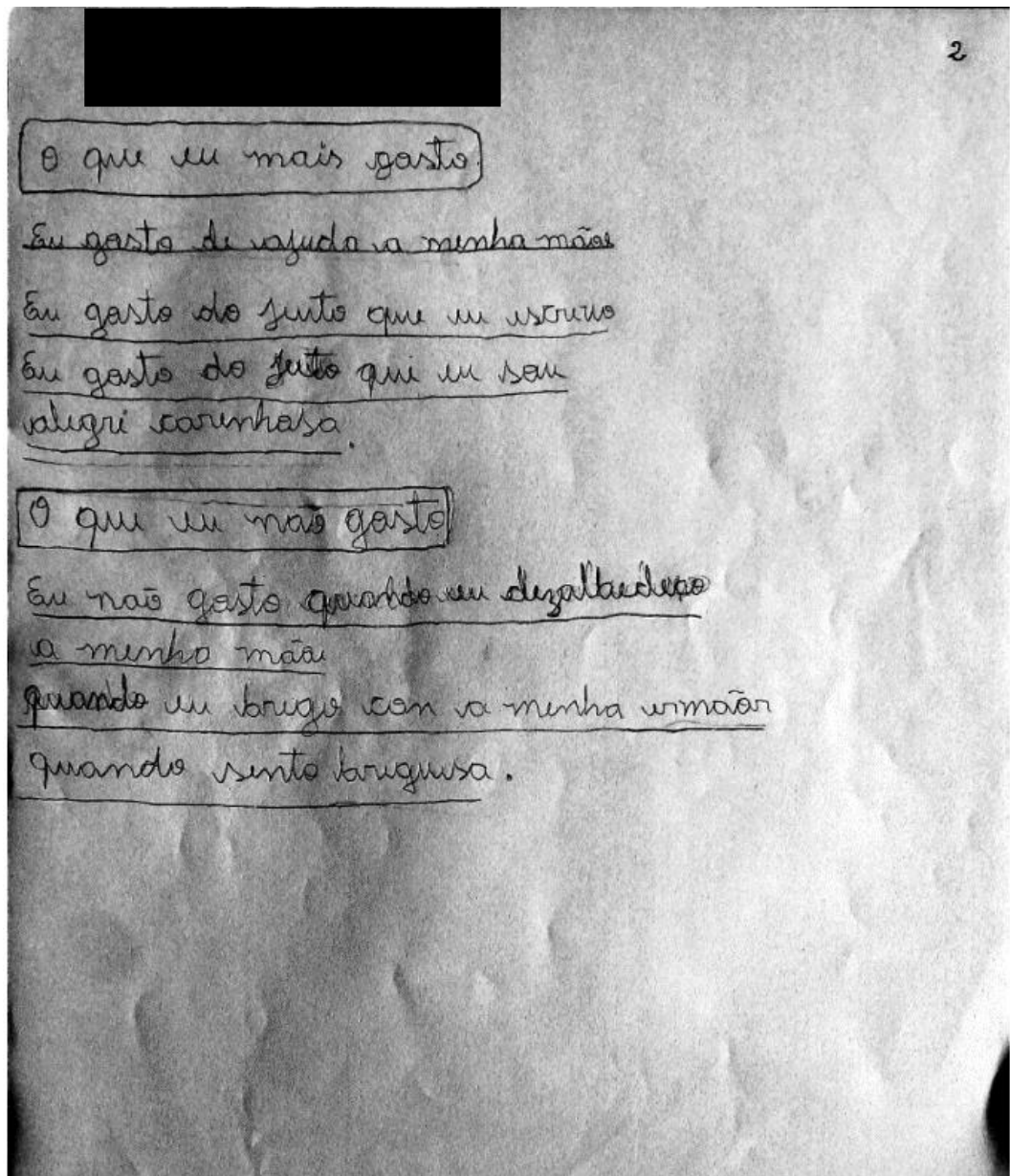


Qualidades

Atencioso, gosto de *Mim*, gosto de ser feliz, gosto de ajudar as *Pessoas*.

Não gosto de ser saliente, não gosto de pergar as coisas dos outros.

Rapariga Nº 2 – 11 anos



O que eu mais gosto ...

Eu gosto de ajudar a minha mãe

Eu gosto do jeito que eu escrevo

Eu gosto de ser do jeito que eu sou alegre e carinhosa.

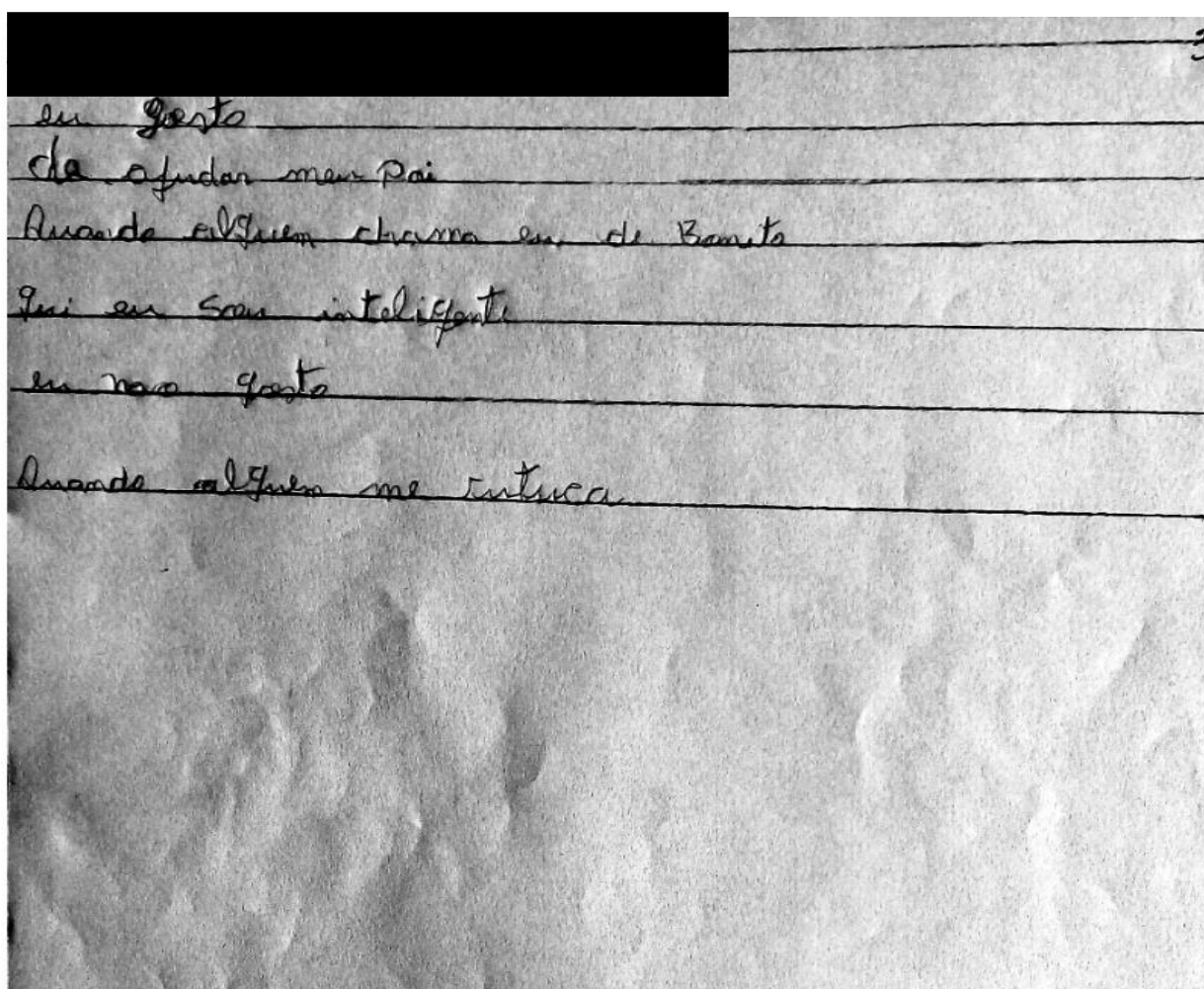
O que eu não gosto em mim...

Eu não gosto quando eu dezolbedeço a minha mãe

Quando eu brigo com a minha irmã

Quando sinto *preguista*

Rapaz N° 3 – 13 anos



Eu gosto de ajudar meu pai
Quando alguém chama eu de bonito
Qui eu sou inteligente
eu não gosto quando alguém me cutuca

Rapaz N° 4 – 11 anos

07/09/2014
08/06/2016

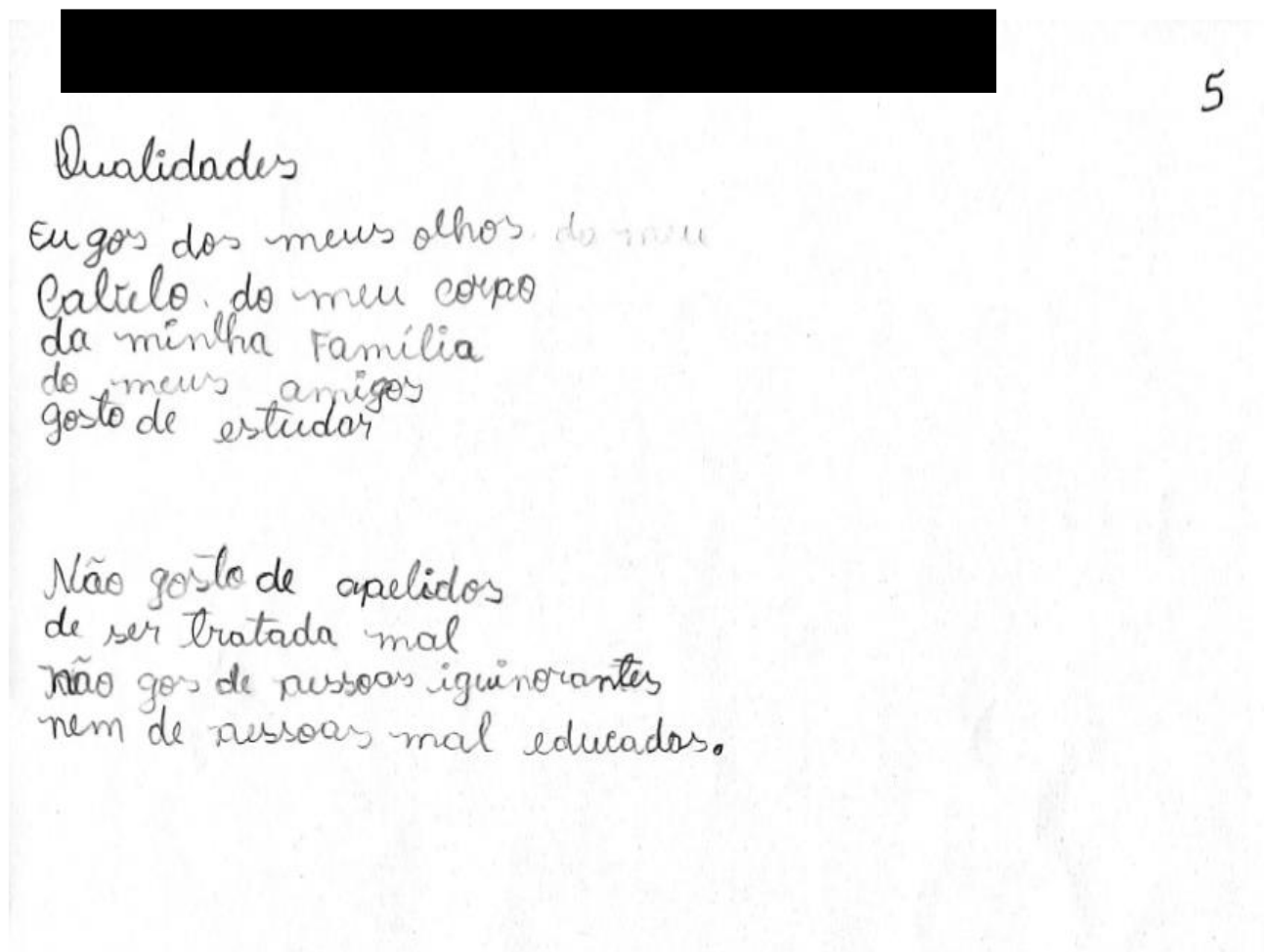
4

| qualidade: | defeito |
|------------|-----------|
| Alegria | Preguiça |
| Felicidade | Bricalhão |
| estudioso | trabaloso |
| Paz | |

Qualidade:
Alegria
Felicidade
Estudioso
Paz

Defeito
Preguiça
Bricalhão
trabaloso

Rapariga Nº 5 – 11 anos



O que gosto em mim...

Eu gosto dos meus olhos

Do meu corpo da minha família.

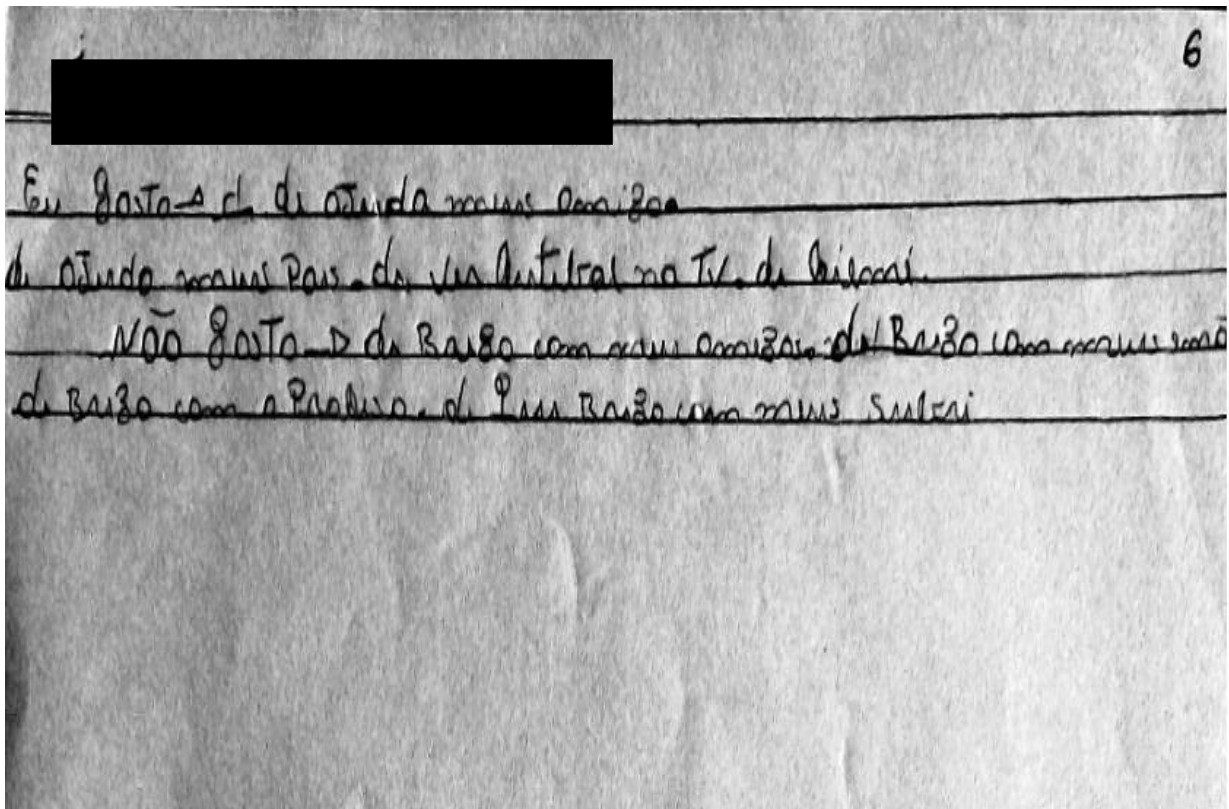
O que não gosto em mim...

Não gosto de apelidos.

De ser tratada mal.

Não gosto de pessoas *iguorantes* nem de pessoas mal educadas.

Rapaz Nº 6 – 11 anos



O que gosto em mim...

Eu gosto de *ajuda* meus amigos

De ajudar meus pais

Eu gosto de ver futebol na TV. de *filmi*

O que não gosto em mim...

De brigar com meus amigos

De brigar com o *profesor*

De brigar com meus *subri*

Rapaz Nº 7 – 13 anos

7



eu gosto

do meu cabelo da mesma cor

da mia cara eu não gosto

eu gosto dos meus amigos

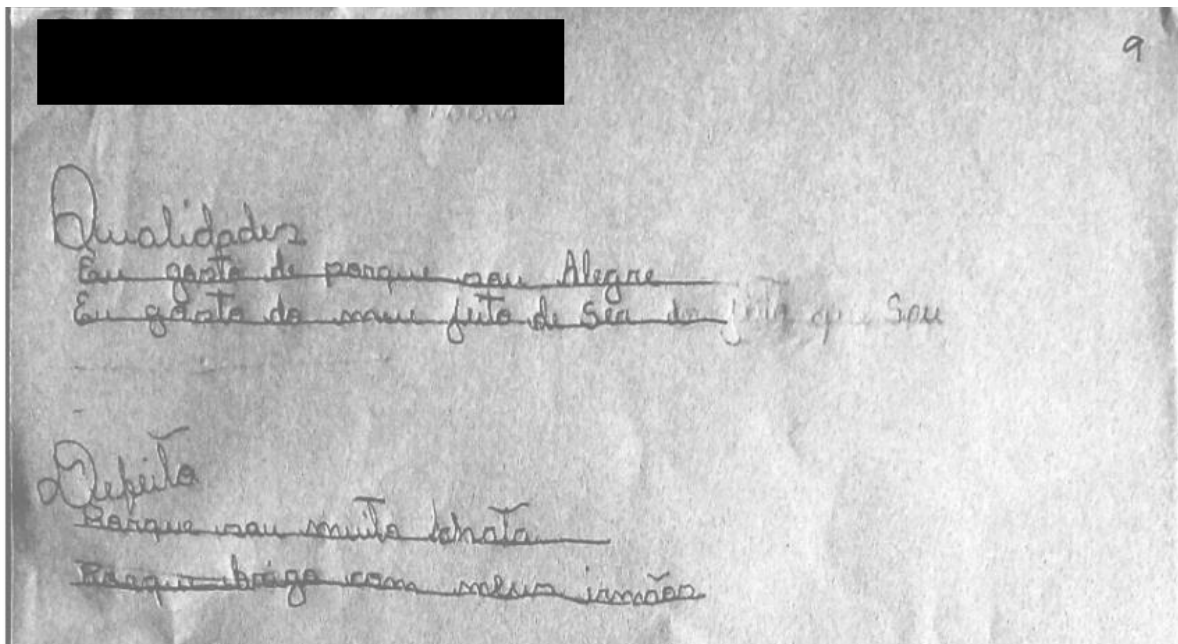
não gosto

eu não gosto ler

eu não de briga

O que gosto em mim...
 Do meu cabelo da *mena* cor
 Da *mia* cara
 Eu gosto dos meus amigos
 O que não gosto em mim...
 Eu não gosto ler
 Eu não de briga

Rapariga Nº 9 – 11 anos



O que gosto em mim...

Eu gosto de porque sou alegre

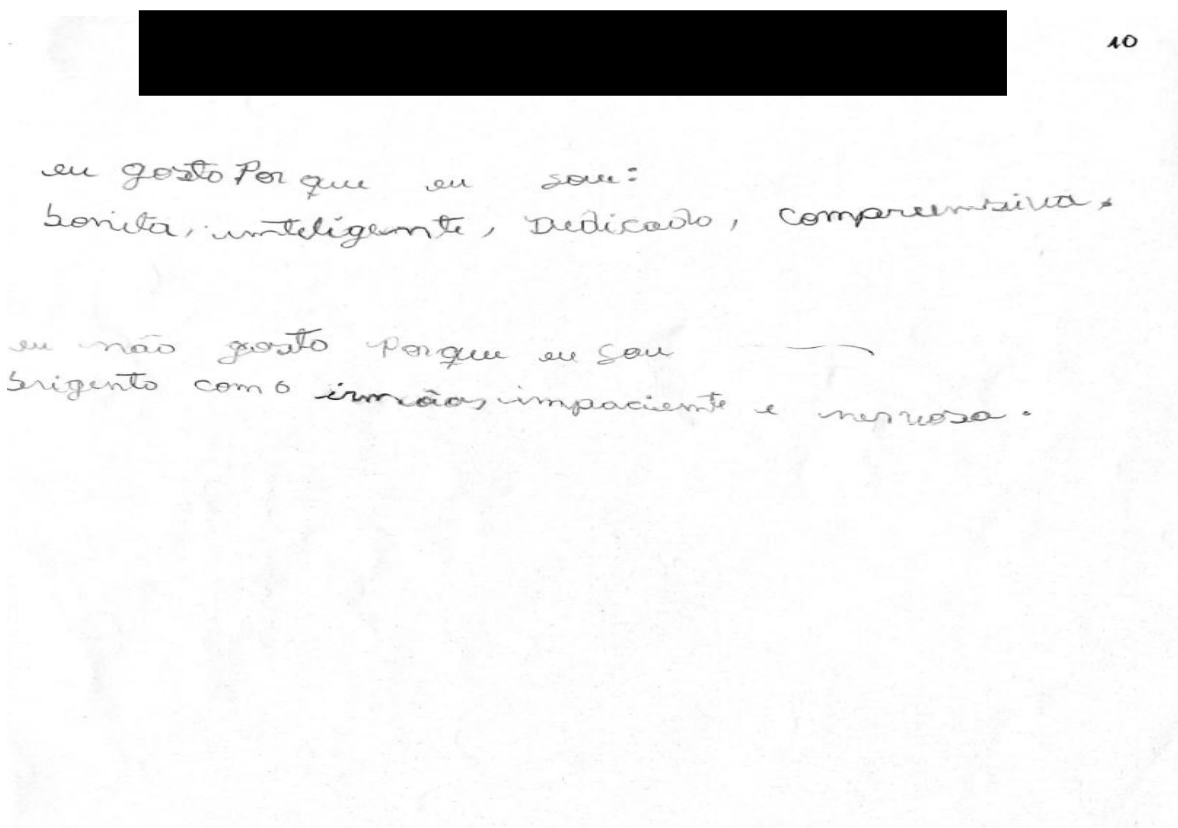
Eu gosto do meu jeito de ser

O que não gosto em mim...

Porque sou muito chata

Porque briga com meus irmãos

Rapariga Nº 10 – 11 anos



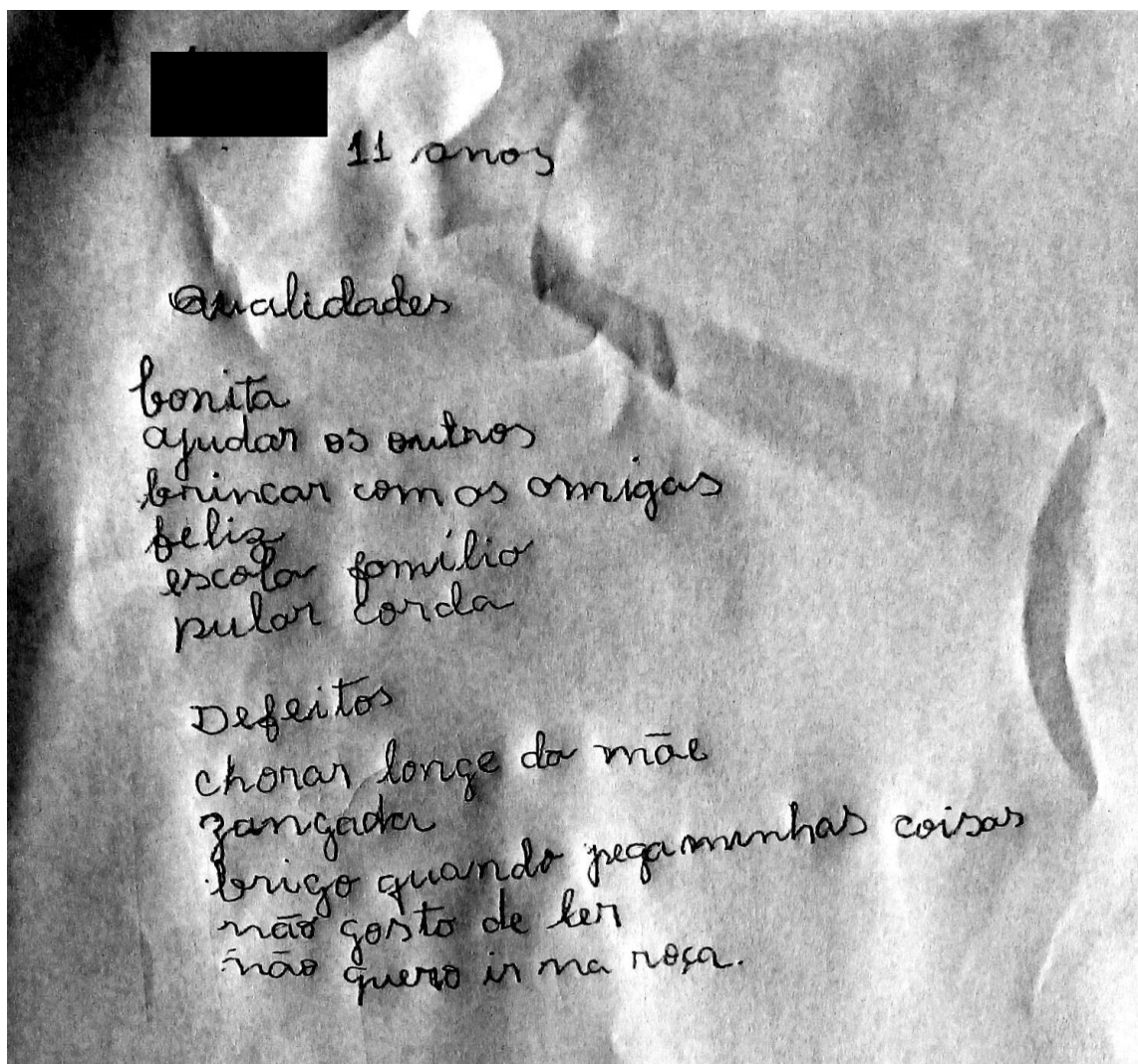
O que gosto em mim...

Eu gosto que eu sou bonita, dedicada, inteligente, dedicada, compreensiva

O que não gosto em mim...

Eu não gosto porque eu sou *brigenta* com os irmãos impaciente e nervosa.

Rapariga Nº 11 – 11 anos



O que gosto em mim...

Bonita

Ajudar os outros

Brincar com os amigos

Feliz

Escola família

Pular corda".

O que não gosto em mim...

Chorar longe da mãe

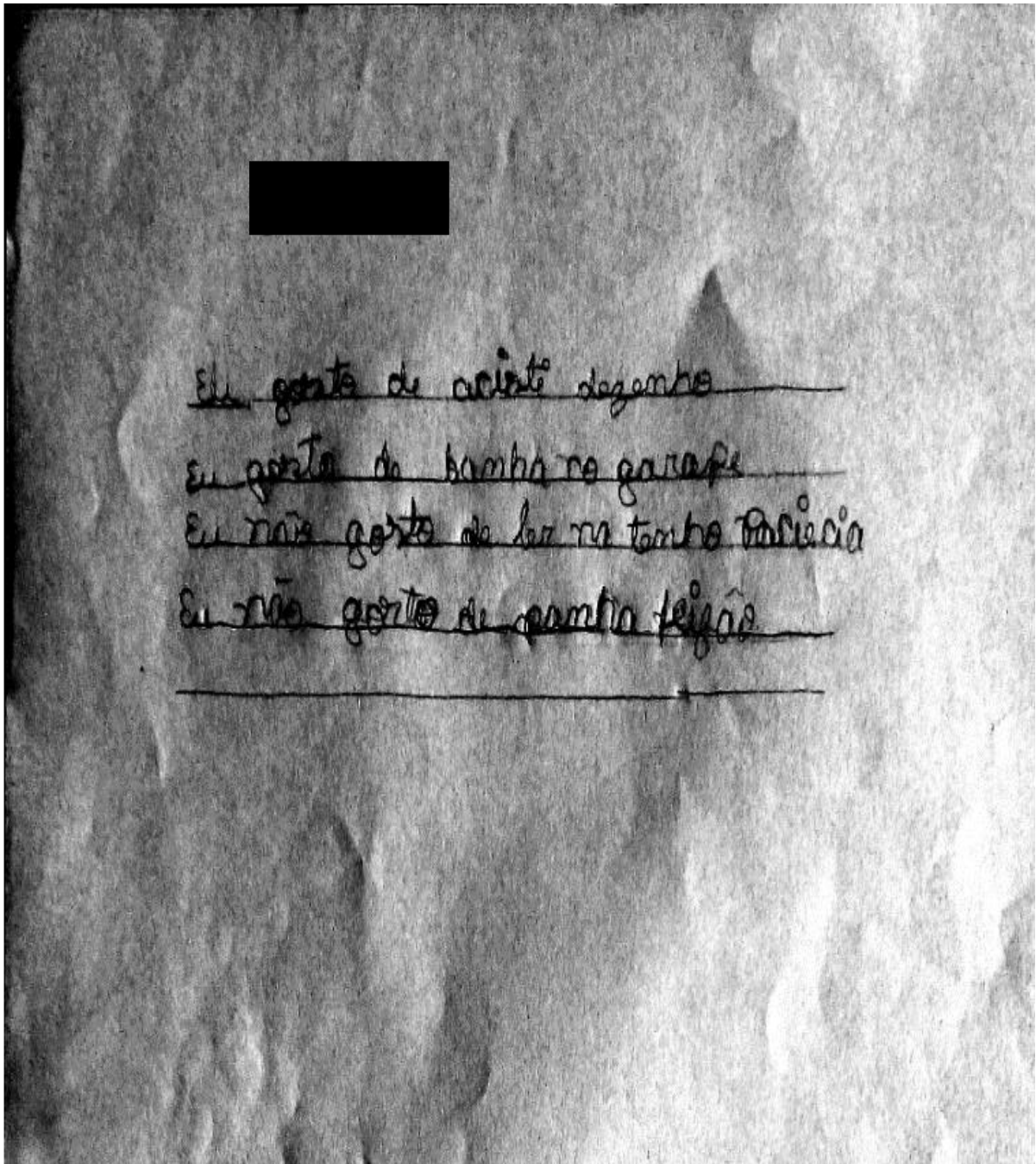
Zangada

Brigo quando *pegam* coisas

Não gosto de ler

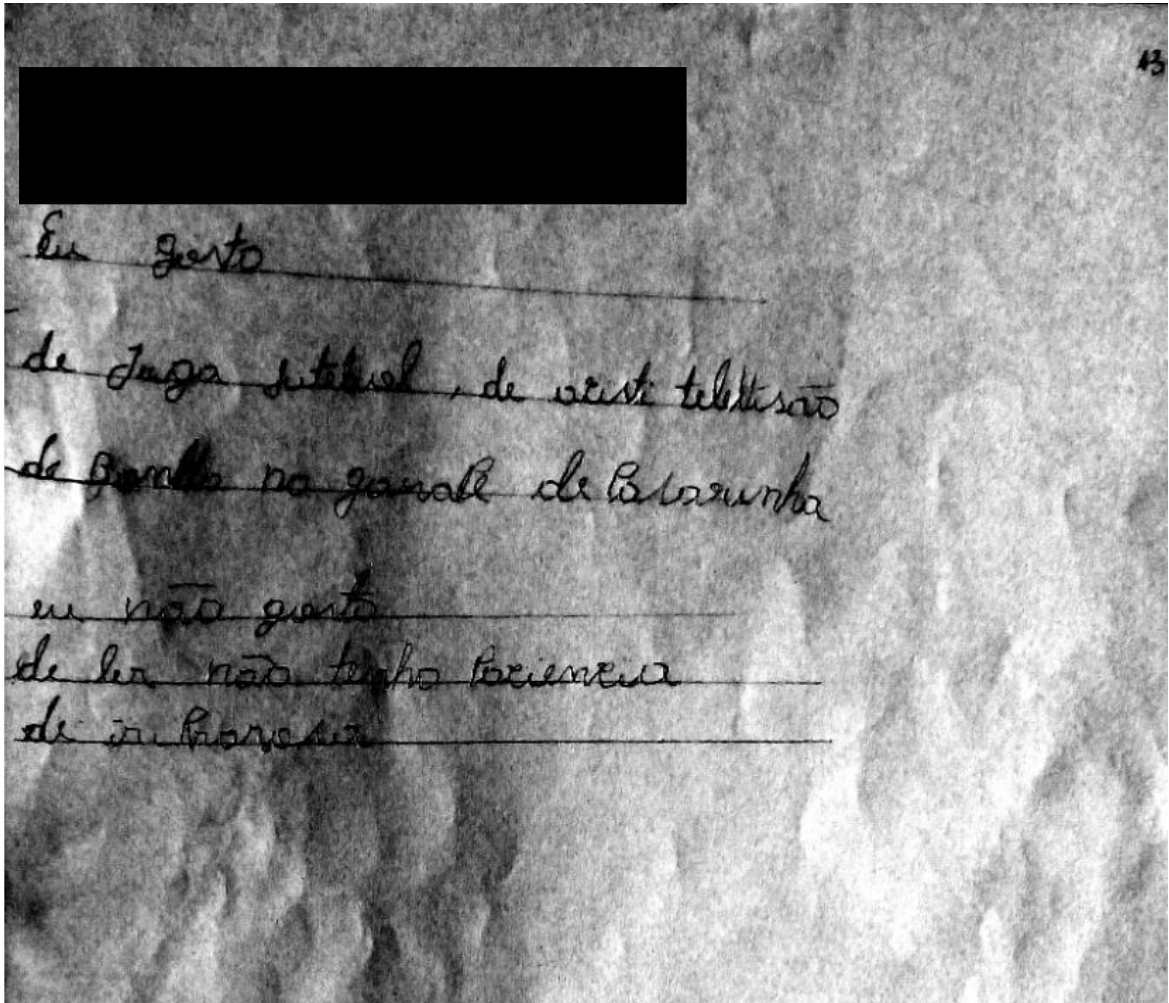
Não quero ir na roça".

Rapaz Nº 12 – 13 anos



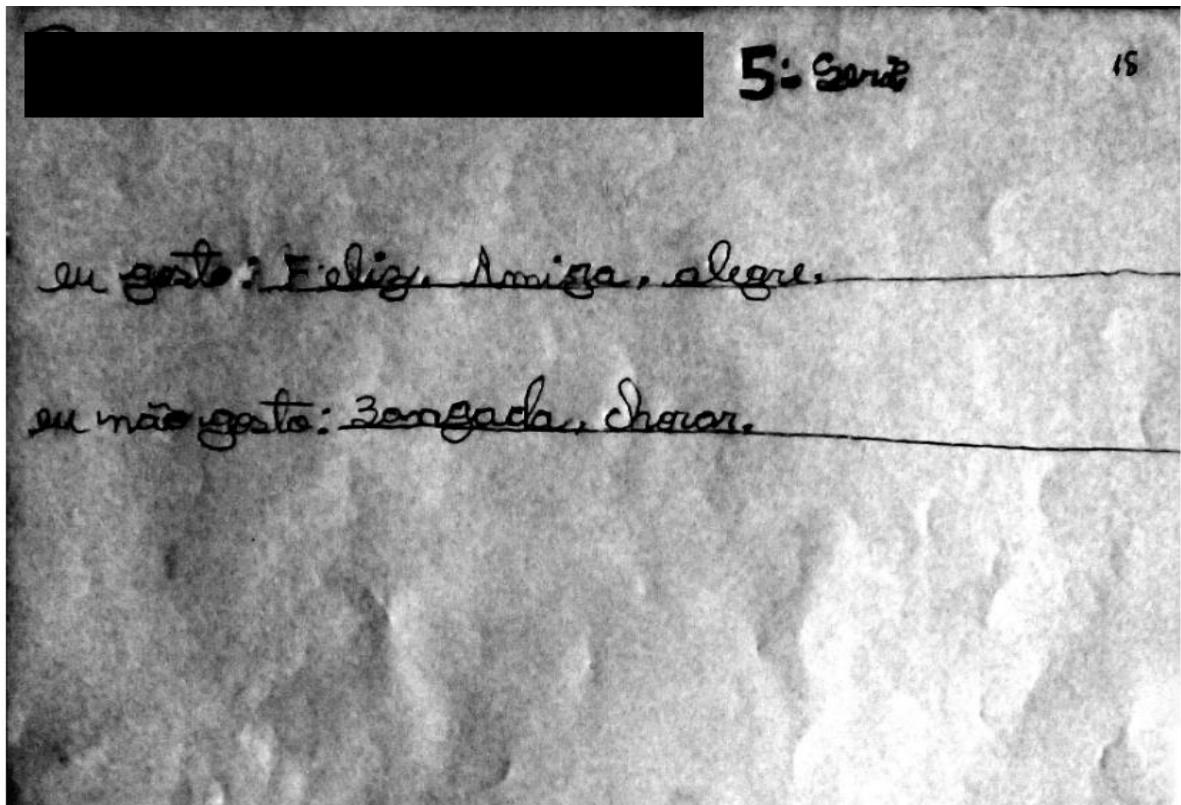
Eu gosto de *asisti* desenho
Eu gosto de banhar no garape
O que não gosto em mim...
Não gosto de ler não tenho *paciecia*
Não gosto de *planta* feijão".

Rapaz Nº 13 – 13 anos



Eu gosto de *joga* futebol e *acisti* televisão.
De banhar no garapé de passarinhar
O que não gosto em mim...
Não gosto de ler não tenho *paciência*
de ir pra roça".

Rapariga Nº 15 – 11 anos



Eu gosto : Feliz, amiga e alegre

Eu não gosto: zangada e chorar

Rapariga Nº 16 – 14 anos

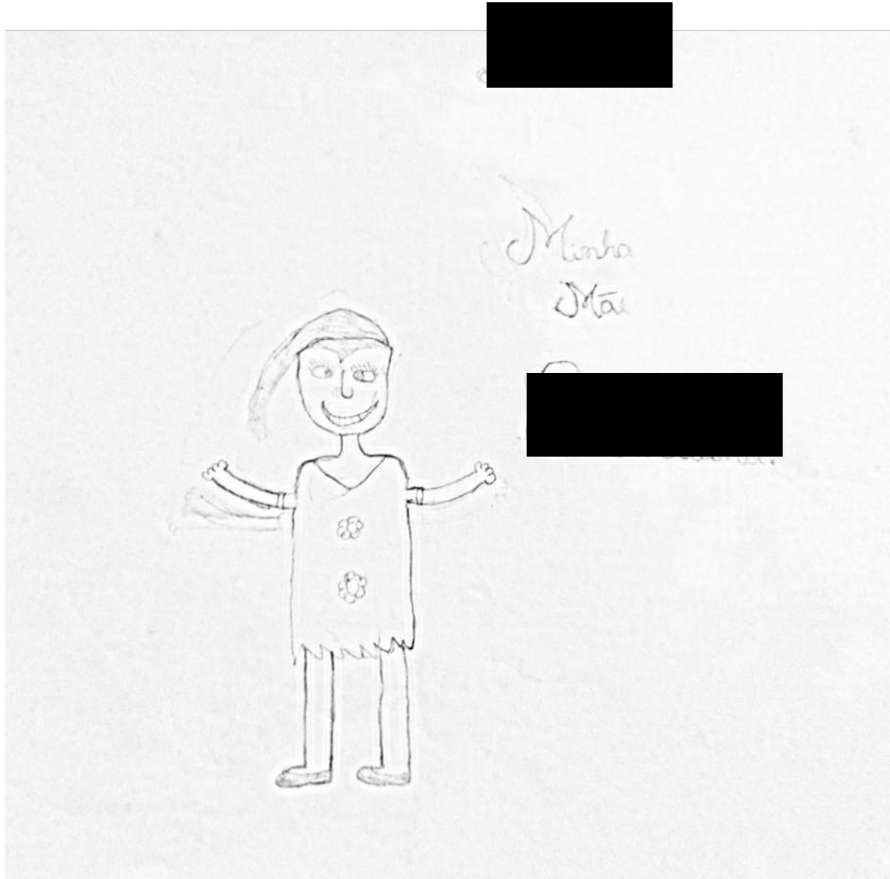
| | | |
|--|---|----|
| Nome: [REDACTED] idade: 13 anos data de Nascimento: 07.12.2004 data de Ingresso: 08.06.2016 | | 16 |
| Defeitos estressado chato insegura medrosa | qualidade Amorosa Carinhosa responsável Alegre obediência | |

Qualidade
 Amorosa
 Carinhosa
 Responsvel
 Alegri
 obidiente
 Feliz, amiga e alegre

Defeitos
 istressado
 Chata
 insegura
 Medrosa".

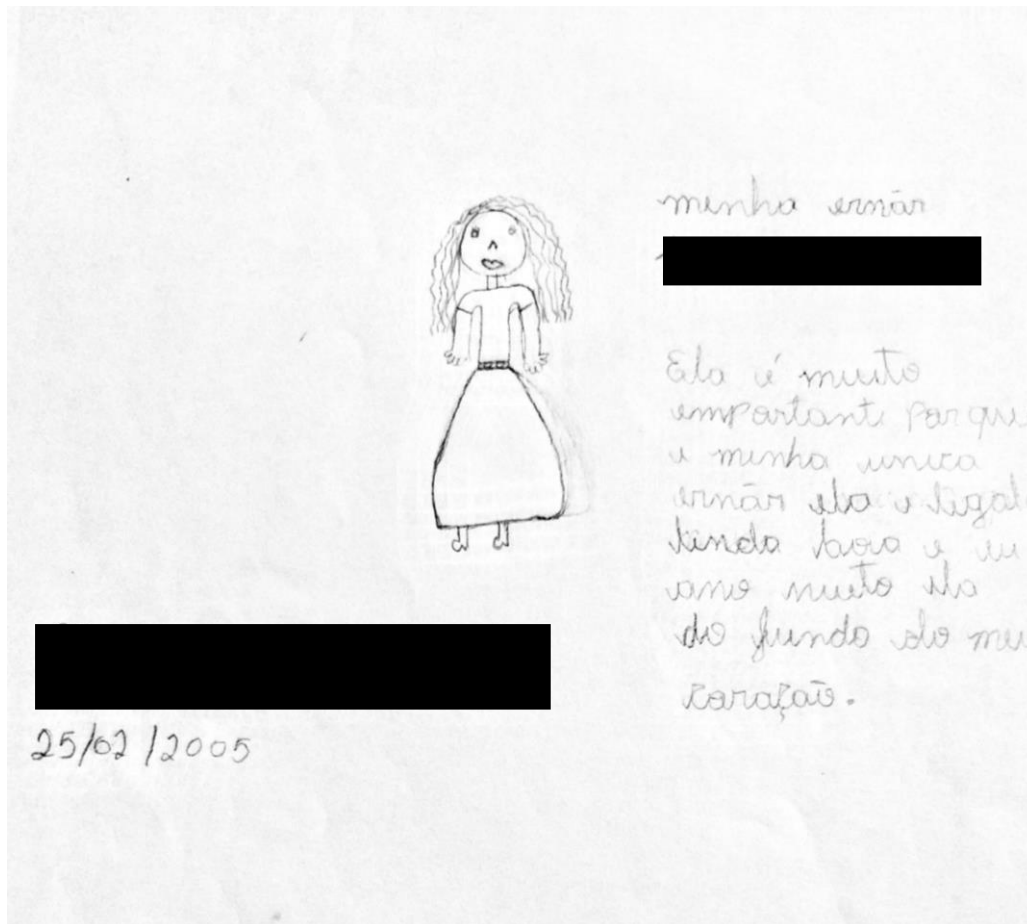
ANEXO 12 – DESENHO DA PESSOA ESPECIAL

Menino Nº 1 – 11 anos



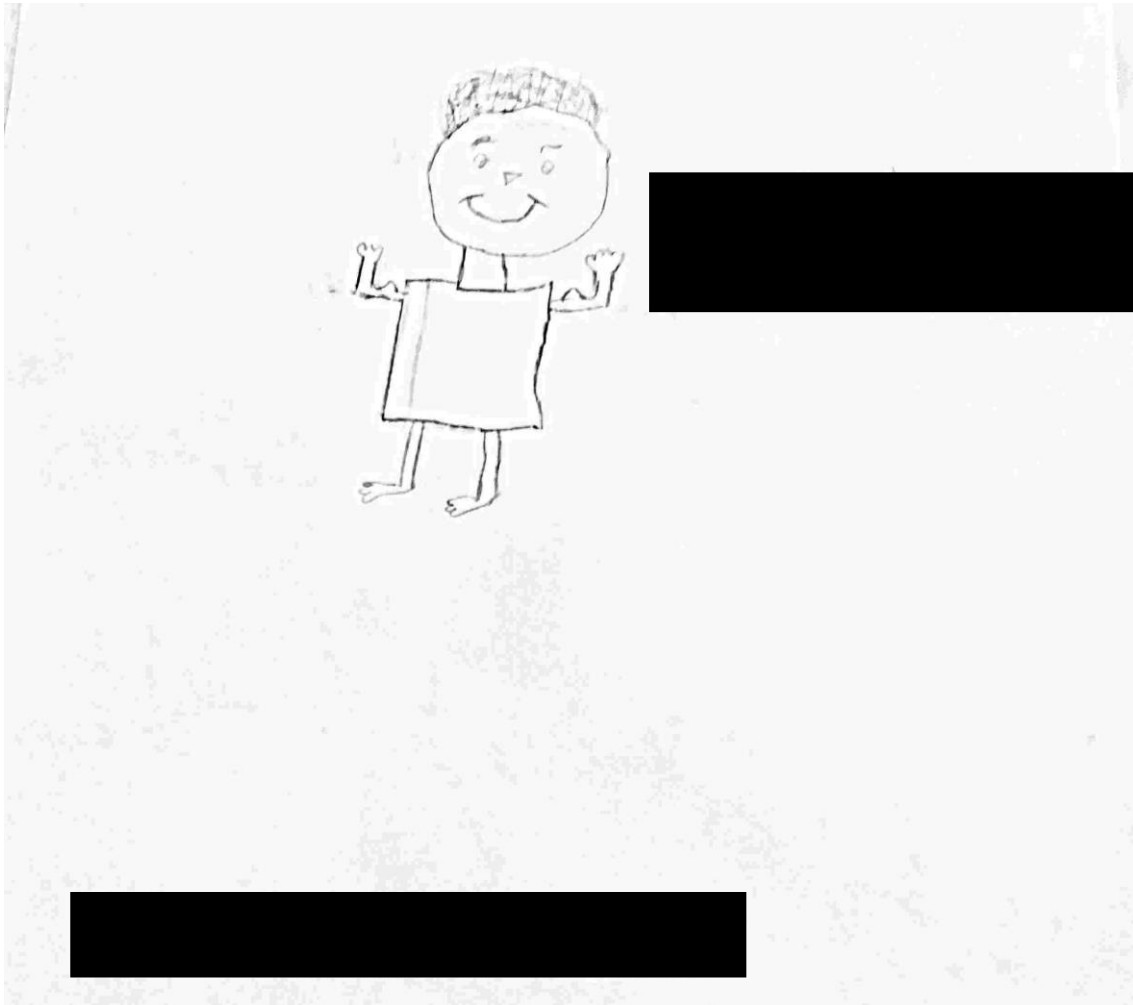
Minha mãe

Menina Nº 2 – 11 anos



Ela é muito importante porque é minha única irmã ela é legal, linda boa e eu amo muito ela do fundo do meu coração.

Menino Nº 3 – 13 anos



Ele é muito importante.

Ele é meu pai.

Menino Nº 4 – 11 anos



Crístiane Brito de Paula Neto
07.03.2004 - 08.06.2006

Mia mãe

A pessoa mais especial da mia vida

Menina Nº 5 – 11 anos



Minha mãe
Moria [REDACTED]

Ela é muito importante
para mim, e ela é a
pessoa que eu mais amo.
E se não fosse por ela eu
não estaria aqui.



09/07/2004

Minha mãe

Ela é muito importante para mim, e ela é a
pessoa que eu mais amo.

E se não fosse por ela eu
não estaria aqui.

Minha mãe

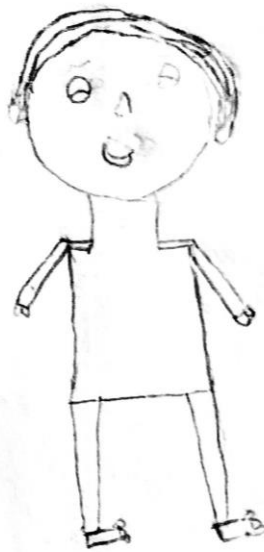
Ela é muito importante para mim, e ela é a
pessoa que eu mais amo.

E se não fosse por ela eu
não estaria aqui.

Menino Nº 6 – 11 anos



25/02/2016



Minha Mãe



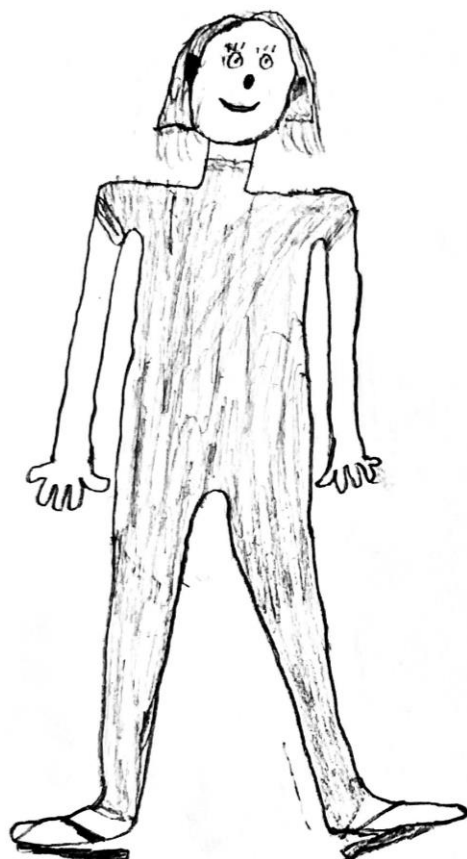
ELA CUIDA DE MIM TODOS OS DIAS

Minha Mãe.

Ela cuida de mim todos os dias.

Menino Nº 7 – 13 anos

07
25/02/2016
mea mae



esperiau
Para min
eu amo

Mea mae

Esperiau Para min

Eu amo

Menino Nº 8 - 17 anos



Mamãe.

Ela faz minha comida.

Cuida de mim.

Menino Nº 9 – 11 anos

[REDACTED]
ELANE



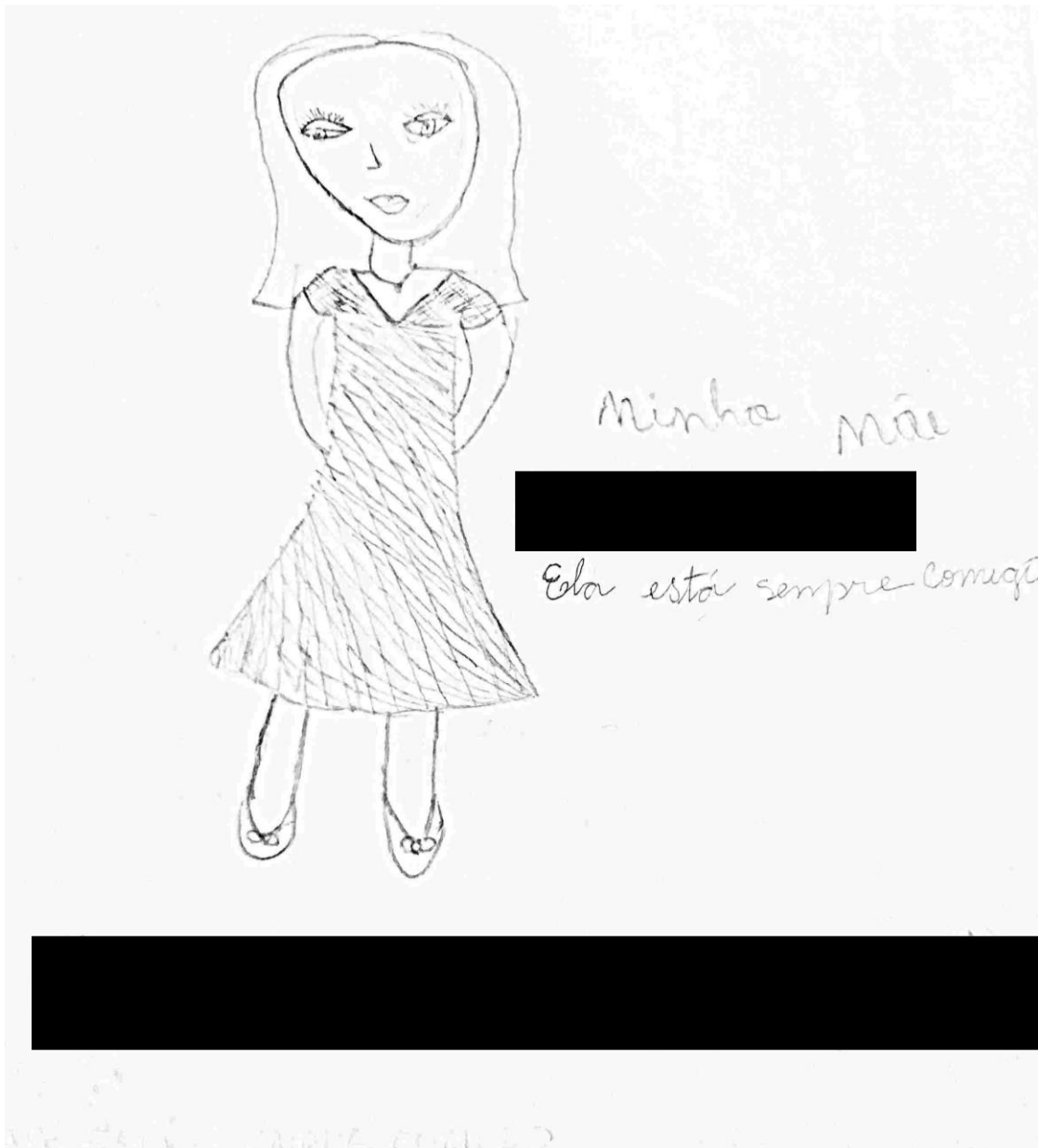
Falando

Muito Especial é uma mulher batalhadora
Eu amo muito minha mãe Obrigada

[REDACTED]
Muito especial é uma mulher batalhadora.

Eu amo muito minha mãe Obrigada.

Menina Nº 10 – 11 anos



Minha mãe.

Ela que está sempre comigo.

Menina Nº 11 – 11 anos

Minha mãe ela é muito especial para mi
muito legal também



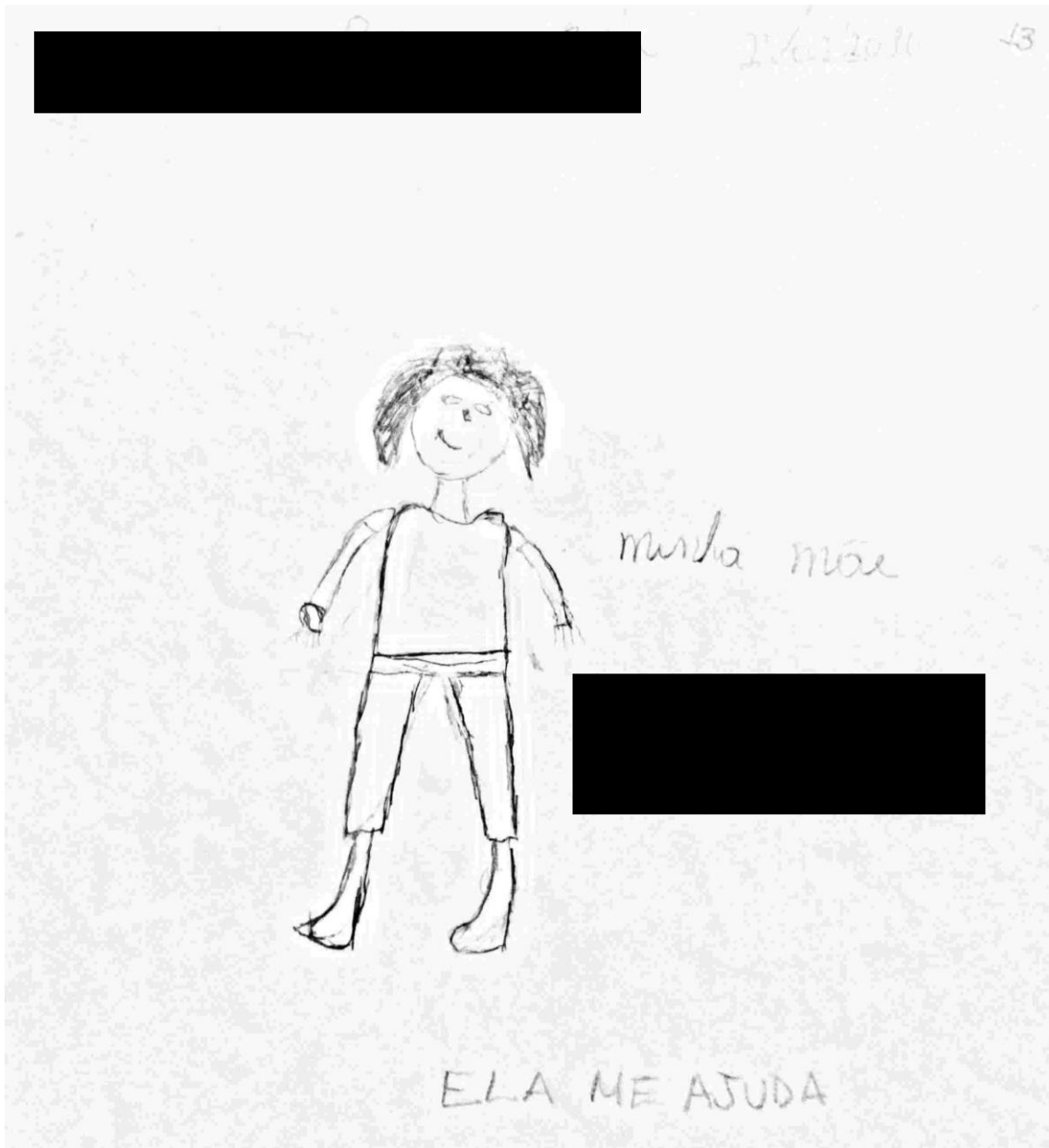
Minha *mãe* ela é muito especial para *mi*
muito legal também

Menino Nº 12 - 13 anos



Minha mãe.
Ela cuida de mim.

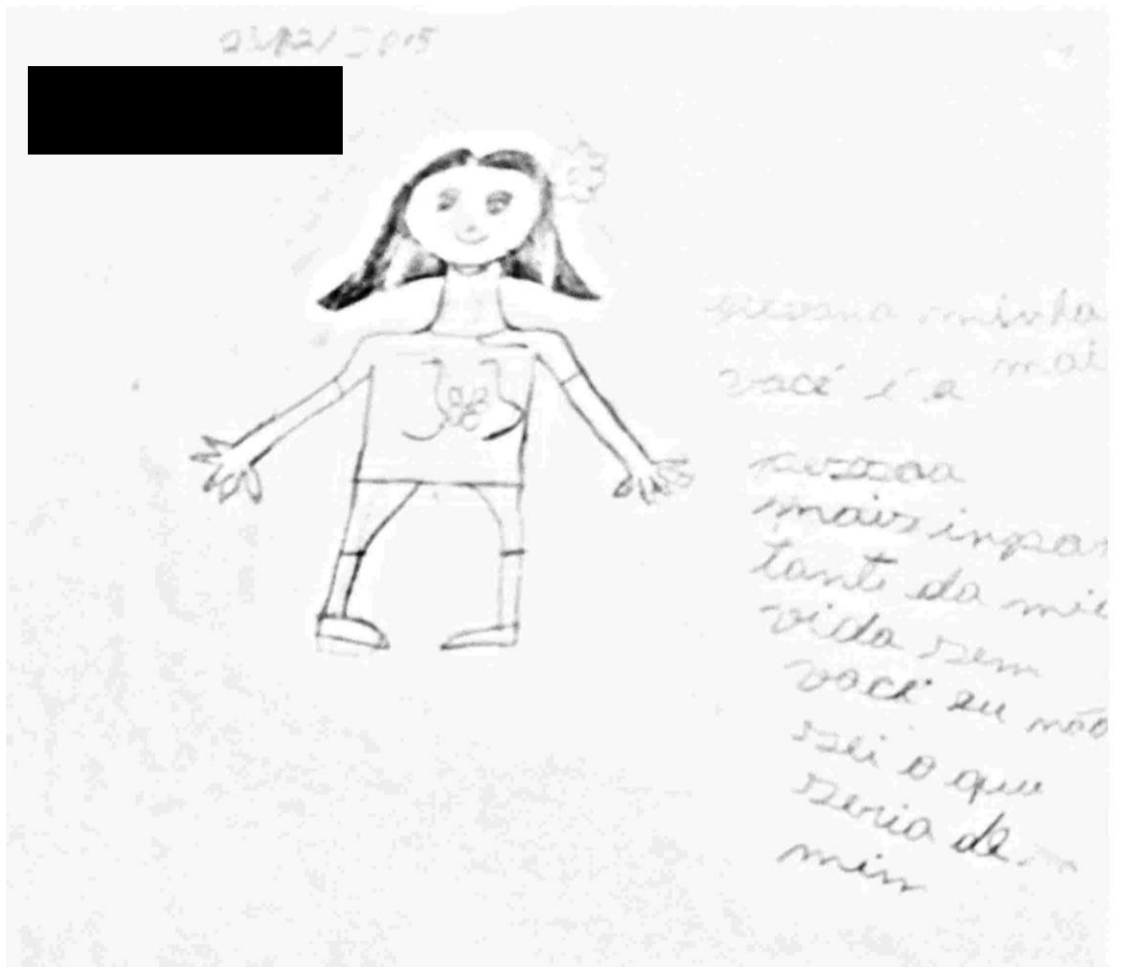
Menino Nº 13 – 13 anos



Minha mãe

ELA ME AJUDA

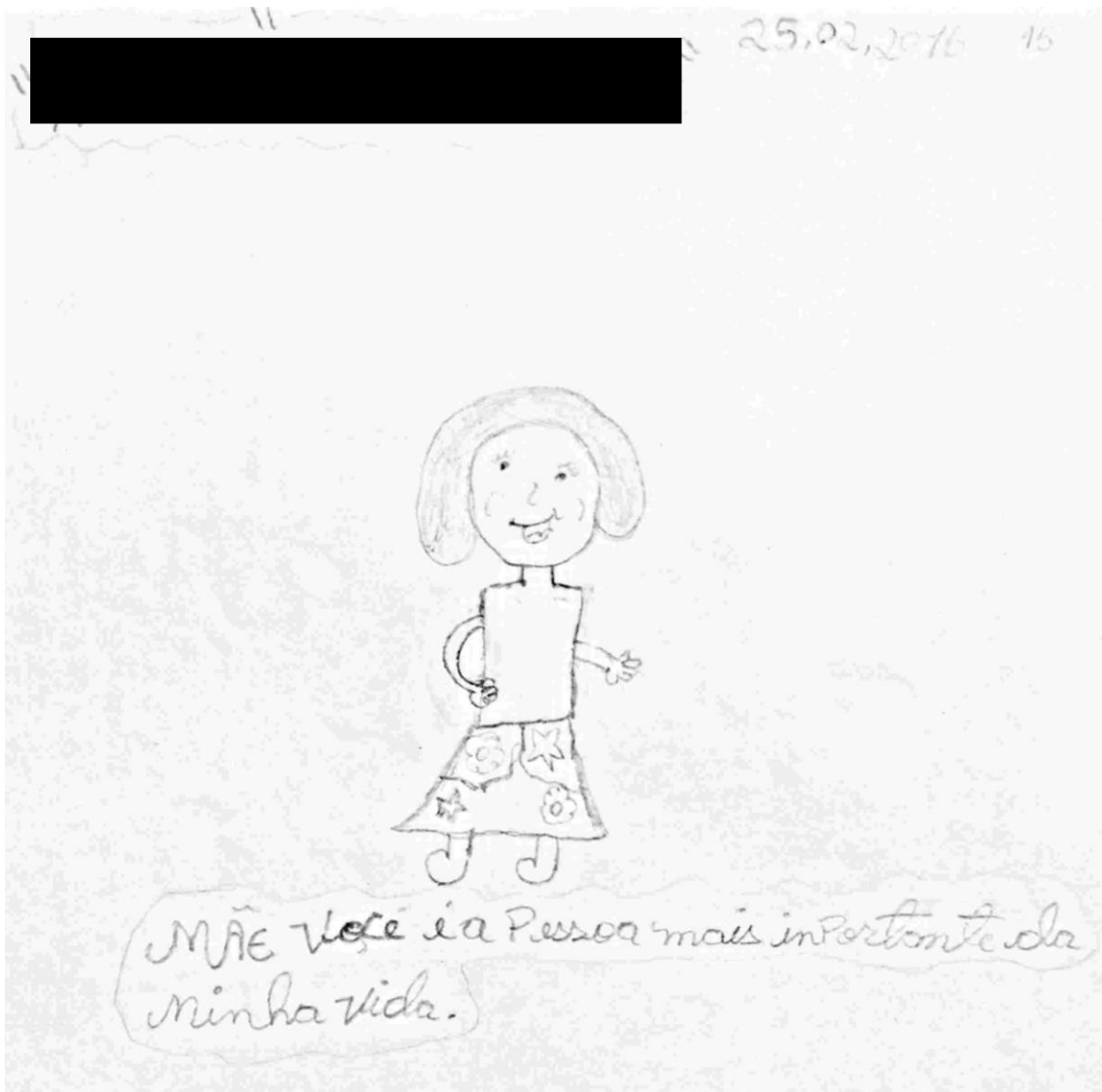
Menino Nº 14 – 11 anos



minha *mai*.

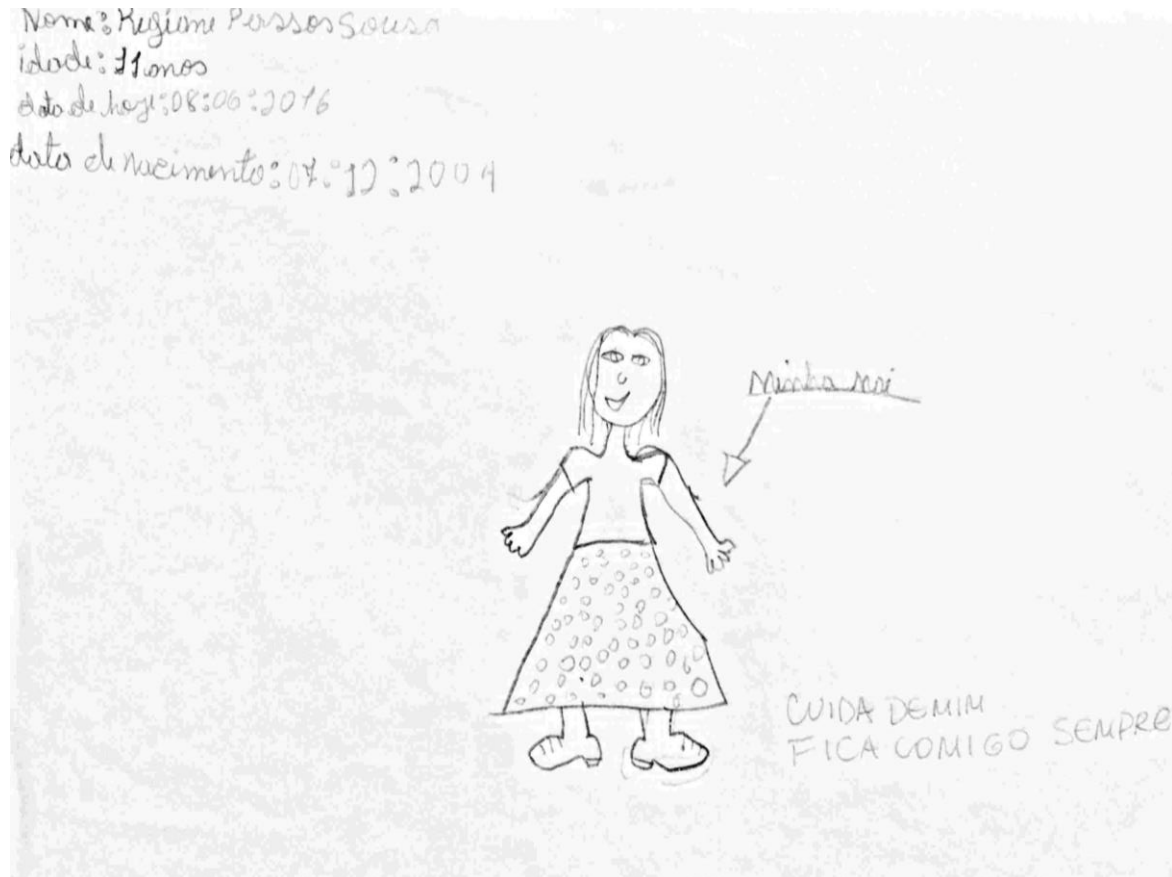
Você é a pessoa mais importante da minha vida sem você eu não sei o que seria de mim.

Menina Nº 15 – 11 anos



Mãe você é a pessoa mais importante da minha vida.

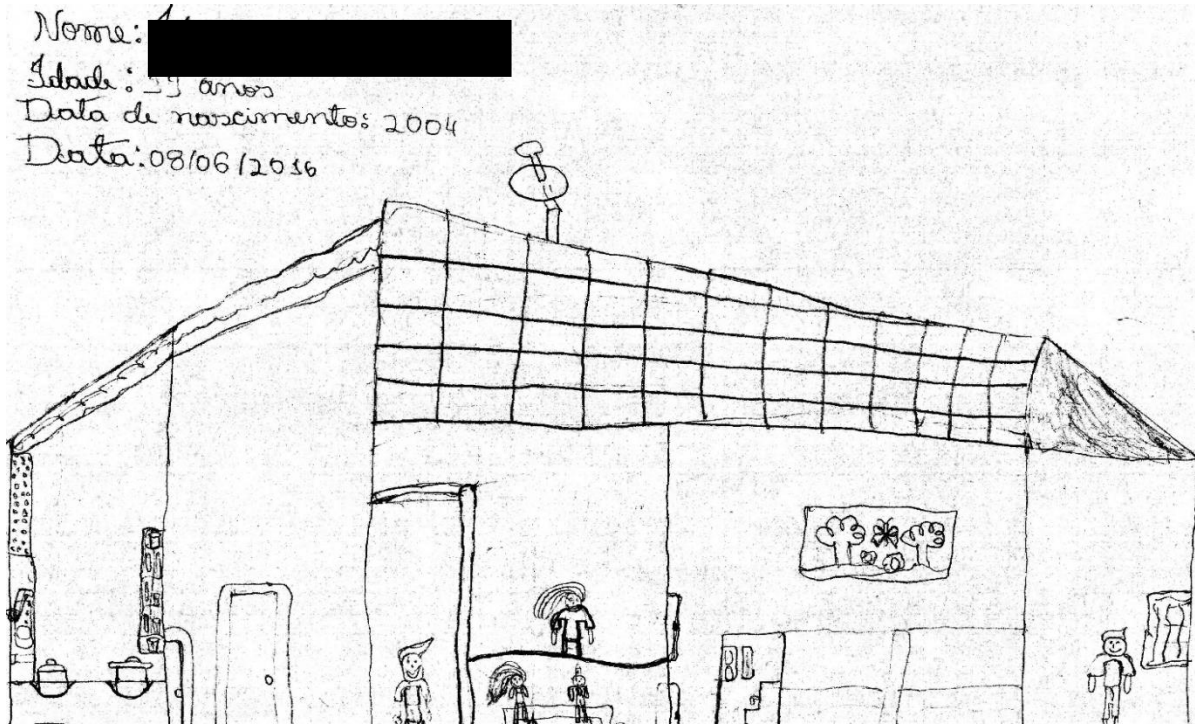
Menina Nº 16 – 14 anos



Minha *mai*
Cuida de mim
Fica comigo sempre

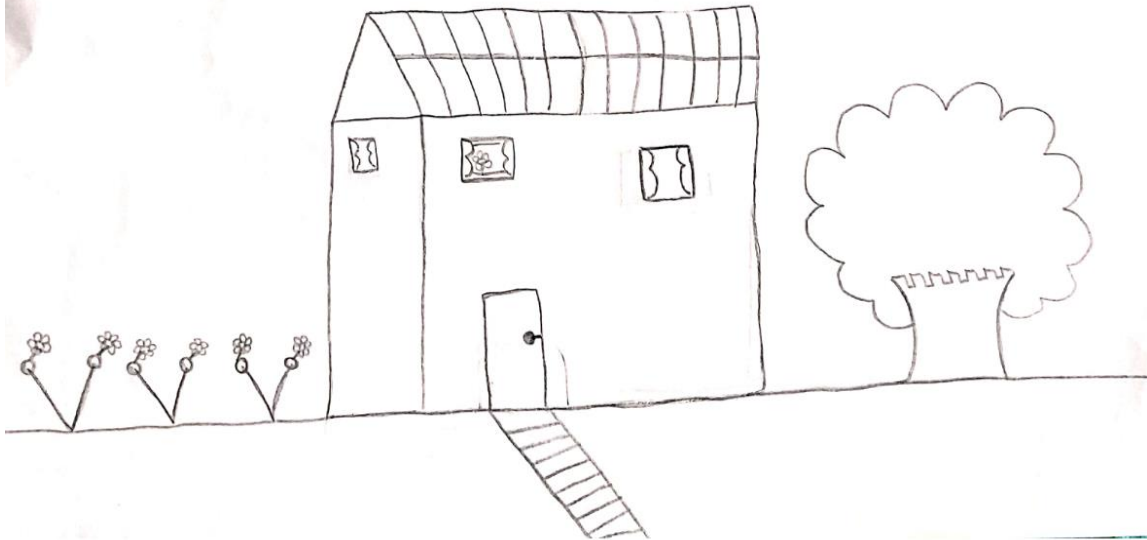
ANEXO 13 – DESENHO DA CASA

Rapaz N° 1 – 11 anos



Rapariga Nº 2 – 11 anos

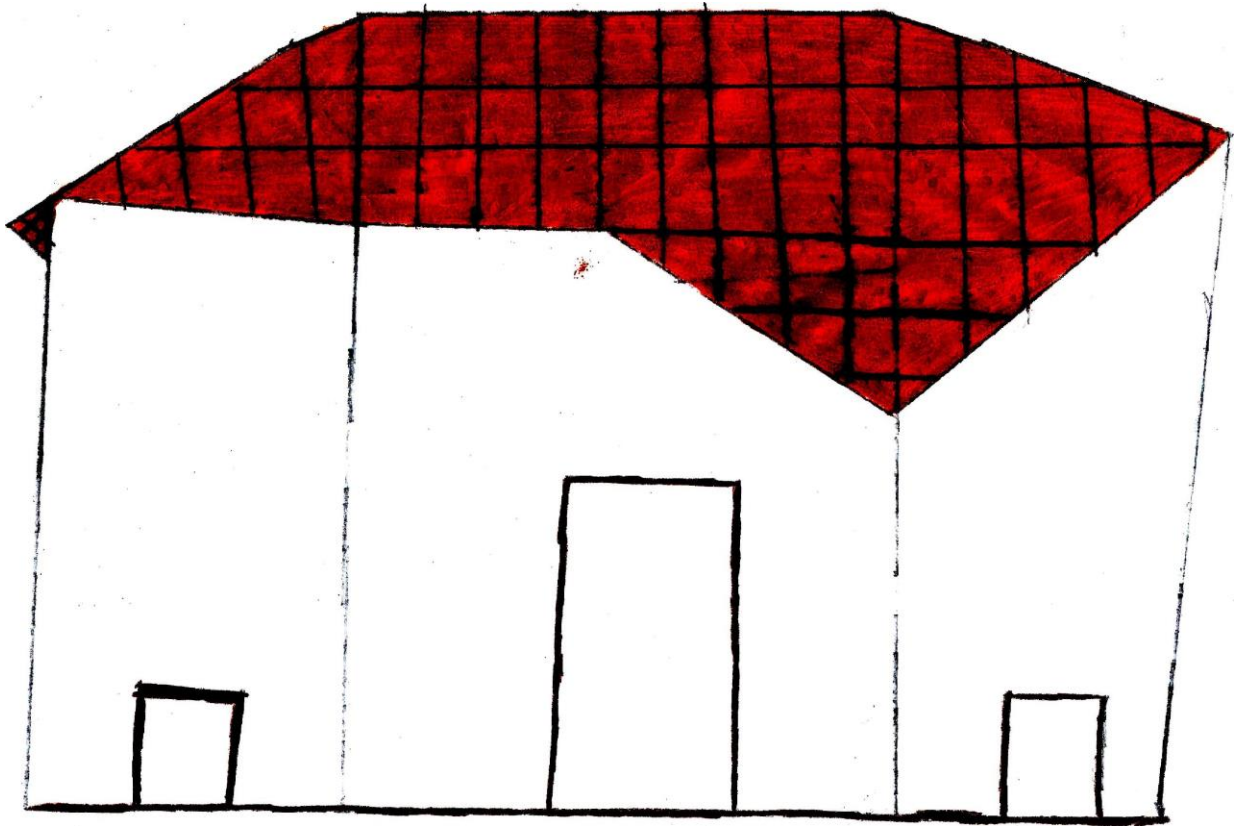
NOME: [REDACTED]
IDADE: 11
DATA DE NASCIMENTO: 3/06/2005
DATA DE HOJE: 08/06/16




Rapaz N° 3 – 13 anos

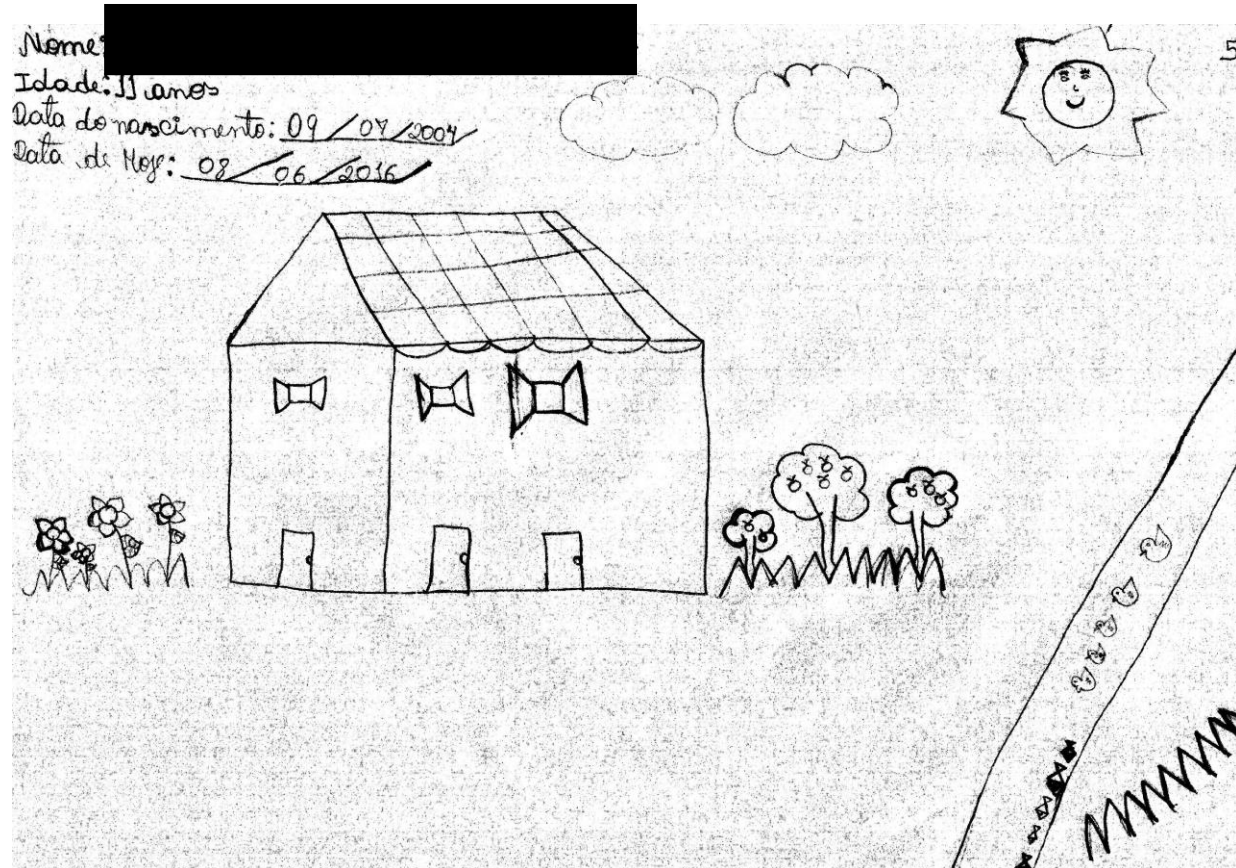


Rapaz N° 4 – 11 anos



 N°4 11 anos
maximete 07/09/2004 28/06/2016

Rapariga Nº 5 – 11 anos



Rapaz Nº 6 – 11 anos

08.06.2016



6

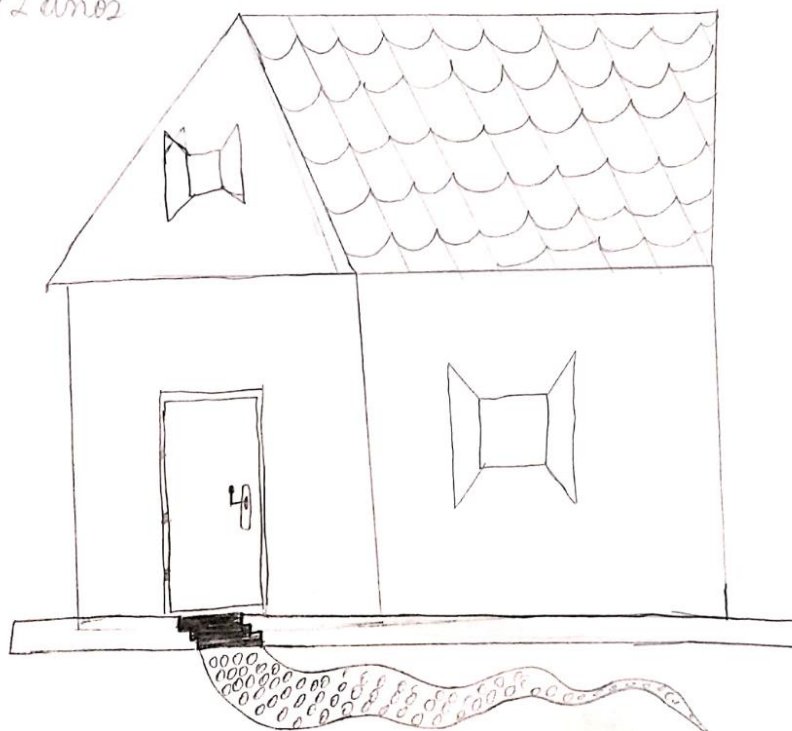


05.04.2002

14 Anos

Rapaz Nº 7 – 13 anos

nome: [REDACTED]
data: 08/06/2016
idade: 12 anos

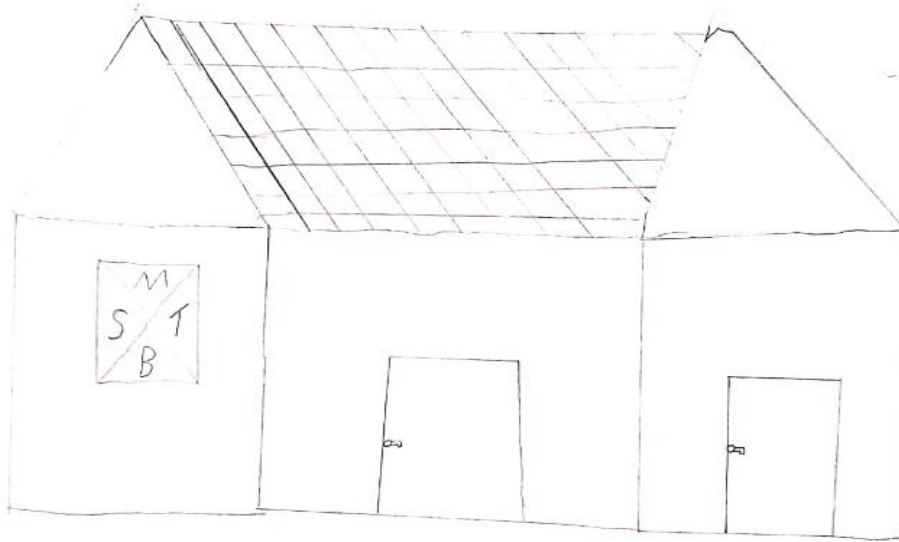


Rapaz N° 8 – 17 anos



17 anos

08/06/2016²



Rapariga N° 9 – 11 anos



Nome: Glomy de Sousa Rocha

Idade: 11 anos

Data: 08/06/16

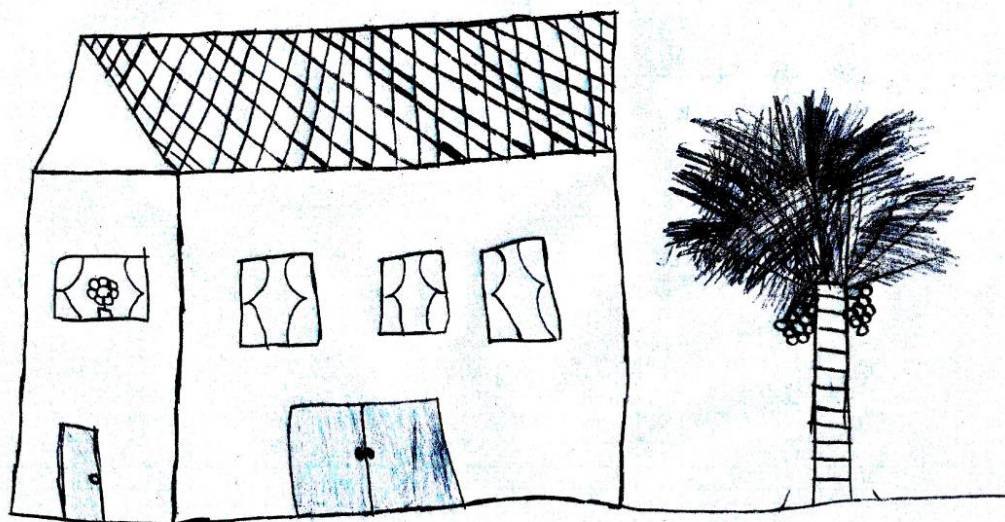
Data de nascimento: 27/09/2004

Res: Quares Sagares



Rapariga Nº 10 – 11 anos

Nome = [REDACTED]
idade = 11 anos
D/maioramento = 8/5/2016
D/hoje = 8/6/2005



Rapariga Nº 11 – 11 anos



Rapaz Nº 12 – 13 anos

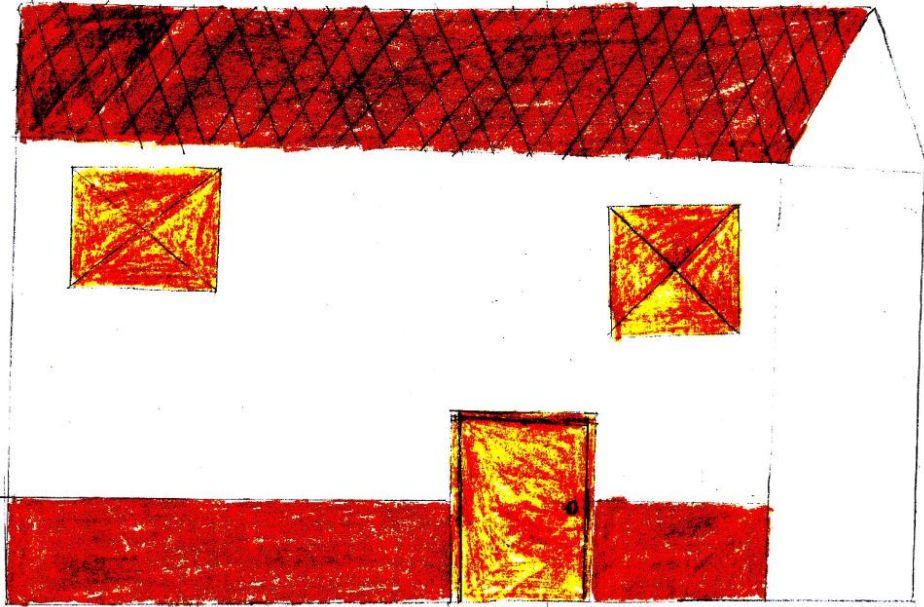
12



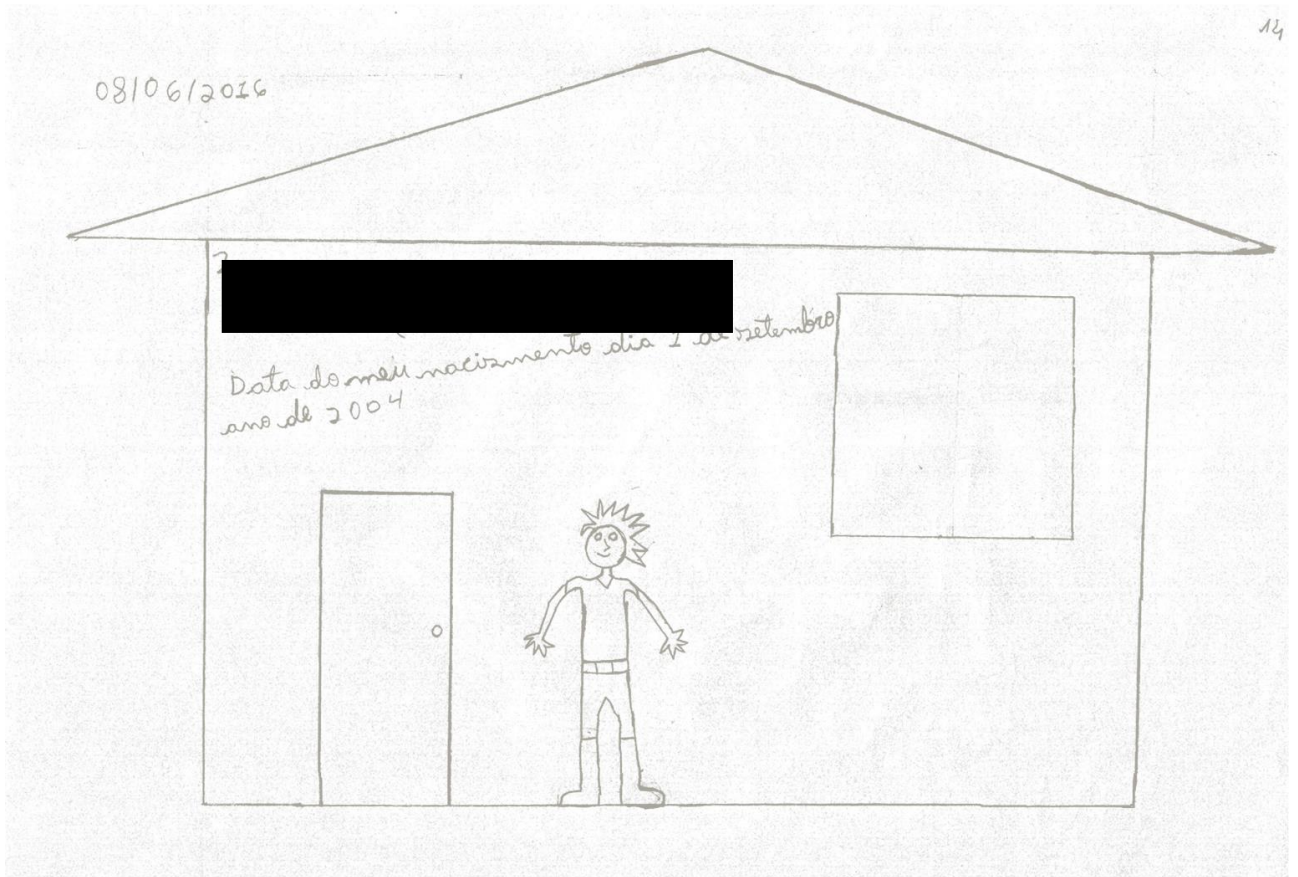
Rapaz Nº 13 – 13 anos



Data: 08/06/2016 Loc: 04/09/2002 ano 1



Rapaz N° 14 – 11 anos



Rapariga Nº 15 – 11 anos

data: 08/06/2016
data do nascimento: 02/11/2005
idade: 11 anos
nome: [REDACTED]



ANEXO 14 – DESENHO DA FAMÍLIA

Rapaz N° 1 – 11 anos

Data: [redacted]
Data de [redacted] 04



Irmão

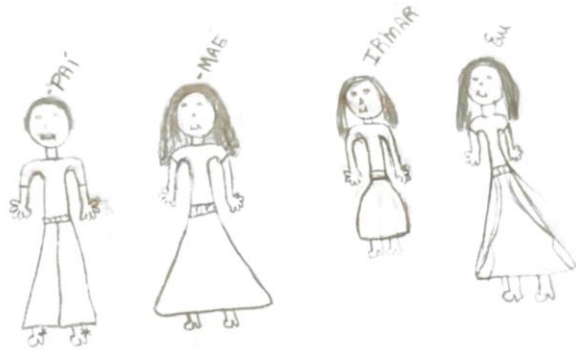
Mãe

Vó

Rapariga Nº 2 – 11 anos



Nome: Bruno Marques Sousa.
Idade: 11
Data de Nascimento: 03/06/16
Data de hoje: 09/06/16



Pai

Mãe

Irmã

Eu

Rapaz Nº 3 – 13 anos



Irmã

Mãe

Eu

Pai

Rapaz N° 4 – 11 anos



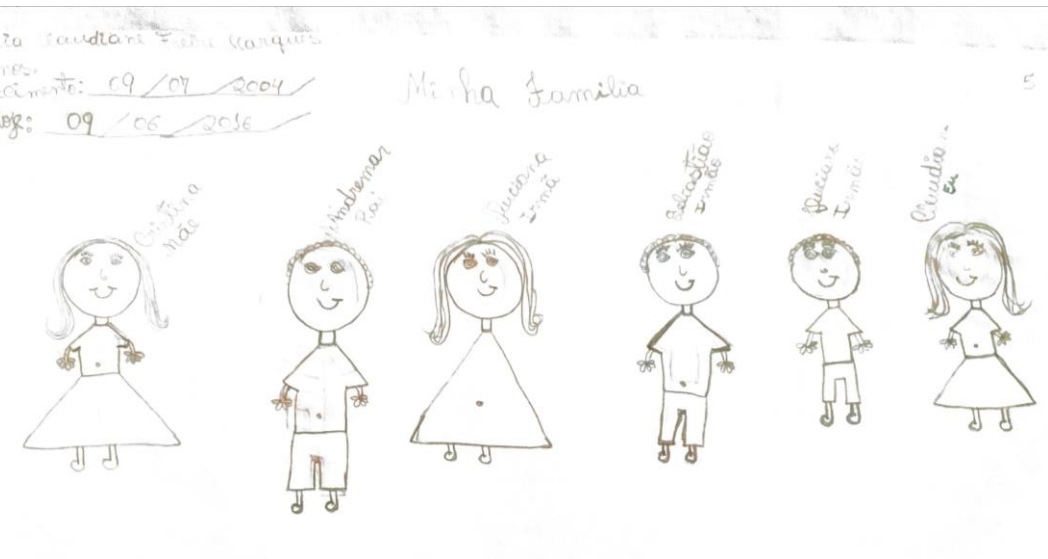
Mãe

Pai

Eu

irmã

Rapariga N° 5 – 11 anos



mãe.

pai.

irmã.

irmão.

eu.

Rapaz Nº 6 – 11 anos



Pai

Mãe

Eu

Rapaz Nº 7 – 13 anos



Família reonida

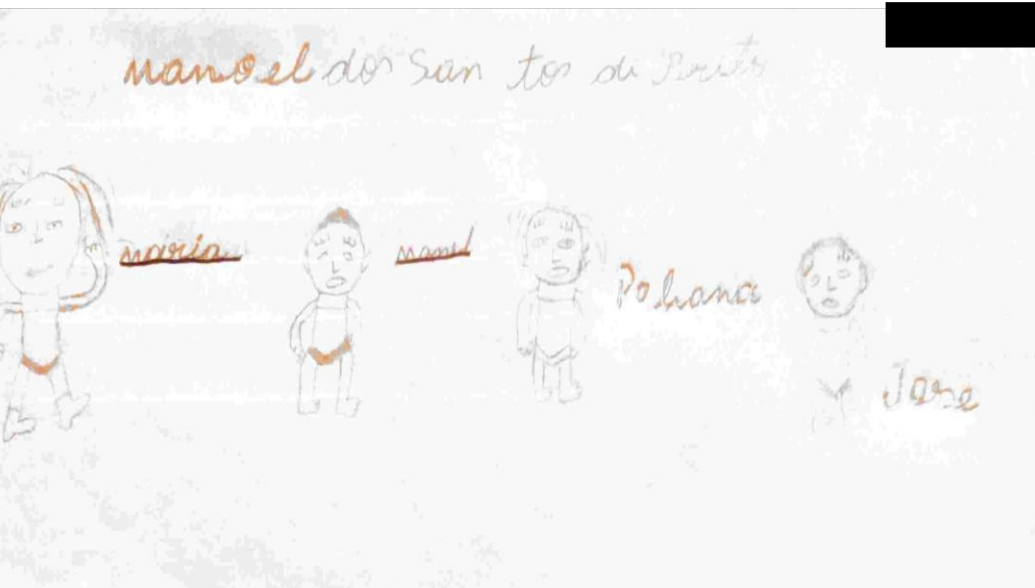
pai

mãe

Filho

filho

Rapaz N° 8 – 17 anos

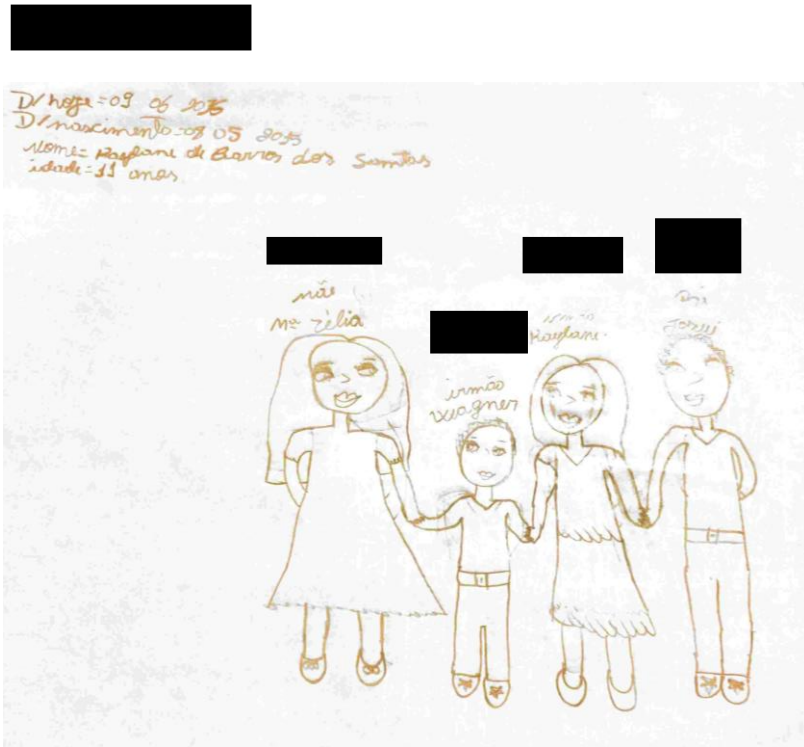


Rapariga N° 9 – 11 anos



Pai, mãe

Rapariga N° 10 – 11 anos



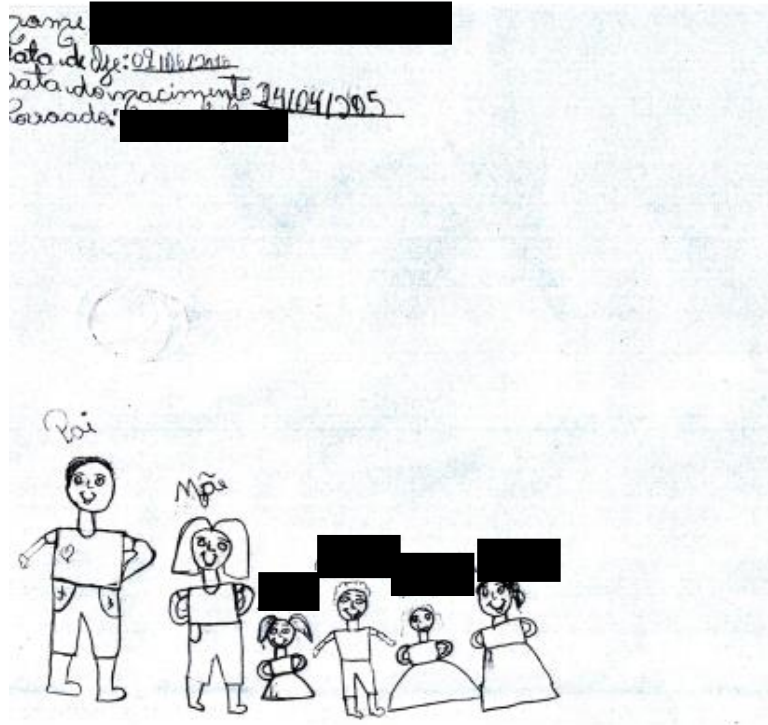
Mãe

Irmão

Irmã

Pai

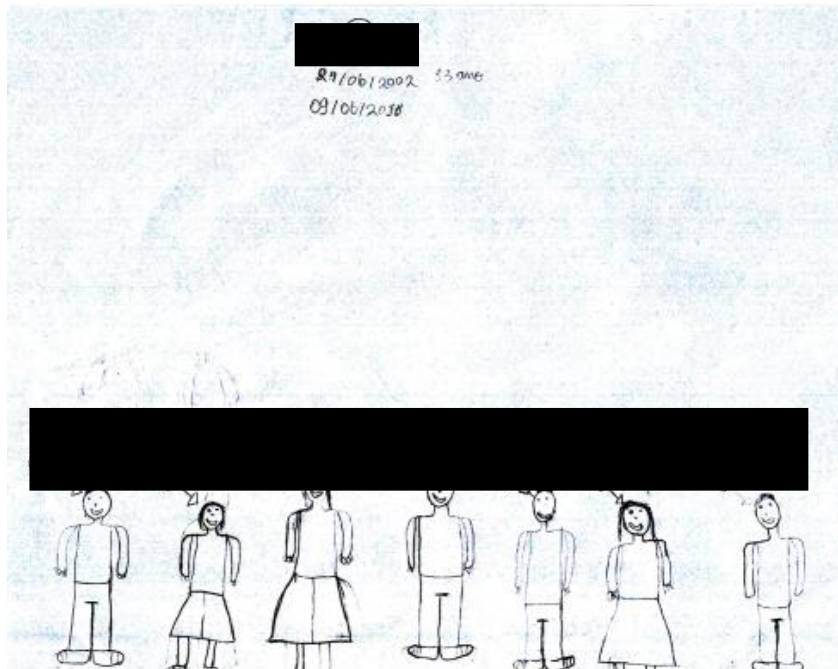
Rapariga N° 11 – 11 anos



Pai

Mãe

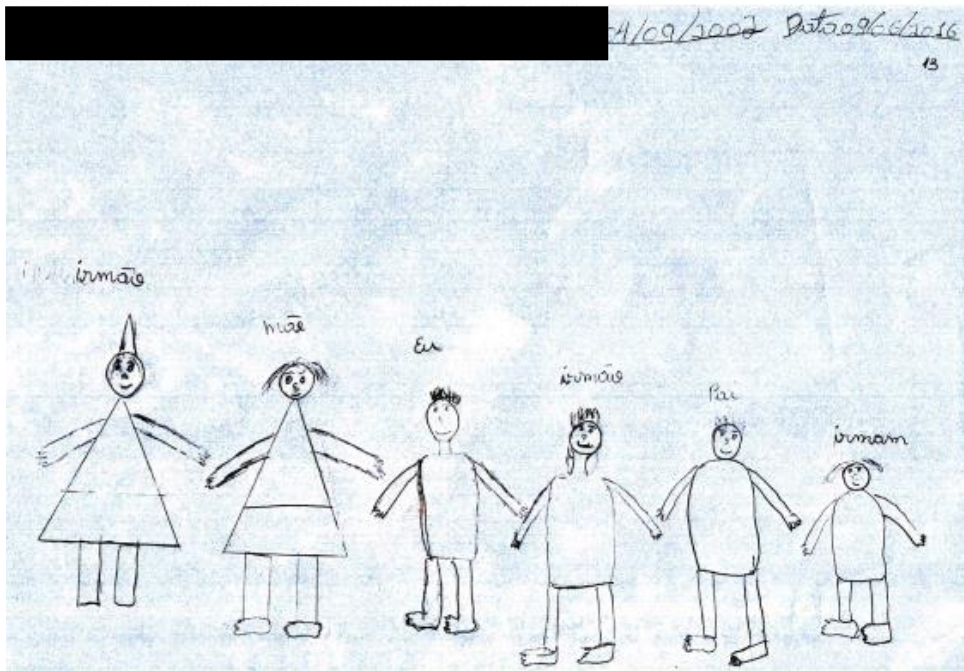
Rapaz Nº 12 – 13 anos



Pai

Mãe

Rapaz N° 13 – 13 anos



Irmão

Mãe

Eu

Irmão

Pai

irmã

Rapaz N° 14 – 11 anos



Papai

Mamãe

Rapariga N° 15 – 11 anos



Mulheres

11 anos -- eu

- 13 anos

- 39 anos

15 anos -

Homens

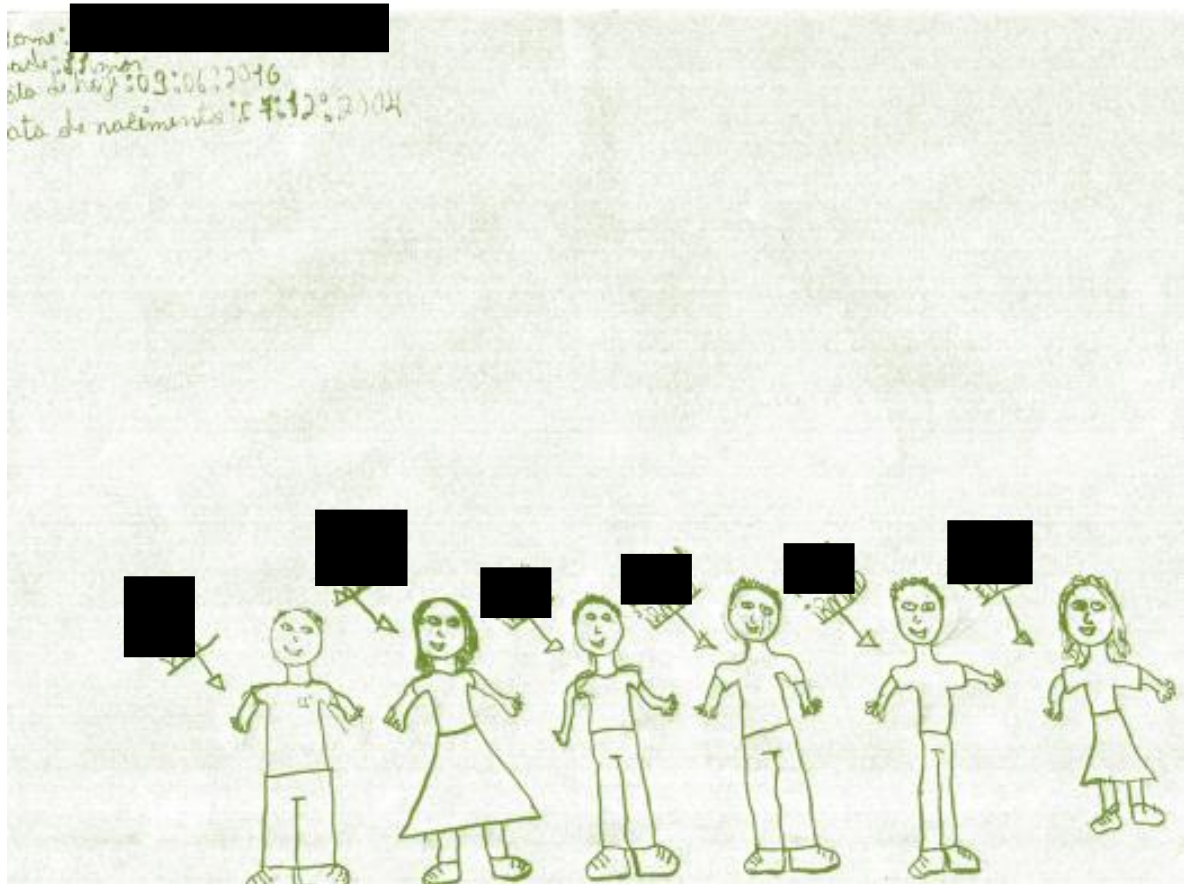
15 anos -

18 anos -

- 20 anos

Pai - 43 anos

Rapariga N° 16 – 14 anos

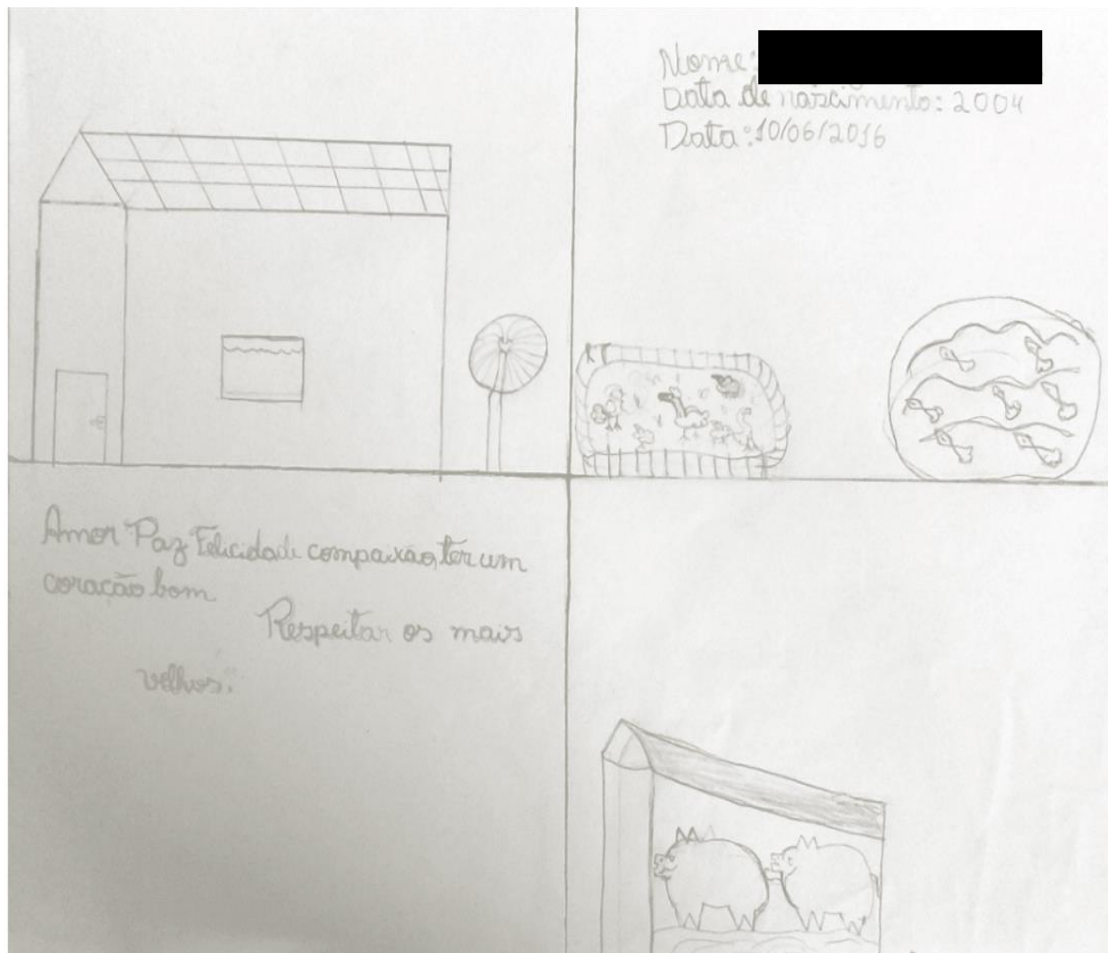


- pai
- mãe
- irmão
- irmão
- irmão
- eu

ANEXO 15 – DESENHO DO MUSEU FAMILIAR

Rapaz Nº 1 – 11 anos

O QUE DESENHOU? O QUE ESCREVEU?



- 1 – Desenho de casa.
- 2 – Cerca para animais e cerca para peixes (?).
- 3 - Amor.
 - Paz.
 - Felicidade
 - compaixão
 - ter um coração bom.
 - Respeitar os mais velhos.
- 4 – Casa de animais – porcos

Rapariga Nº 2

- 11 anos

| | |
|--|--|
| <p>IDADE: 11 DATA DE NASCIMENTO: 03/06/2005 [REDACTED] 6</p> <p>PARA minha família sobreviver e preciso de uma casa que possamos viver em segurança.</p> <p>Também precisamos da natureza para nos sabermos como e bom viver vendo os animais.</p> | <p>2</p> <p>PARA minha família sobreviver e preciso o alimento para que possamos ter bastante força e coragem.</p> <p>Nos também precisamos do ar para respirarmos melhor.</p> |
| <p>PARA minha família sobreviver e preciso de algo para não morrer de sede.</p> | <p>PARA minha família sobreviver e preciso um local para estudar e ser alguém melhor na vida e saber lidar com as dificuldades.</p> |

1 - Para minha família preciso de uma casa que possamos viver em segurança.

família *sobrevive e*
casa que *posamos*

Também precisamos da natureza para *nos* sabermos como e bom *viver* vendo os animais.

2 - Para minha família *sobrevive e* preciso ter o alimento para que *posamos* ter bastante força e coragem

Nos também precisamos do ar para *respirarmos* melhor.

Rapaz N° 3 – 13 anos



- 1 - Casa.
- 2 - AR.
- 3 - COMIDA.
- TIPO PIZZA.
- 4 - Lago com peixes.

Rapaz Nº 4 – 11 anos



- 1 - Casa.
- 2 - AR.
- 3 - Lago.
- 4 - COMIDA
PIZZA.

Rapariga Nº 5 – 11 anos

O QUE

DESENHO?



1 - Casa.

- Núvens com chuva

- Árvores.

- Flores.

- Grama

- Lago.

2 – Sol.

- Garoto segurando a flor.

- Pássaros.

- Lago com peixes.

3 – Porco.

- Galinhas e pintinhos.

- Lago com patinhos.

4 – Copo com água.

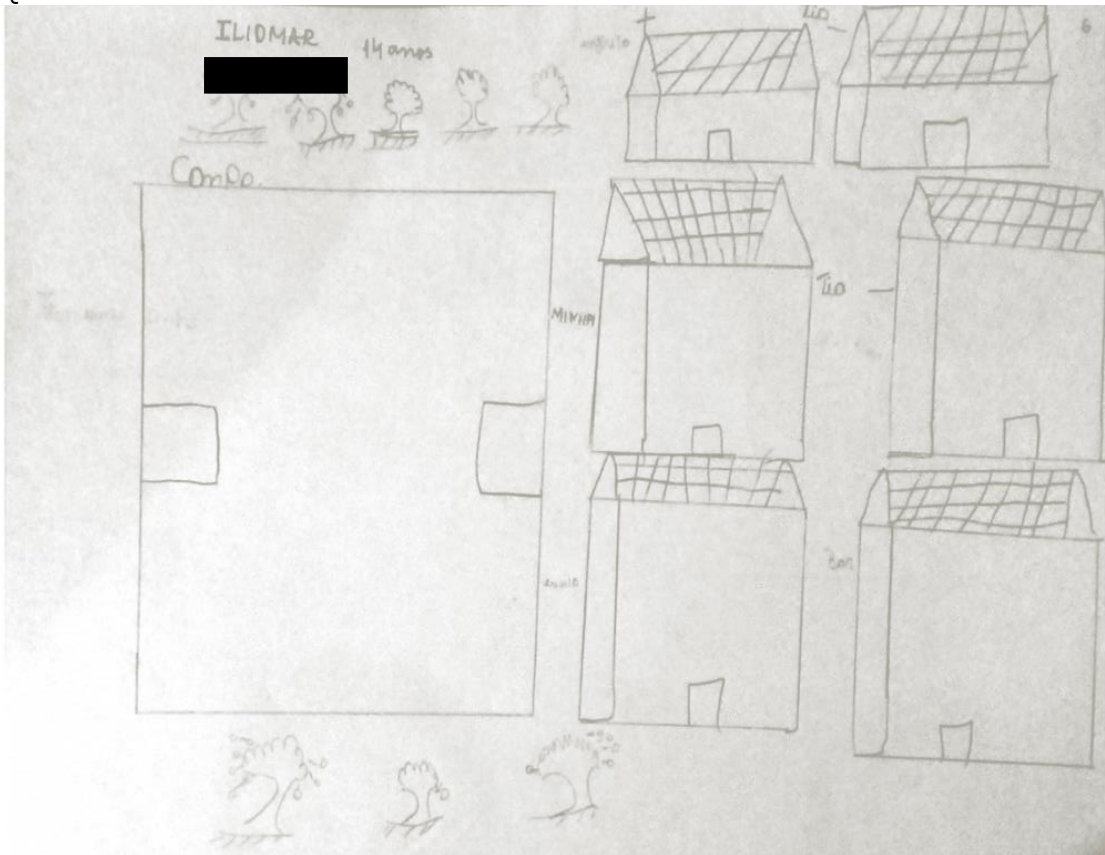
Criança
anos

Nº 6 – 11

O QUE

DESENHO?

- 1
- 2
- 3
- 4



Rapaz N° 7 – 13 anos

0

QUE DESENHOU?



- 1 – Casa colorida.
- 2 - O pai e a mãe.
- 3 – Caminho com árvores em direção ao lago.
- 4 – AMOR.

Rapaz

Nº 8 – 17 anos

O QUE

DESENHO?



1 – PAI E MÃE.

TIAMO.

Paiz i alegria

2 – COMIDA.

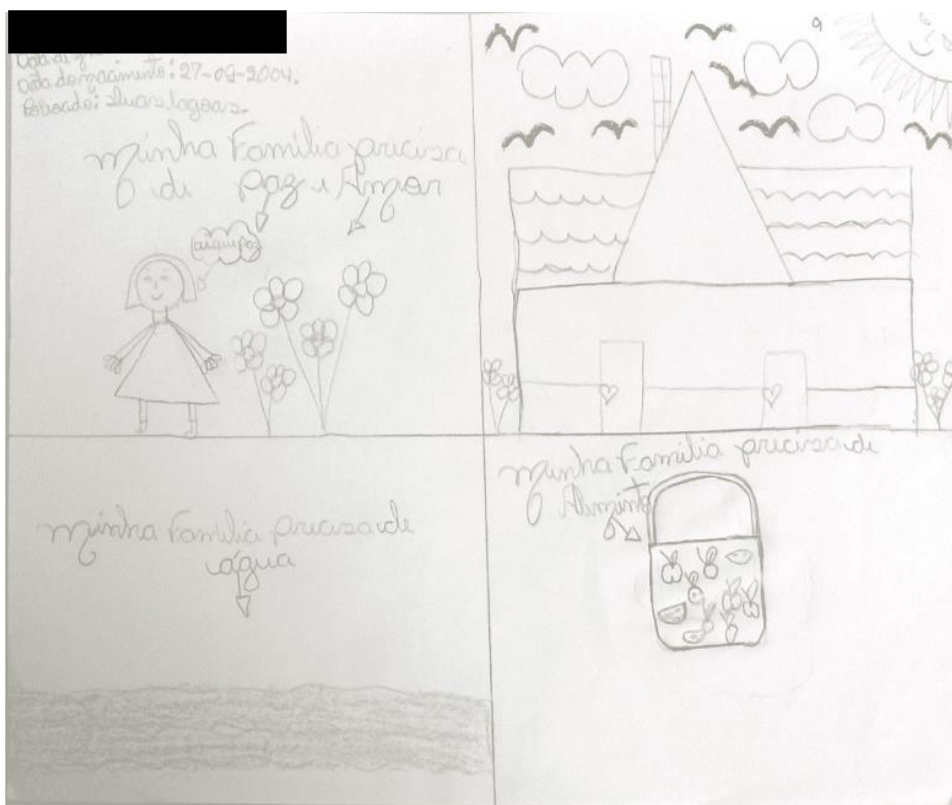
3 – Árvore.

4 – REPIRA

AR.

Rapariga N^o 9 – 11 anos

O QUE DESENHOU?



1-Minha Família precisa de Paz e Amor.

- Desenhou uma menina (disse ser ela mesmo).
- Flores.
- No balão escreveu: " ai que paz.

2. Uma casa.

- Núvens.
- Pássaros.
- Sol.

3 - Minha família precisa de água.

4 – Desenhou uma sacola com alimentos.

- Minha família precisa de alimentos.

Rapariga Nº 10 – 11 anos

0

QUE DESENHOU?



1 -

Água.

2 - Casa.

- Sol.

- Árvore.

3 - Alimentos.

- Sol.

- Pé de maçã.

- Porco.

- Lago com peixes.

4 - Panelas.

Rapariga Nº 11 – 11 anos

0

QUE DESENHOU?



1 – Casa colorida.

- Núvens.
- Plantas com flores.
- Árvores.

2 – Sacola com alimentos.

3 – Lago.

- Minha Família precisa de amor.

4 – Minha família precisa de paz.

- Desenhou núvens.
- Árvores.
- Sol.

Rapaz Nº 12 – 13 anos

0

QUE DESENHOU?



1-

Panela.

2- Flores.

3- Casa.

4- Árvores perto do lago.

Minhas *panela*.

Minha roça.

Minha casa.

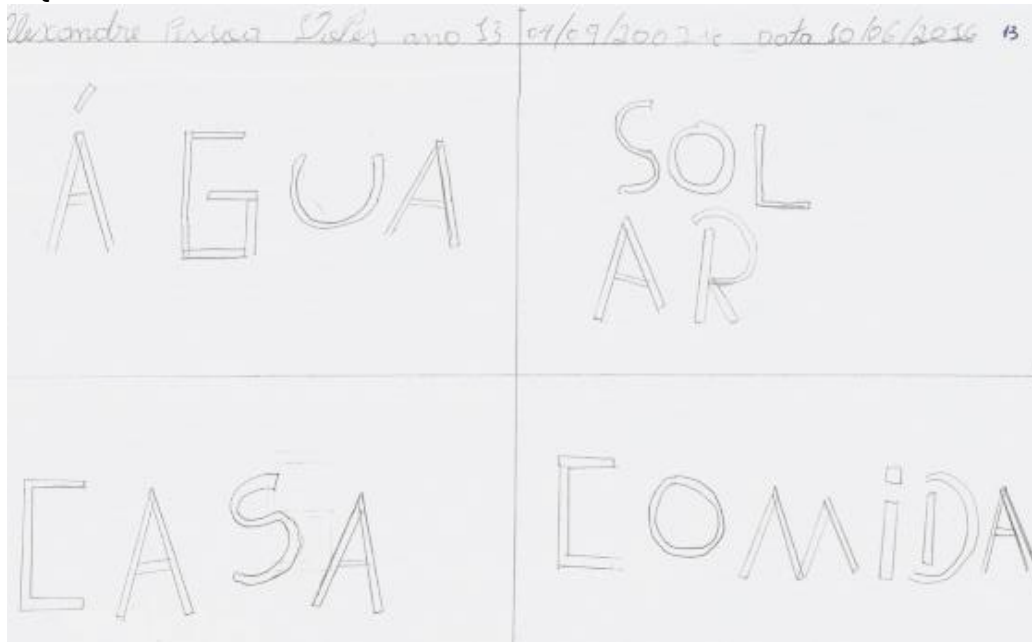
Minha terra.

Rapaz Nº 13

– 13 anos

O QUE

DESENHO?

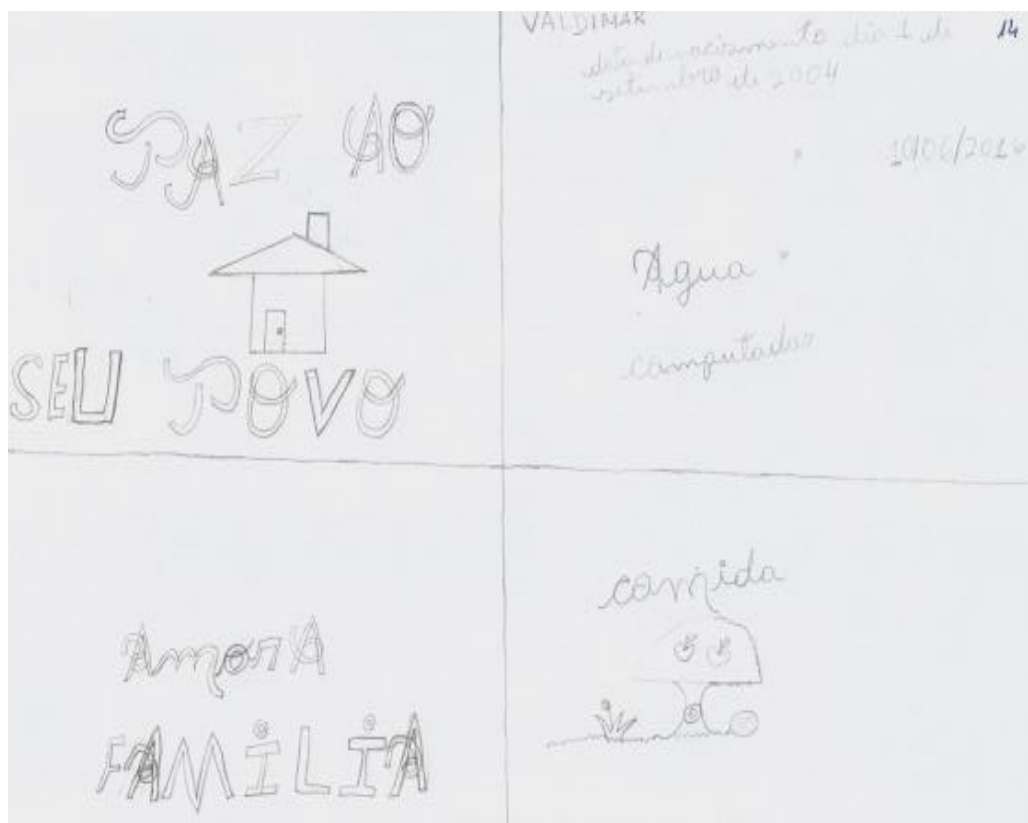


- 1- ÁGUA.
- 2- SOL AR.
- 3- CASA .
- 4- COMIDA.

Rapaz N° 14 – 11 anos

O QUE

DESENHOU?



1 Casa

4 -

Arvore com frutas

PAZ AO SEU POVO.

Água.

Computador.

Amor A FAMILIA.

Comida.

Rapariga Nº 15 – 11 anos

0

QUE DESENHOU?



1 -

Flores.

2- Celular.

- Porco.

3- Poste de luz.

4- Uma pessoa rodeada de luz.

Sol.

Feijão.

Celular para as pessoas se comunicarem.

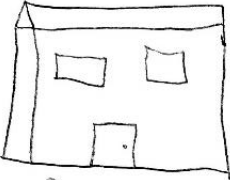
Poste para ele nos dar luz noite.

Deus.

Rapariga Nº 16 – 14 anos

0

QUE DESENHOU?

| | |
|---|---|
| <p>Data de nascimento: 10/06/2004 Data de hoje: 10/06/2016 Nome: Rapariga Pastos Sousa Localidade: Jofanes</p>  <p>Casa</p> | <p>PAS Amor Paciência carinho Armonia Proteção Coragem</p> |
| <p>Comida Água Feijão Arroz Carne Leite Leite Frutas</p> | <p>Armário Panela de pressão Guarda roupa Tv nova Cadeiras Controlador DVD Vinheiro</p> |

1 -

Casa.

2 - Pas.

- Amor.
- Paciência.
- Carinho.
- harmonia.
- Proteção.
- Coragem.

4 - Armário.

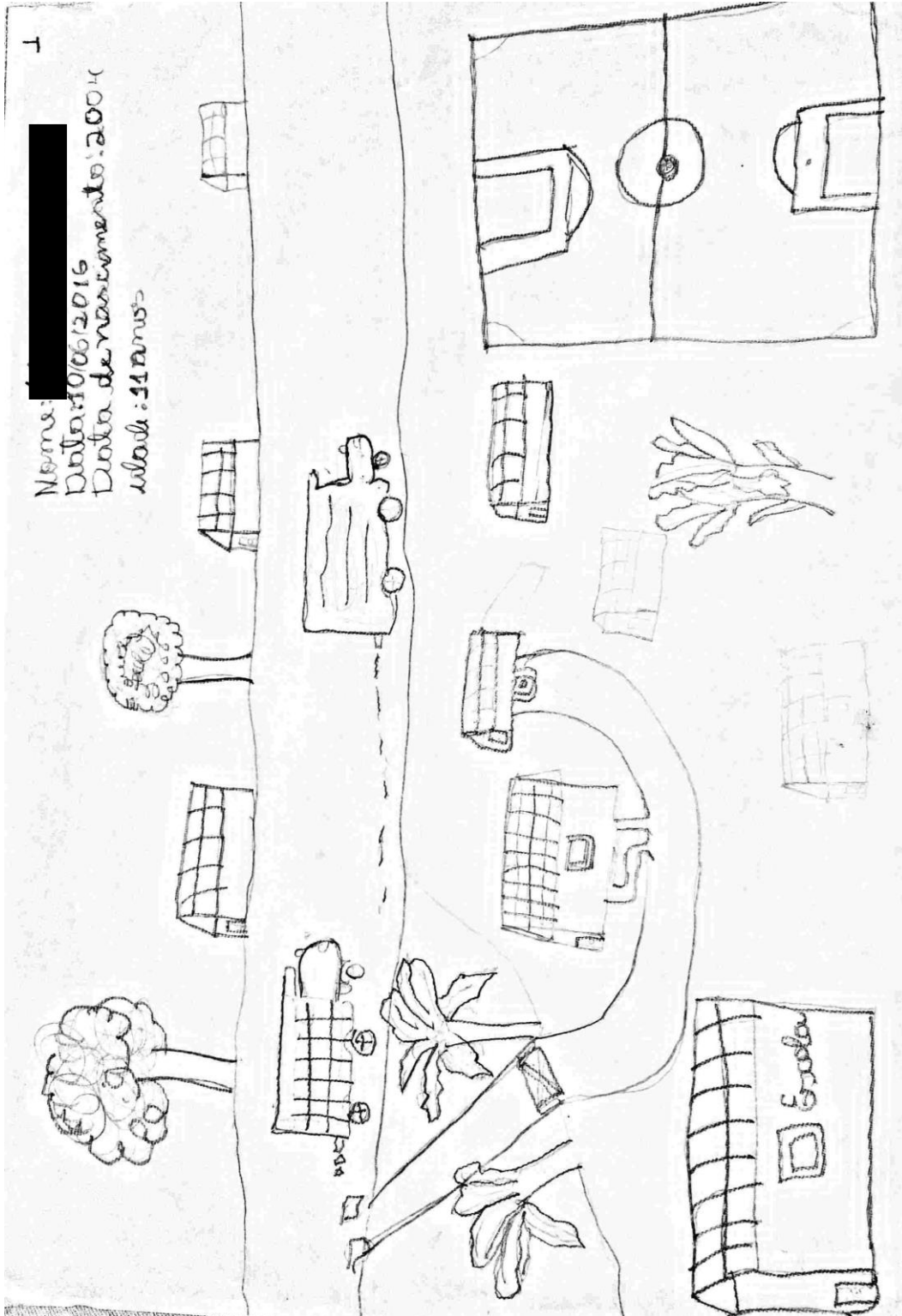
- Panela de pressão.
- Guarda roupa.
- Tv nova.

3 - Comida.

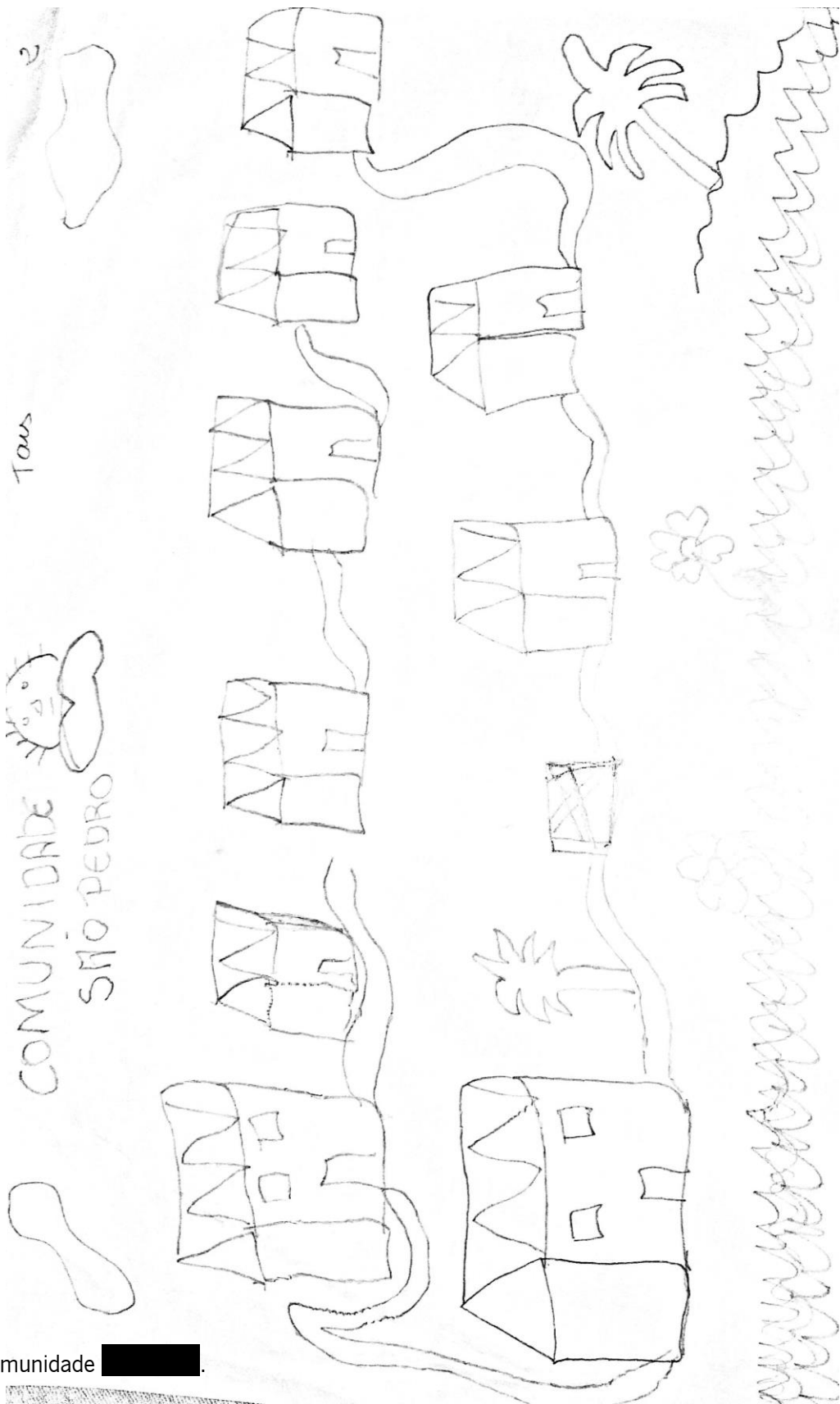
- Água.
- Feijão arroz.
- Carne.
- Leite.
- Ovo .
- Frutas.

ANEXO 16 – DESENHO DO POVOADO

Rapaz N° 1 – 11 anos

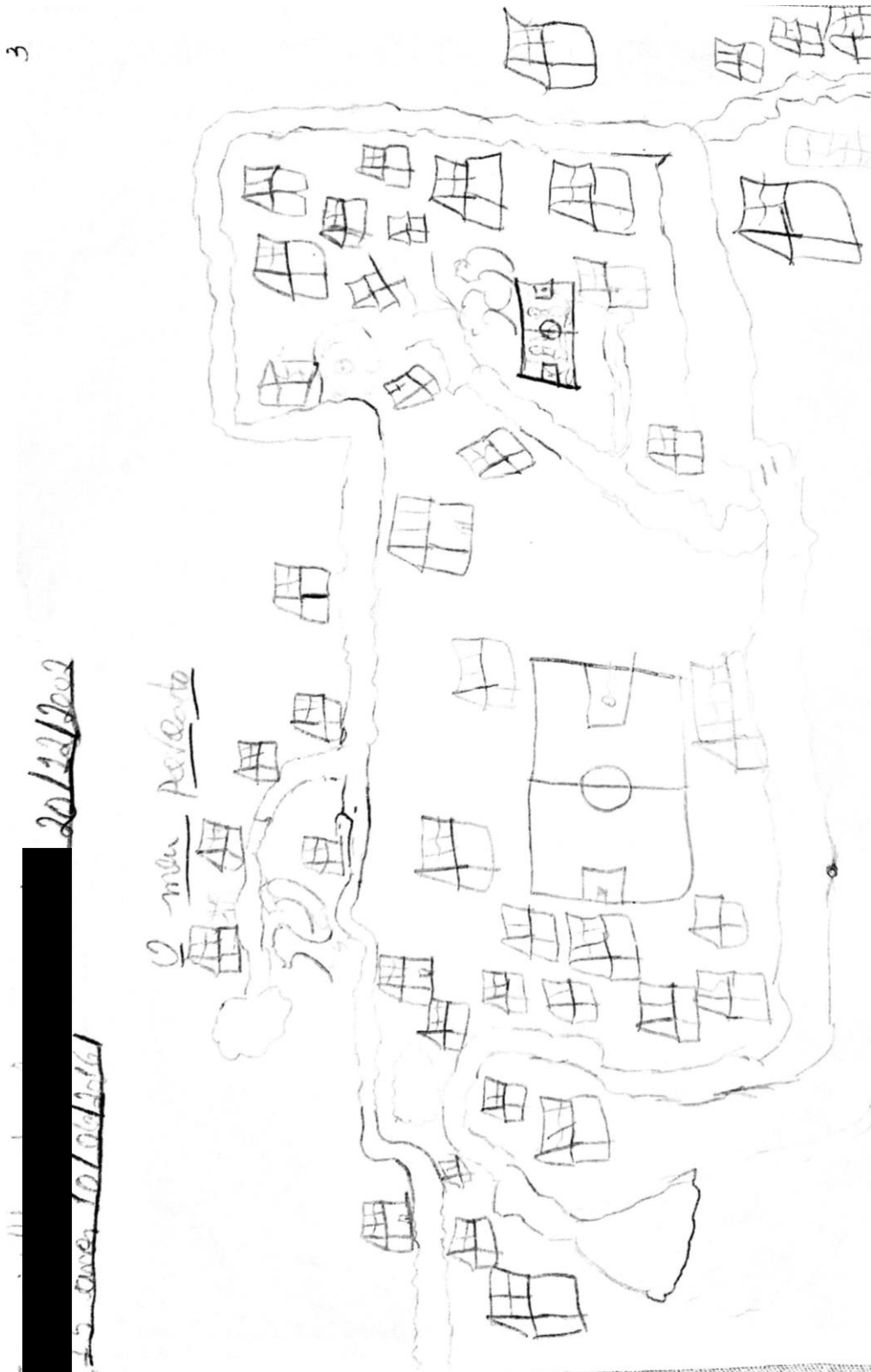


Rapariga Nº 2 – 11 anos



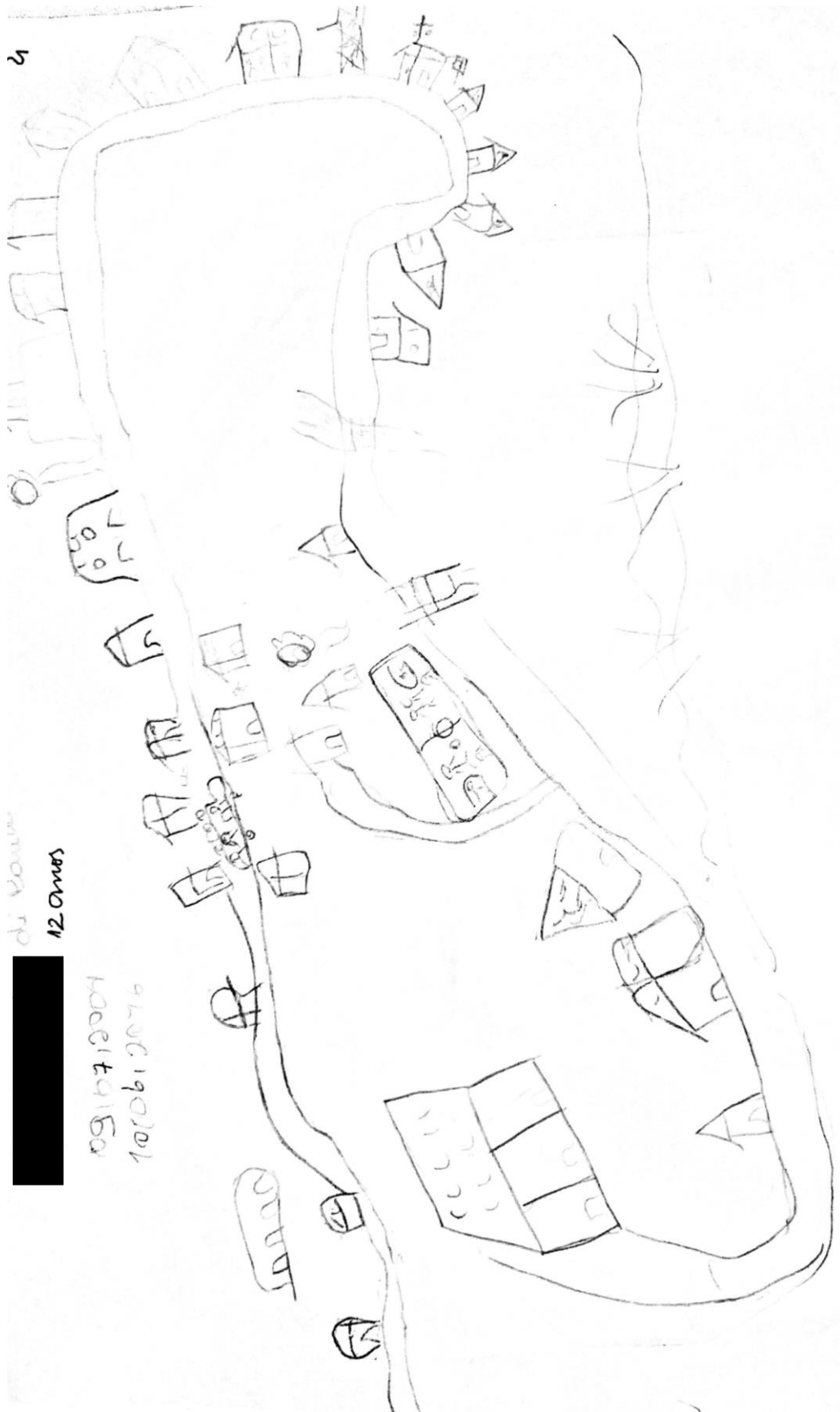
Comunidade [redacted]

Rapaz N° 3 – 13 anos

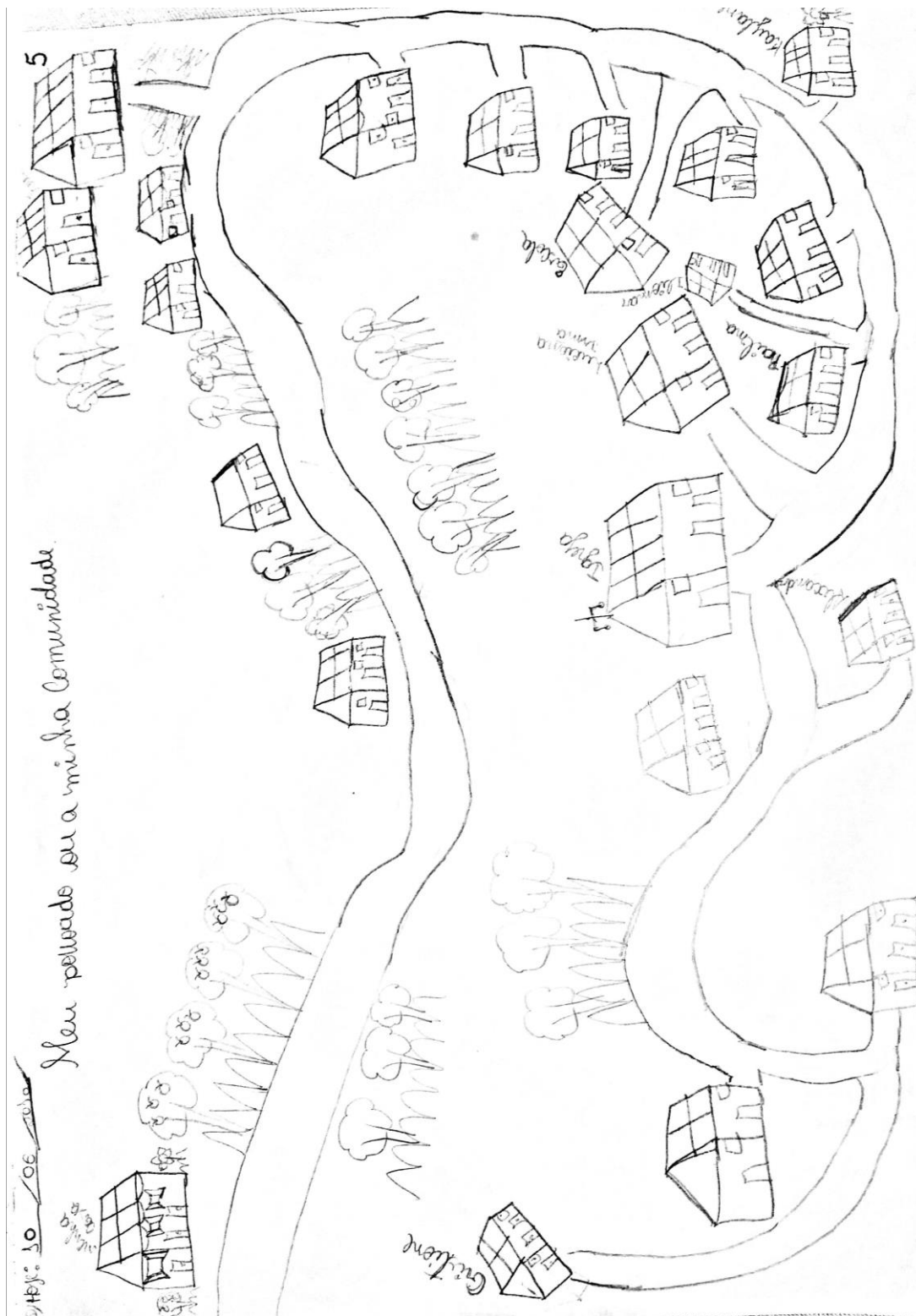


O Meu povoado

Rapaz N° 4 – 11 anos



Rapariga Nº 5 – 11 anos

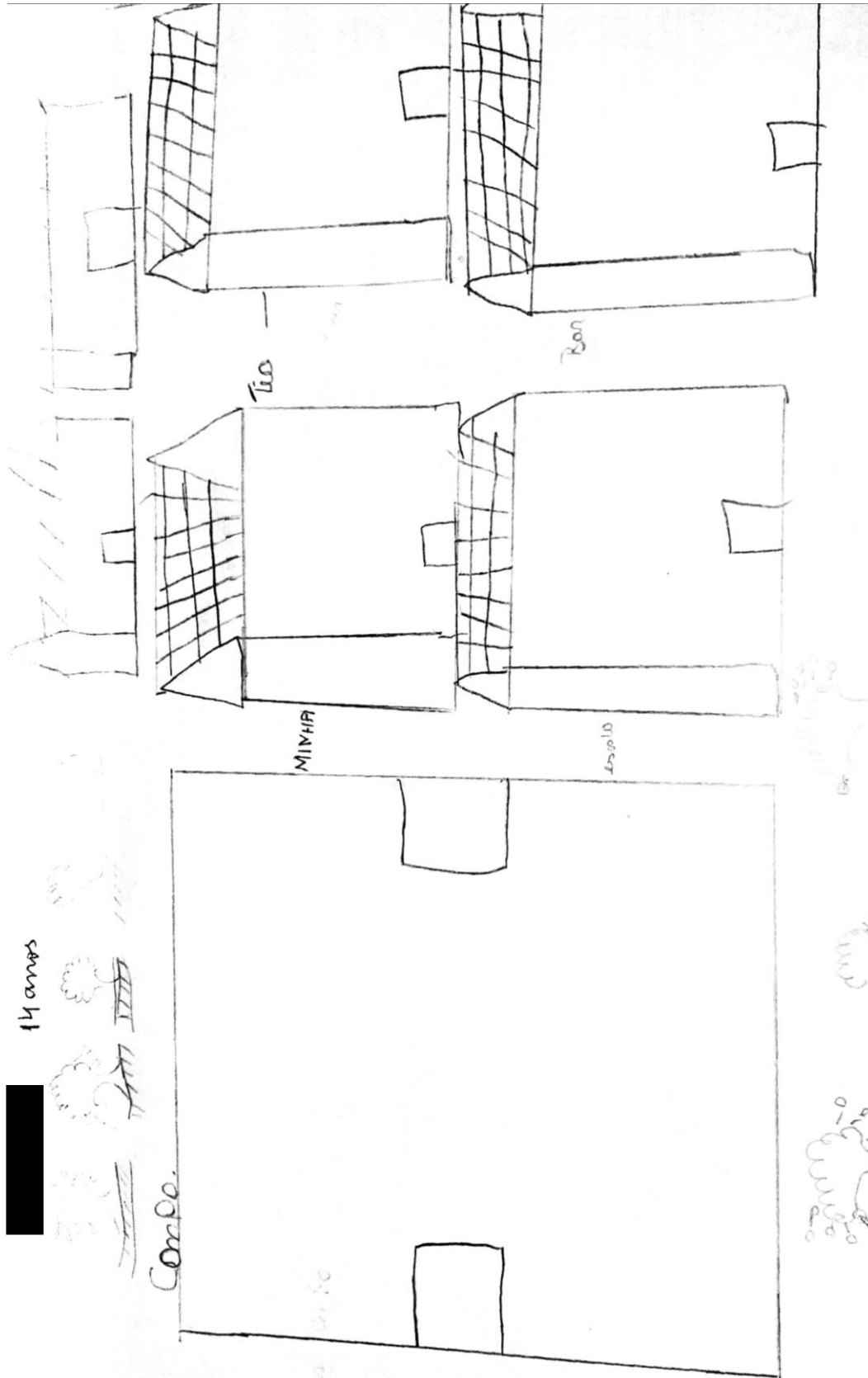


Meu povoado ou minha comunidade.

Minha casa , Igreja, -, irmã – Escola.

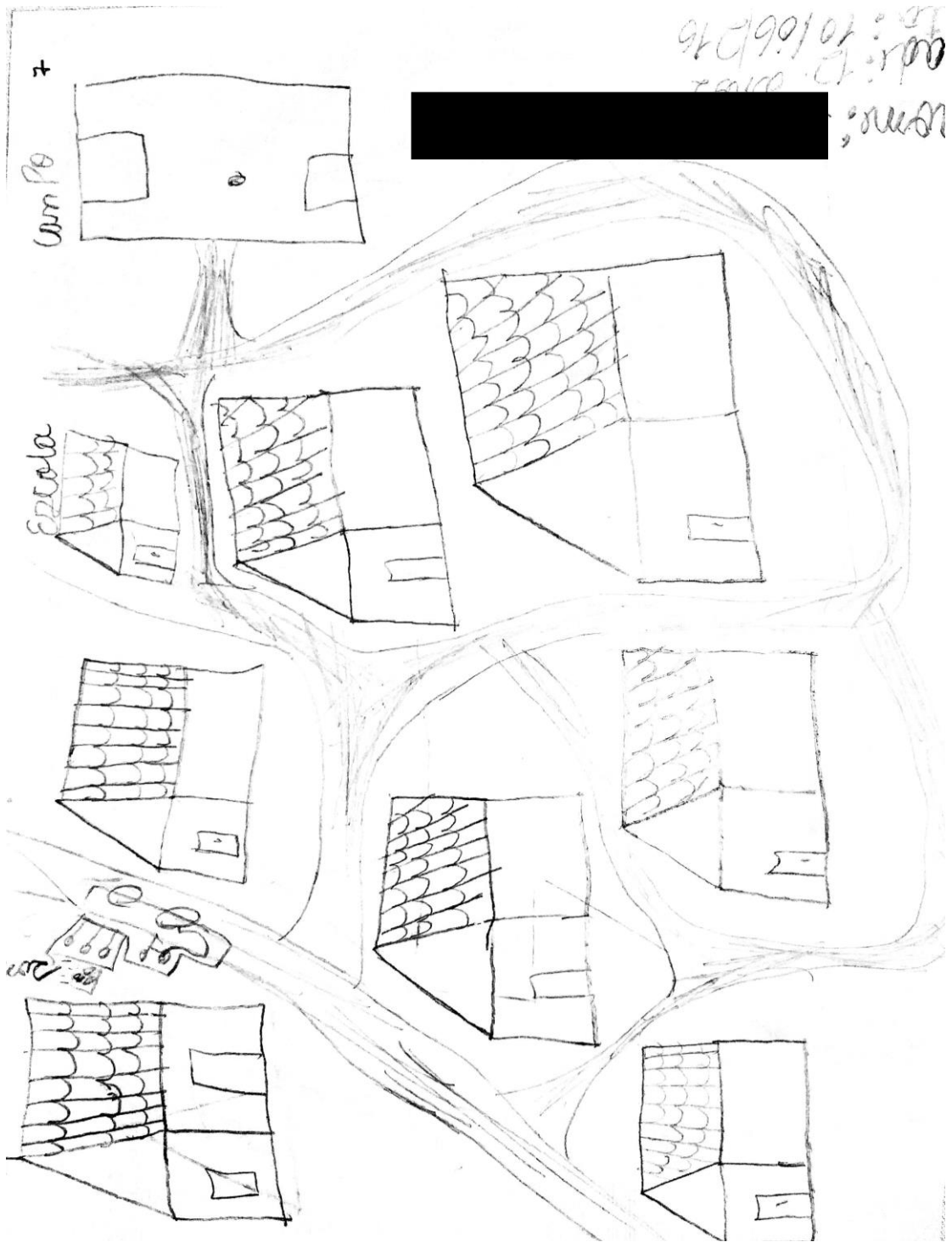
-, -, -, (colegas de classe)

Rapaz N° 6 – 11 anos



CampoMinha – escola.Tia – bar.

Rapaz N° 7 – 11 anos



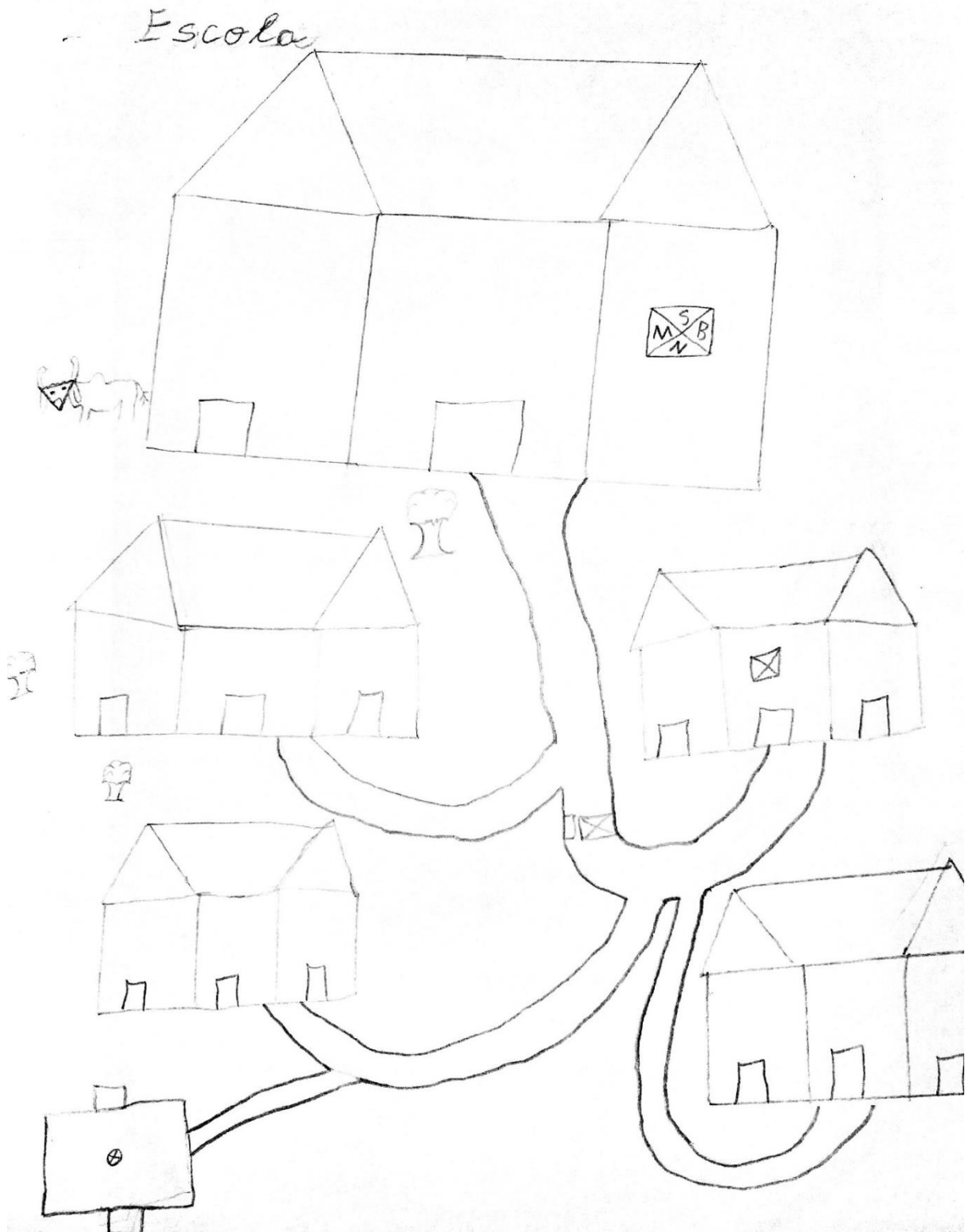
Pro son
Escola
Campo.

Rapaz Nº 8 – 17 anos

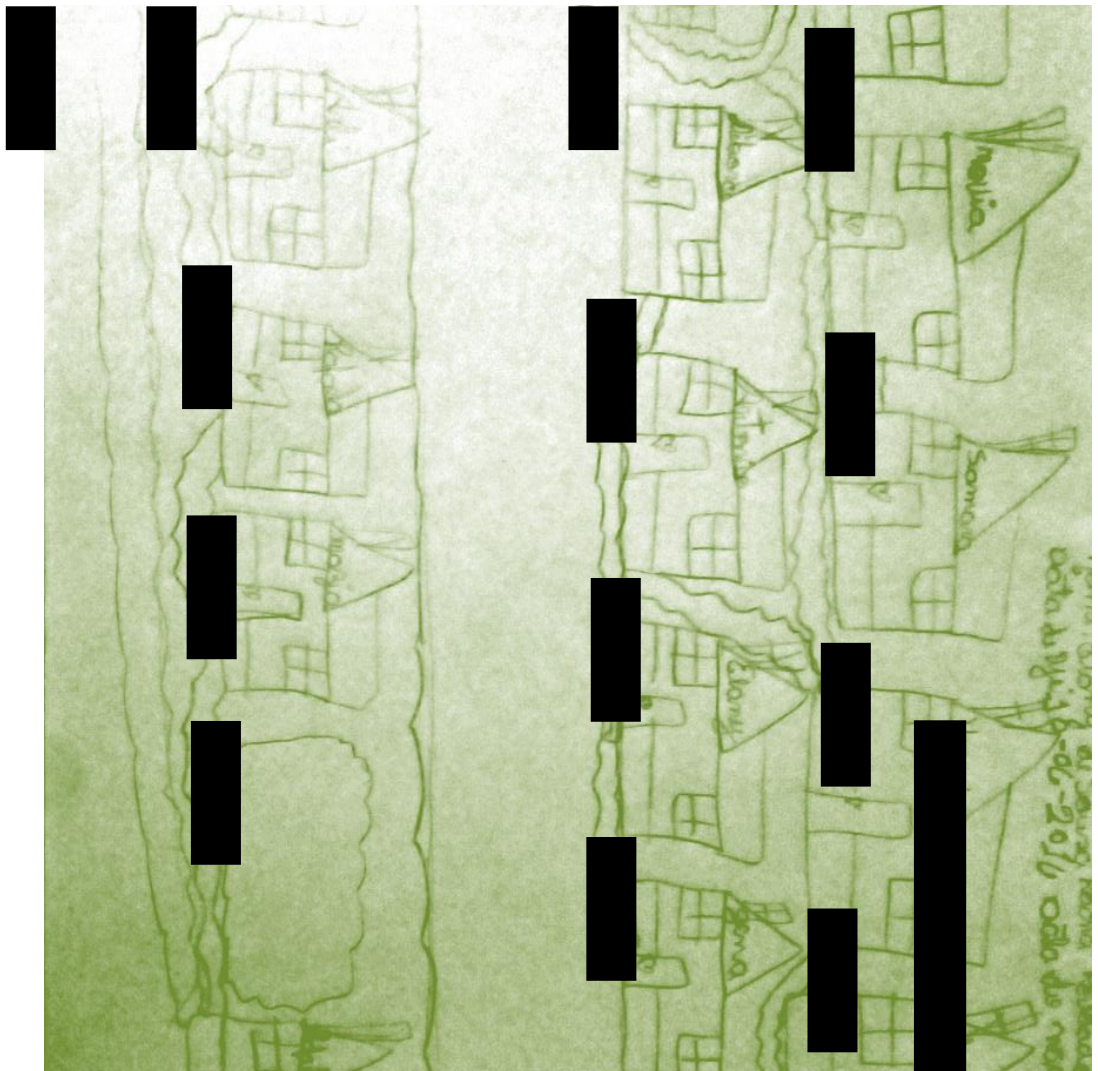
17 anos



10/06/2018



Rapariga Nº 9 – 11 anos



-, -, -, vaqueiros, -.

Fazenda --, -, -, -, -.

Entrada.

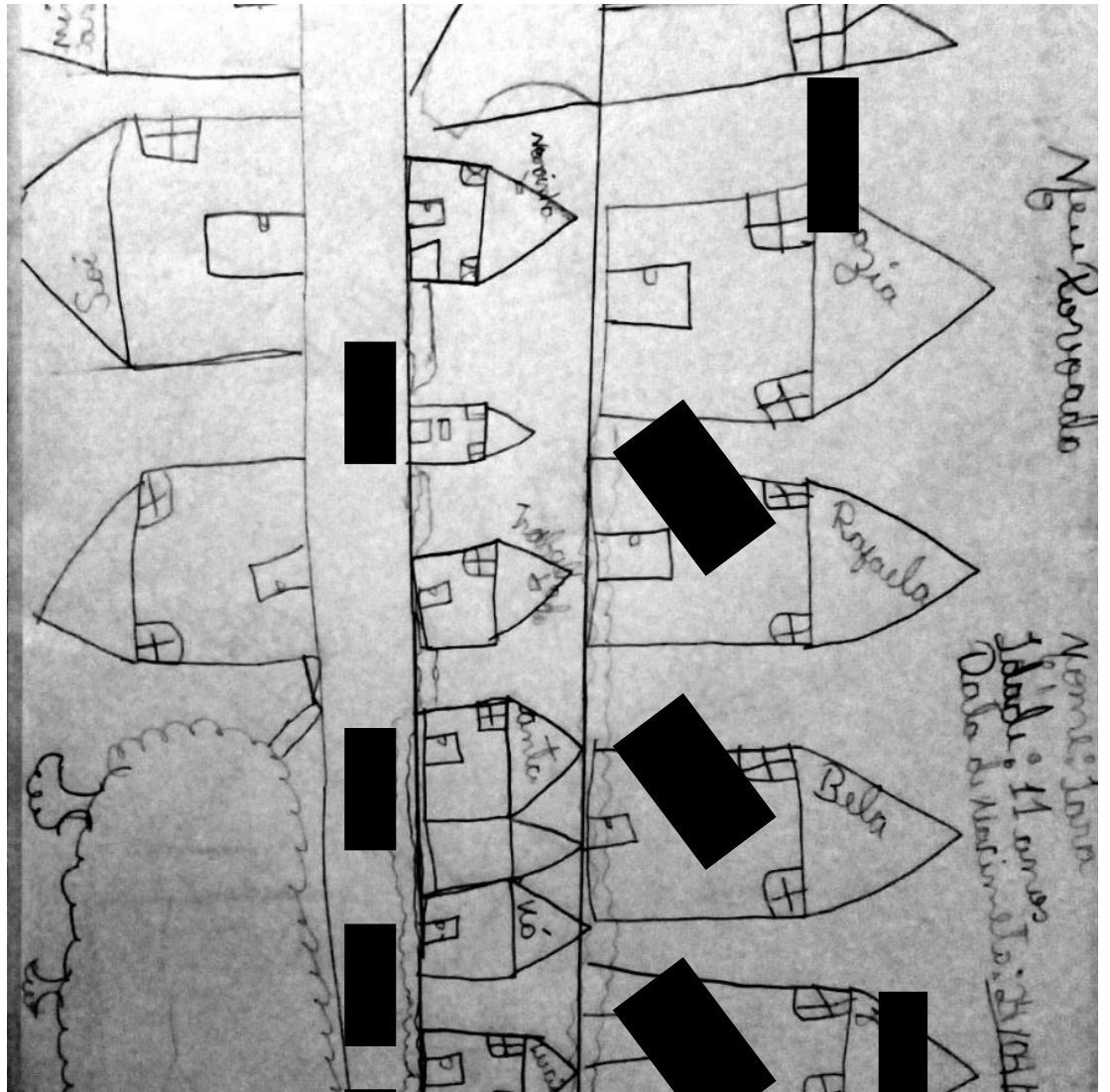
-, -, -, -, -, -. (Colegas de classe)

Rapariga Nº 10 – 11 anos

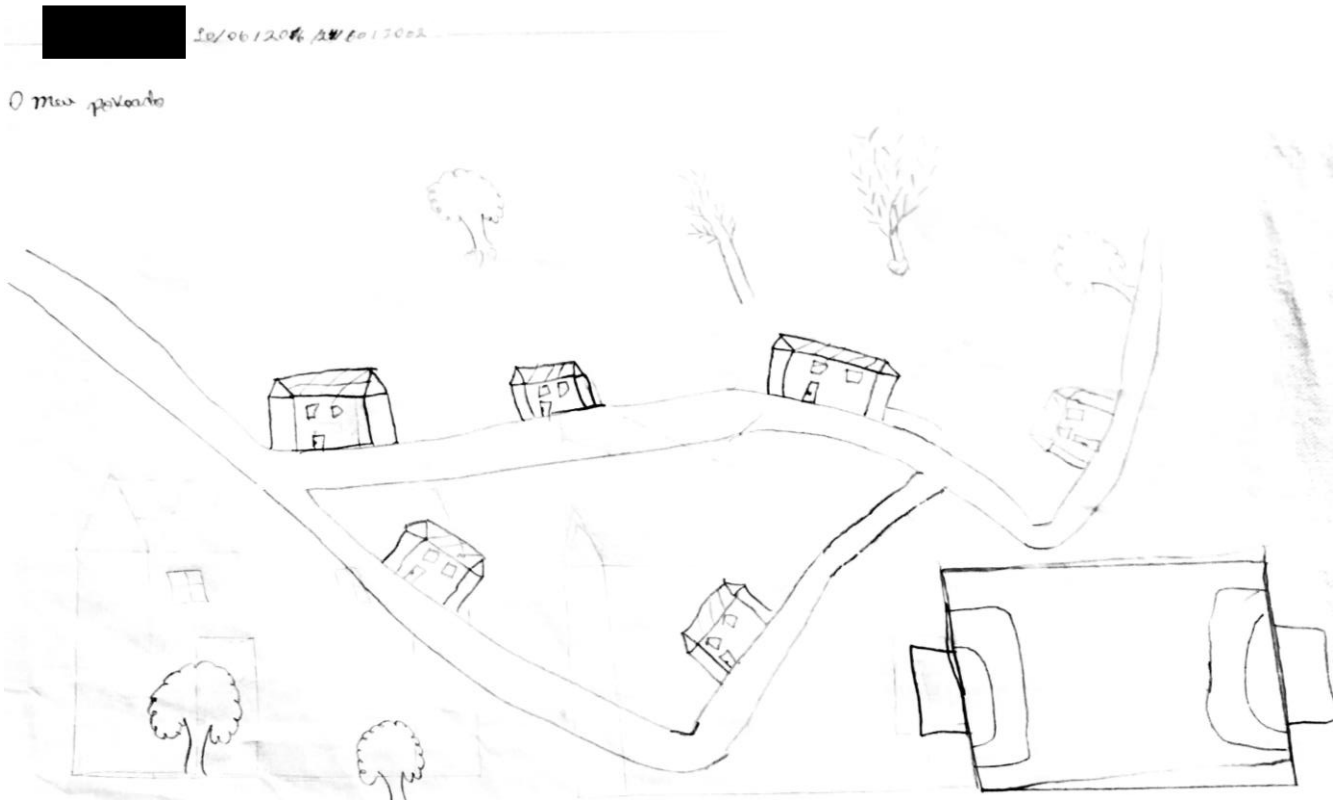


-, -, minha, igreja, escola, -.

Rapariga Nº 11 – 11 anos

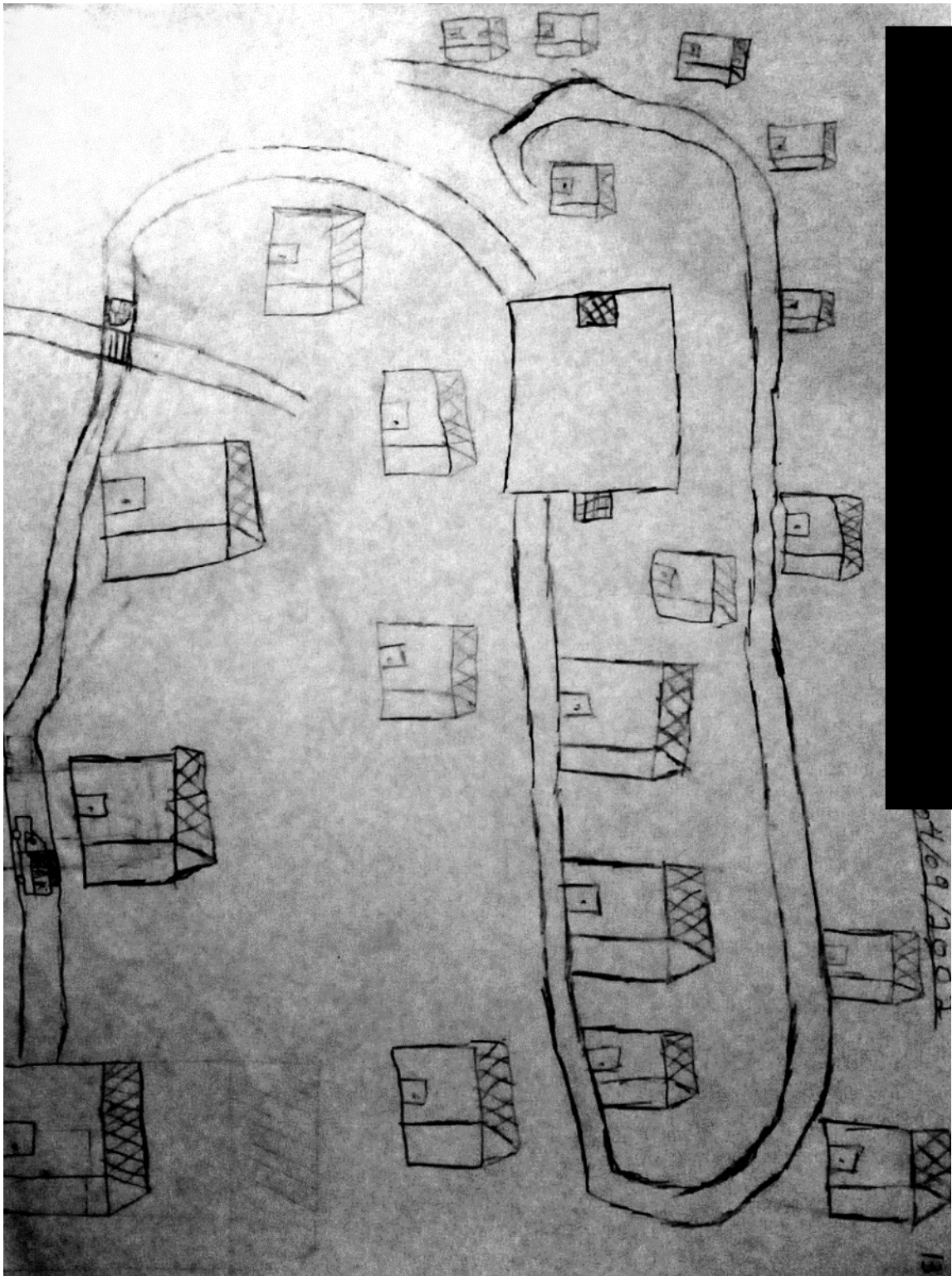


Rapaz Nº 12 – 13 anos

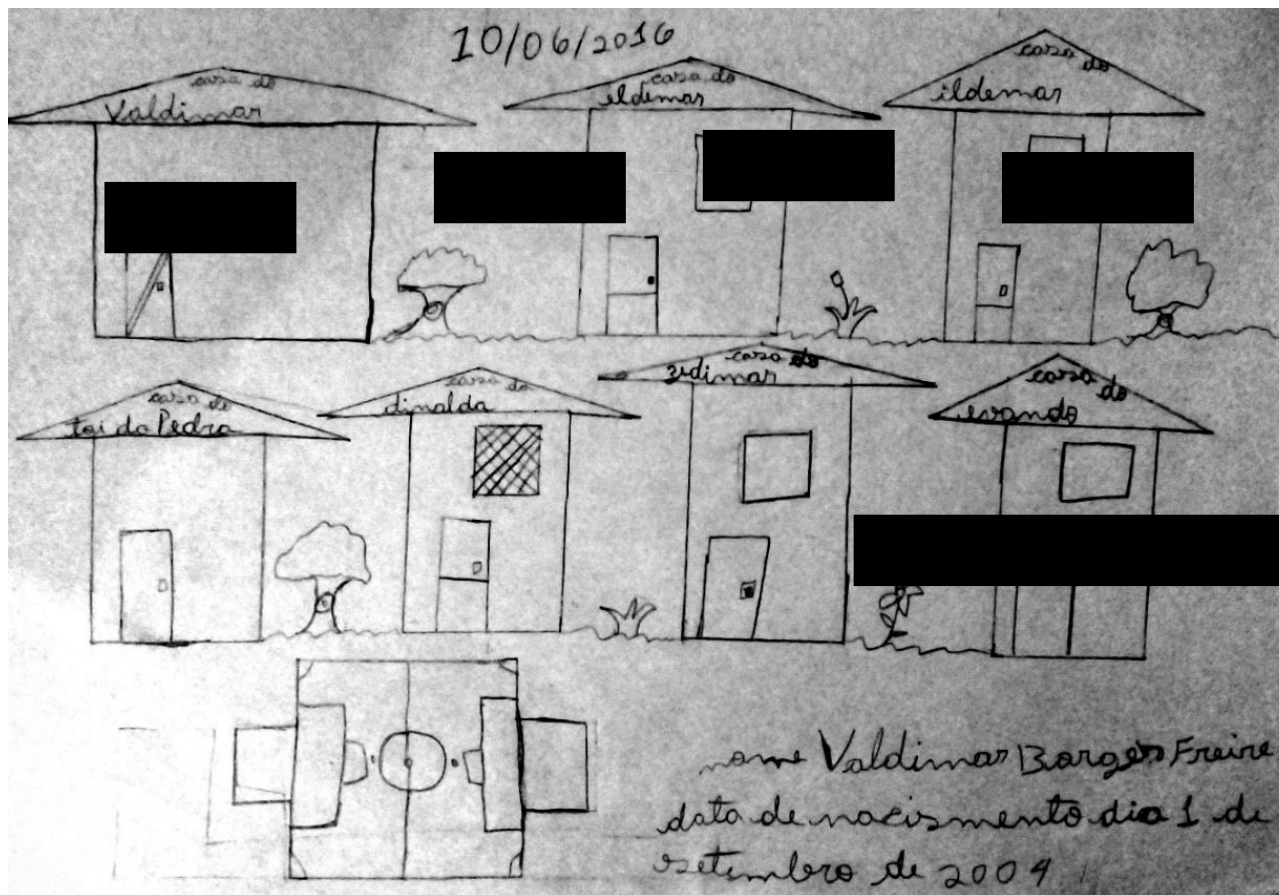


- O Meu povoado.
- As casas dos vizinhos.
- As árvores.
- O campo de futebol.

Rapaz Nº 13 – 13 anos



Rapaz Nº 14 – 11 anos

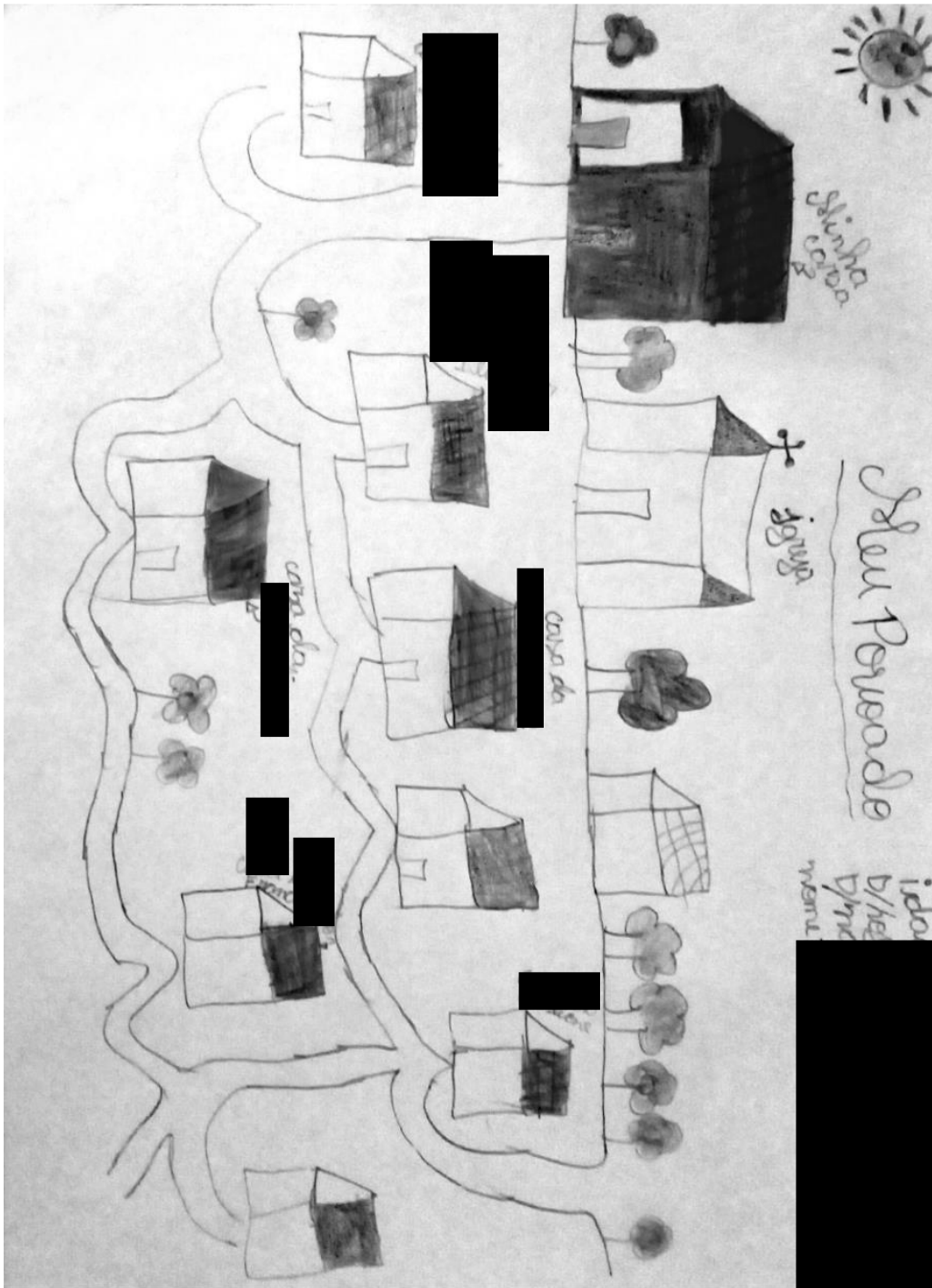


Casa de -, casa do -, casa do -.

Casa do -, do -, casa de -, casa de -, casa de -..

Campo de futebol.

Rapariga Nº 15 – 11 anos



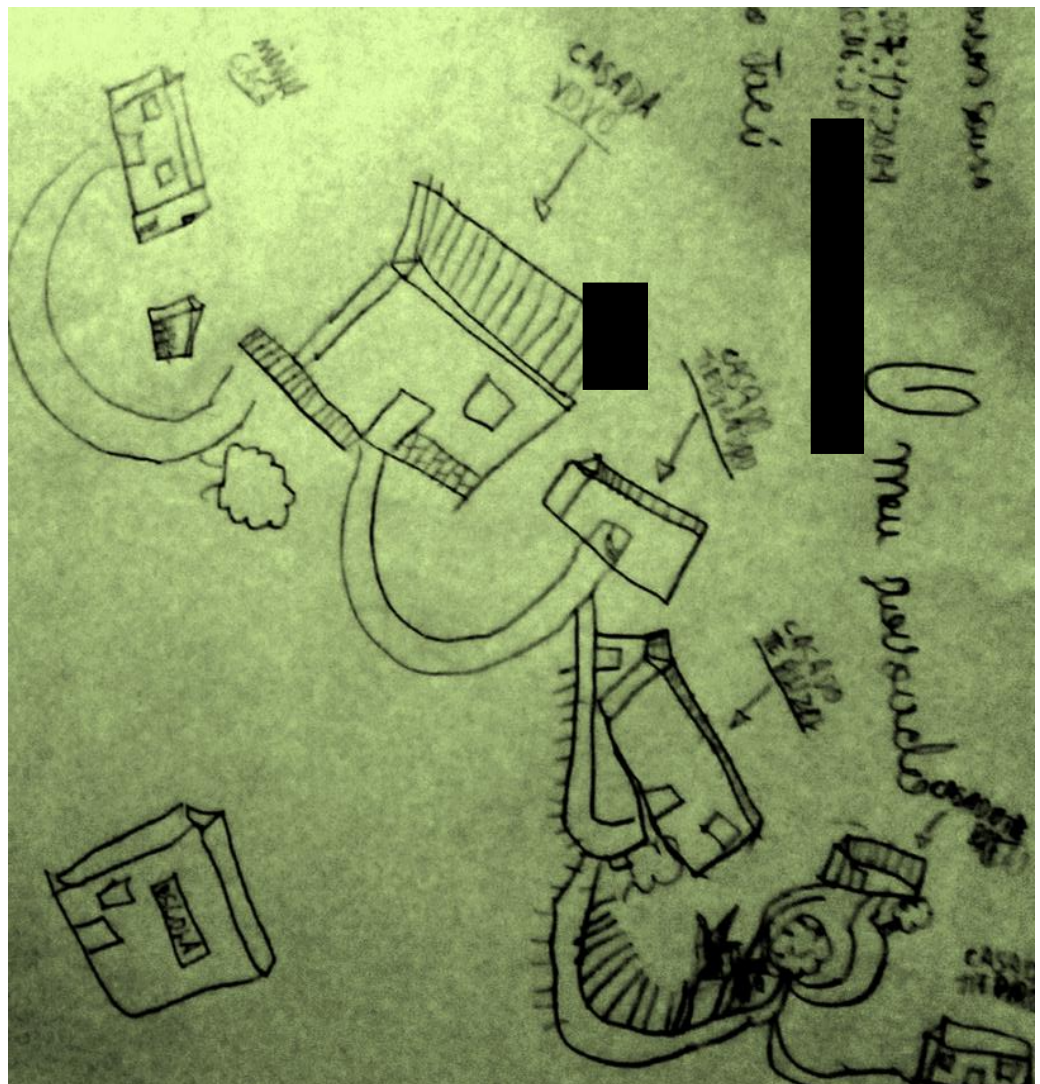
Meu povoado.

Minha casa - Igreja

Casa do -, casa do -, casa da -, casa do -.

Casa da -, casa do -..

Rapariga Nº 16 – 14 anos



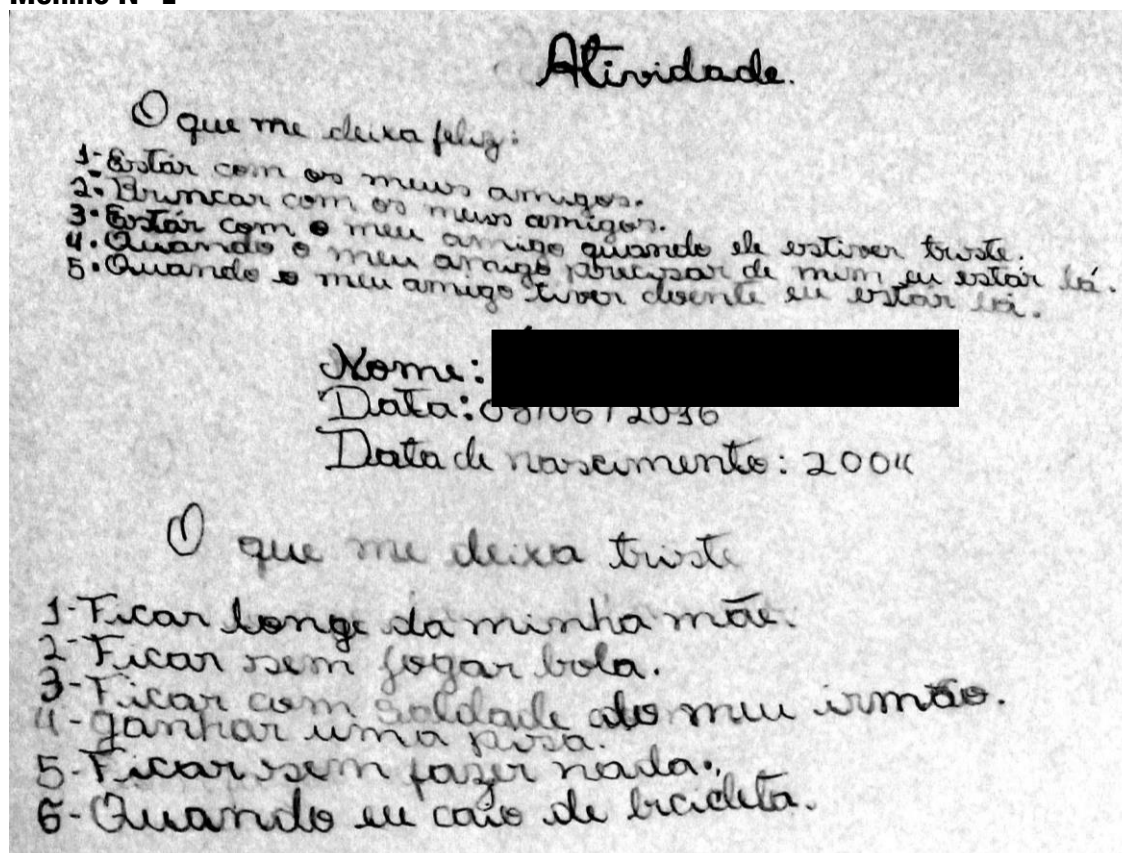
Povoado Jacú

MINHA CASA – CASA DA VOVÓ – CASA DO TIE-, (Tio -).

CASA DO TIE- – CASA DO TIE-.

ANEXO 17 – TRABALHANDO EMOÇÕES POSITIVAS E NEGATIVAS

Menino Nº 1

**O que me deixa feliz:**

1. Estar com os meus amigos.
2. Brincar com os meus amigos.
3. Estar com o meu amigo quando ele estiver triste.
4. Quando meu amigo precisar de mim eu estar lá.
5. Quando meu amigo tiver doente eu estar lá.
- Ficar com saudades do meu irmão.

O que me deixa triste:

1. Ficar longe da minha mãe.
2. Ficar sem jogar bola.
3. Ficar com saudades do meu irmão.
4. ganhar uma pisa.
5. Ficar sem fazer nada.
6. quando eu caio de bicicleta.

Menina Nº 2

NOME: [REDACTED]
 IDADE: 11
 DATA DE NASCIMENTO: 03/06/2005.
 DATA de hoje: 08/06/16.

O que me deixa feliz.

- 1 Eu está junto com todos os meus amigos.
- 2 Quando estou fazendo carinho no meu gatinho.
- 3 quando eu estou ajudando a minha mãe.
- 4 de estar perto de vc tia Marly.
- 5 de poder compartilhar minhas coisas com minhas amigas.
- 6 e também de estar junto de toda a minha classe e dos Professores.

O que me deixa triste.

- 1 Quando estou brigada com minhas amigas.
- 2 Quando faço alguma coisa de errado e o minha mãe briga comigo.
- 3 Ter u animal pra criar e ele morre.
- 4 Eu fico triste quando alguém casa comigo e me magoa.
- 5 Quando meus pais vam viajar e me deixam.
- 6 Quando eu faço alguma coisa que magoa outra pessoa.

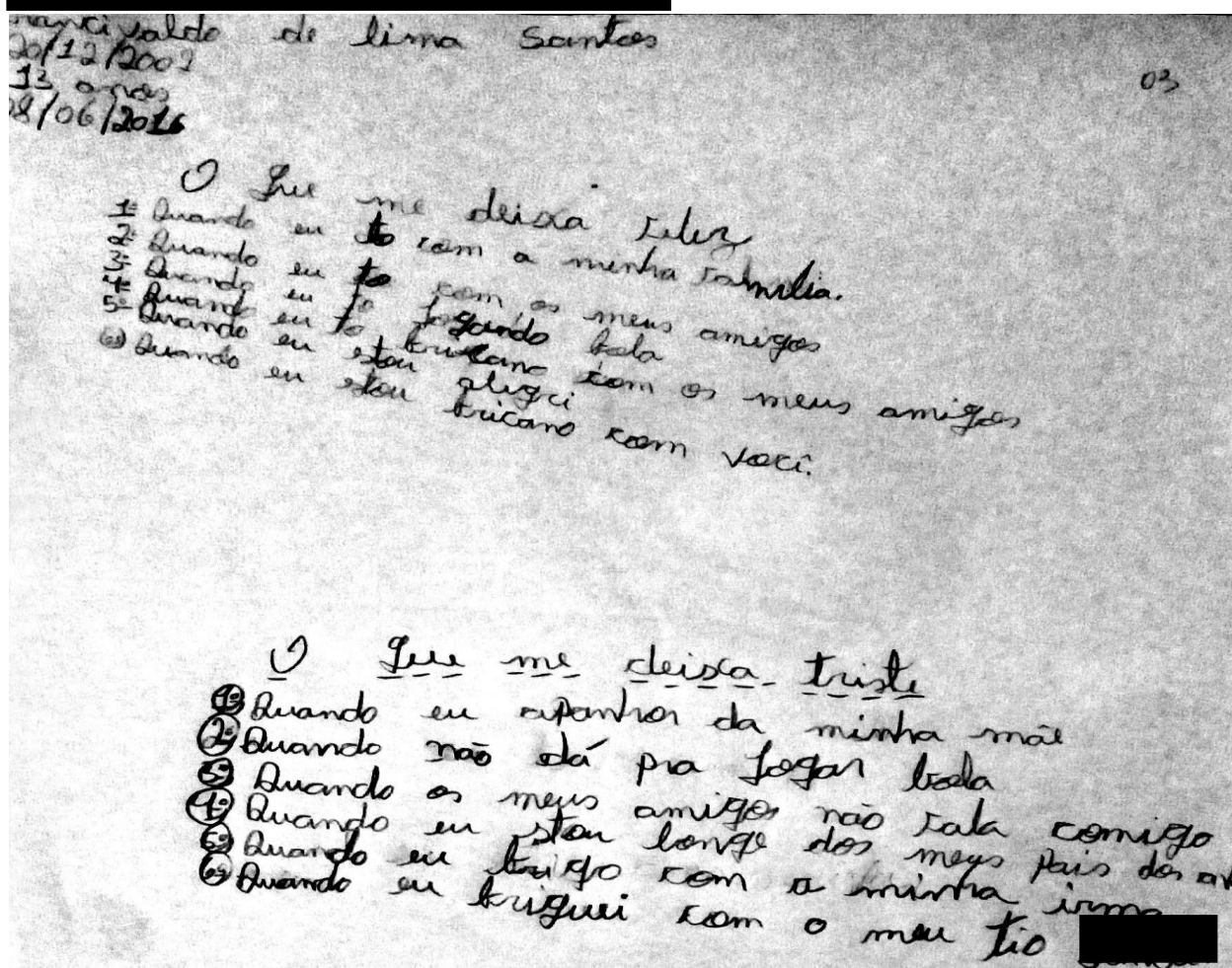
O que me deixa feliz

1. *Eu está* junto com todos os meus amigos.
2. quando estou *vazendo* carinho no meu gatinho.
3. Quando eu estou ajudando a minha mãe.
4. de *está* perto de vc tia Marly.
5. de poder compartilhar minhas coisas com minhas amigas.
6. e também de está junto de toda a minha classe e *dos professor*.

O que me deixa triste

1. Quando estou brigada com minhas amigas.
2. Quando faço alguma coisa de errada e a minha mãe briga comigo.
3. Ter u animal *pra cria* e ele morre.
4. Eu fico triste quando alguém *casa convesa com migo* e me magoa.
5. Quando meus pais *vam viaja e me deixa*.

Menino Nº 3

**O que me deixa feliz**

1. Quando eu *to* com a minha família.
2. Quando eu *to* com meus amigos.
3. Quando eu *to* jogando bola.
4. Quando eu *to* brincando com os meus amigos.
5. Quando eu estou alegre.
6. Quando eu estou *brincando* com você.

O que me deixa triste

1. Quando eu apanho da minha mãe.
2. Quando não dá *pra* jogar bola.
3. Quando os meus amigos não *fala* comigo.
4. Quando eu estou longe dos meus pais dos avós.
5. Quando eu brigo com a minha irmã.
6. Quando eu briguei com o meu tio –.

Menino Nº 4



Cristiano Evire de Paula *o que meu deixa feliz* 4
 07/09/2004 11 anos
 0810612076

1) quando minha mãe *fais* bolo de chocolate eu fico muito feliz quando eu ganho
 2) brinquedo da minha mãe quando ela *fais* meu aniversário eu ganho muito
 3) prezeti quando eu brinco com os meus amigos de bola e por a minha mãe
 4) e meu pai *esta* prezeti na minha família.

o que me deixa triste

1) quando minha mãe mi bati quando eu *vo* para a roça *trabalha* e quando
 2) eu *veio* para a escola meu irmão *viu* eu *escala* eu *ficava* triste
 3) quando eu estava lá no Juçaral nos brica em *caza* e quando a mia bicicleta quebra eu fico
 4) a mia bicicleta quebra eu fico triste.

O que me deixa feliz

Quando minha mãe *fais* bolo de chocolate eu fico muito feliz quando eu ganho um brinquedo da minha mãe;

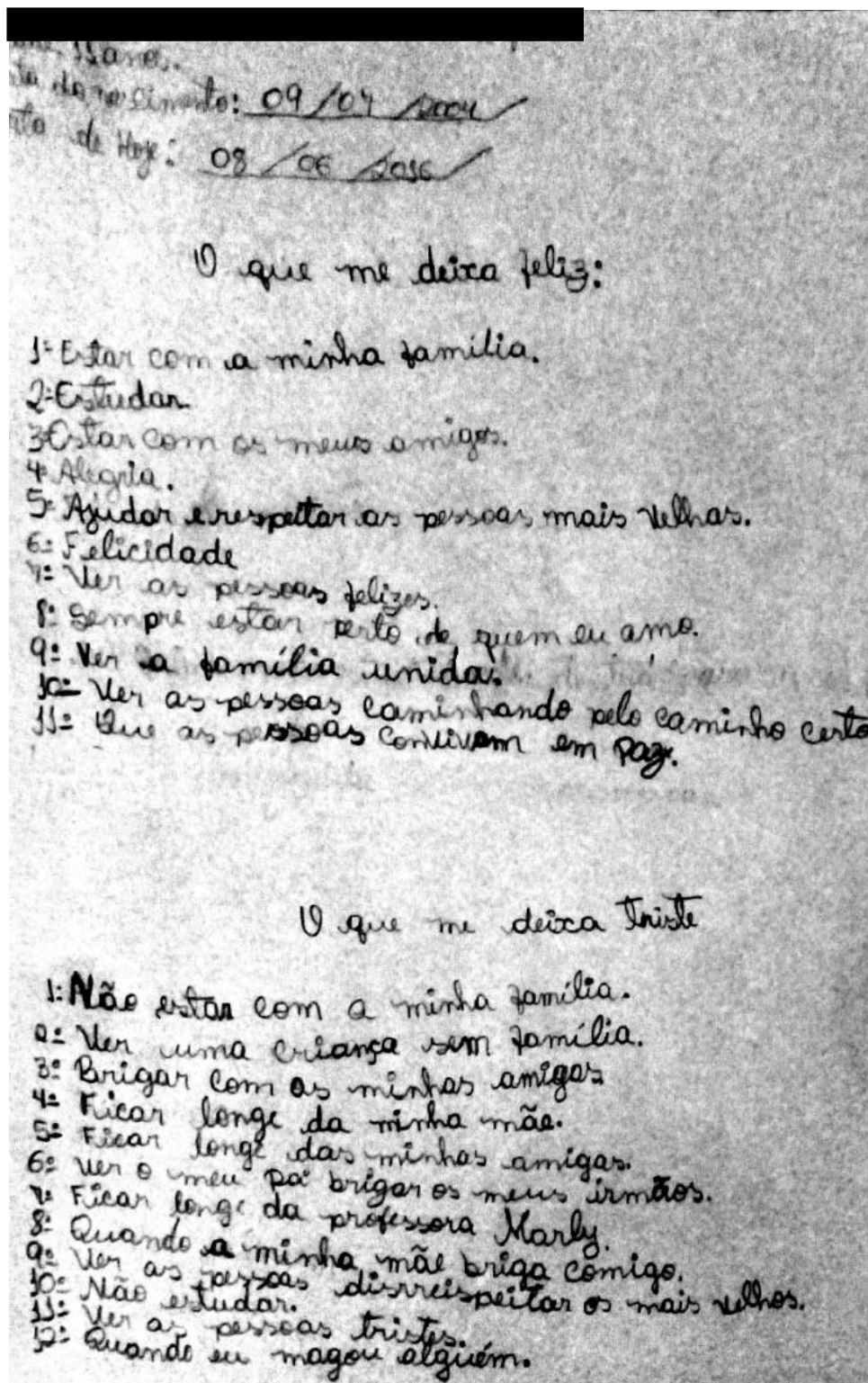
Quando ela *fais* meu aniversário eu ganho muito *prezeti* quando eu brinco com os meus amigos de bola e por a minha mãe e o meu pai *esta* prezeti na minha família.

O que me deixa triste

Quando mia mãe mi bati quando eu vou para a roça e quando eu não *veio* para a escola eu ficava *triste*.

Quando eu estava no Juçaral nos brica em *caza* e quando a mia bicicleta quebra eu fico *triste*.

Menina Nº 5



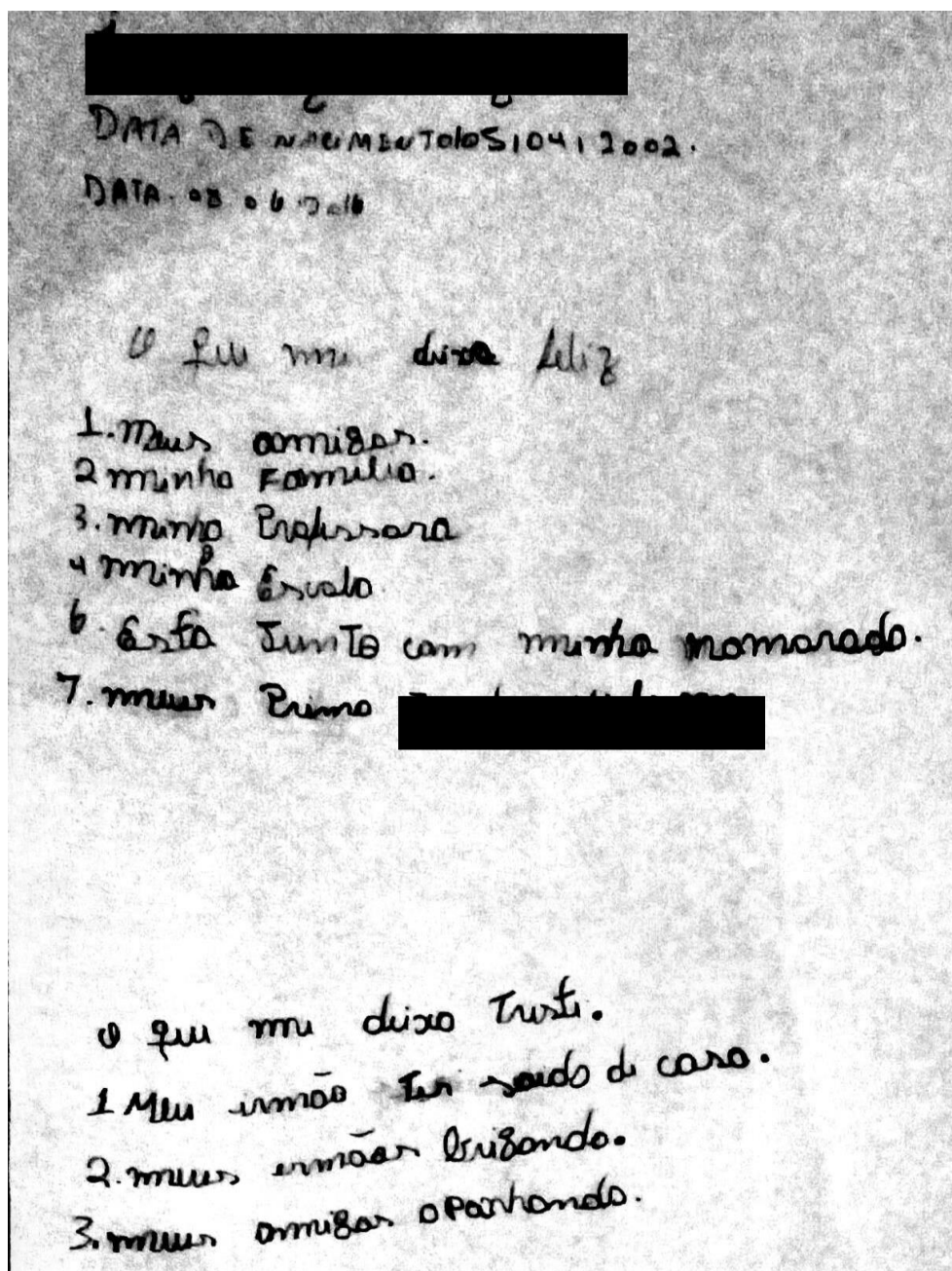
O que me deixa feliz

1. Estar com a minha.
2. Estudar.
3. Estar com os meus amigos.
4. Alegria.
5. Ajudar e respeitar as pessoas mais velhas.
6. Felicidade.
7. Ver as pessoas felizes.
8. Sempre estar perto de quem eu amo.
9. Ver a família unida.
10. Ver as pessoas caminhando pelo caminho certo.
11. Que as pessoas convivam em paz.

O que me deixa triste

1. Não estar com a minha família.
2. Ver uma criança sem família.
3. Brigar com as minhas amigas.
4. Ficar longe da minha mãe.
5. Ficar longe das minhas amigas.
6. Ver meus pais brigar *os meus* irmãos.
7. Ficar longe da professora Marly.
8. Quando a minha mãe briga comigo.
9. Ver as pessoas disrespeitar os mais velhos.
10. Não estudar.
11. ver as pessoas tristes.
12. Quando eu *magou* alguém.

Menino Nº 6

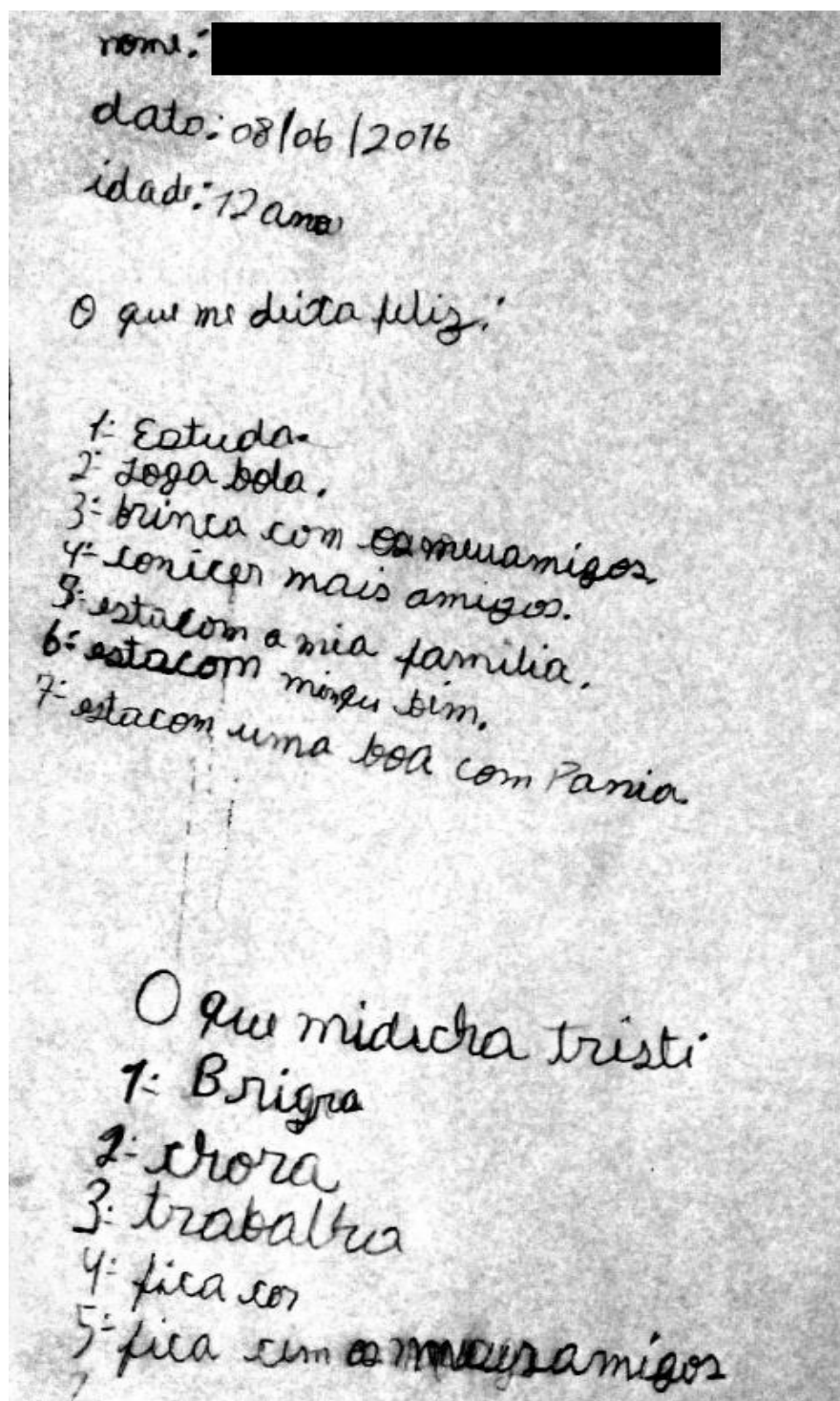
**O que me deixa feliz**

1. Meus amigos.
2. Minha Família.
3. Minha Professora.
4. Minha Escola.
5. Esta junto com minha namorada.
6. Meus primos -, e -.

O que me deixa triste

1. Meu irmão ter saído de casa.
2. Meus irmãos brigando.
3. Meus amigos apanhando.

Criança N° 7

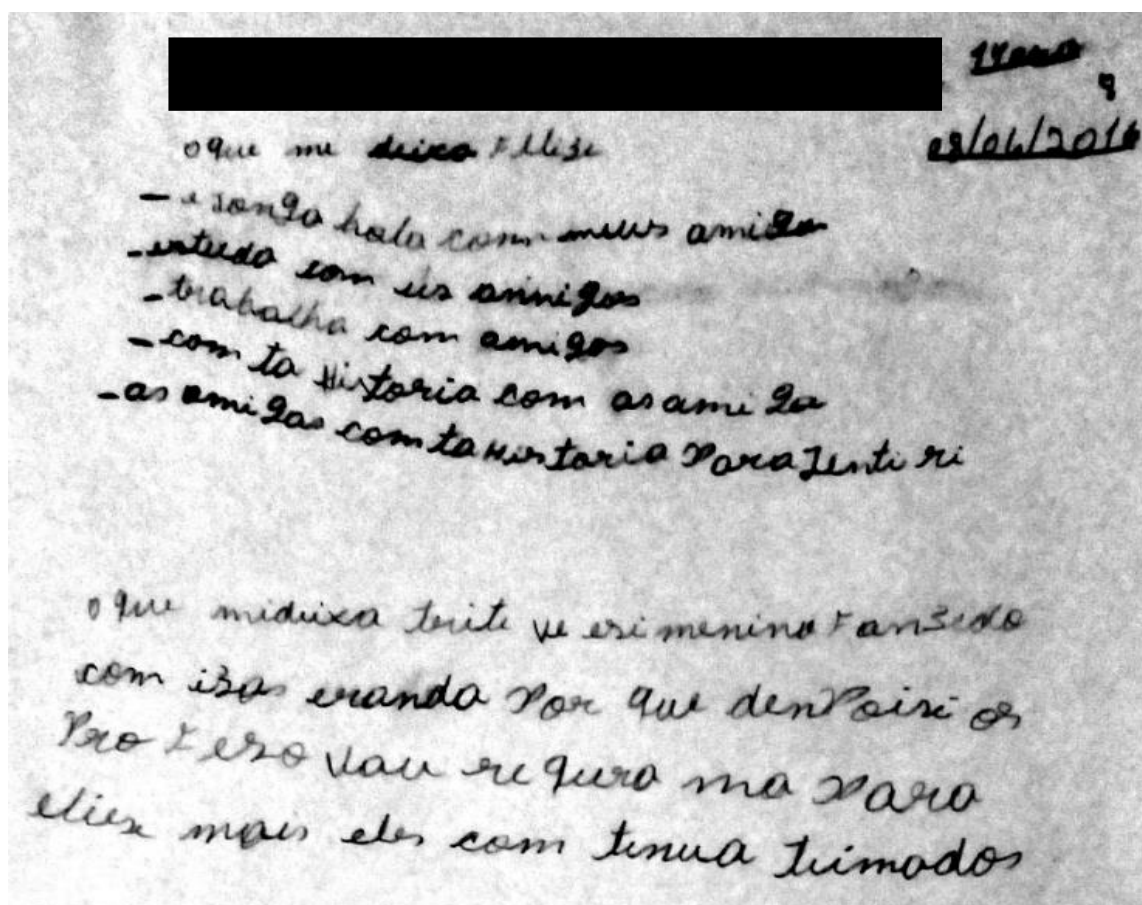
**O que me deixa feliz**

1. Estudar.
2. jogar bola.
3. Brincar com o meus amigos.
4. conhecer mais amigos.
5. Estar com a minha família.
6. estar com minha bem.

O que me deixa triste

1. briga
2. chora
3. trabalha
4. fica só (ficar só)
5. fica sem

Menino Nº 8

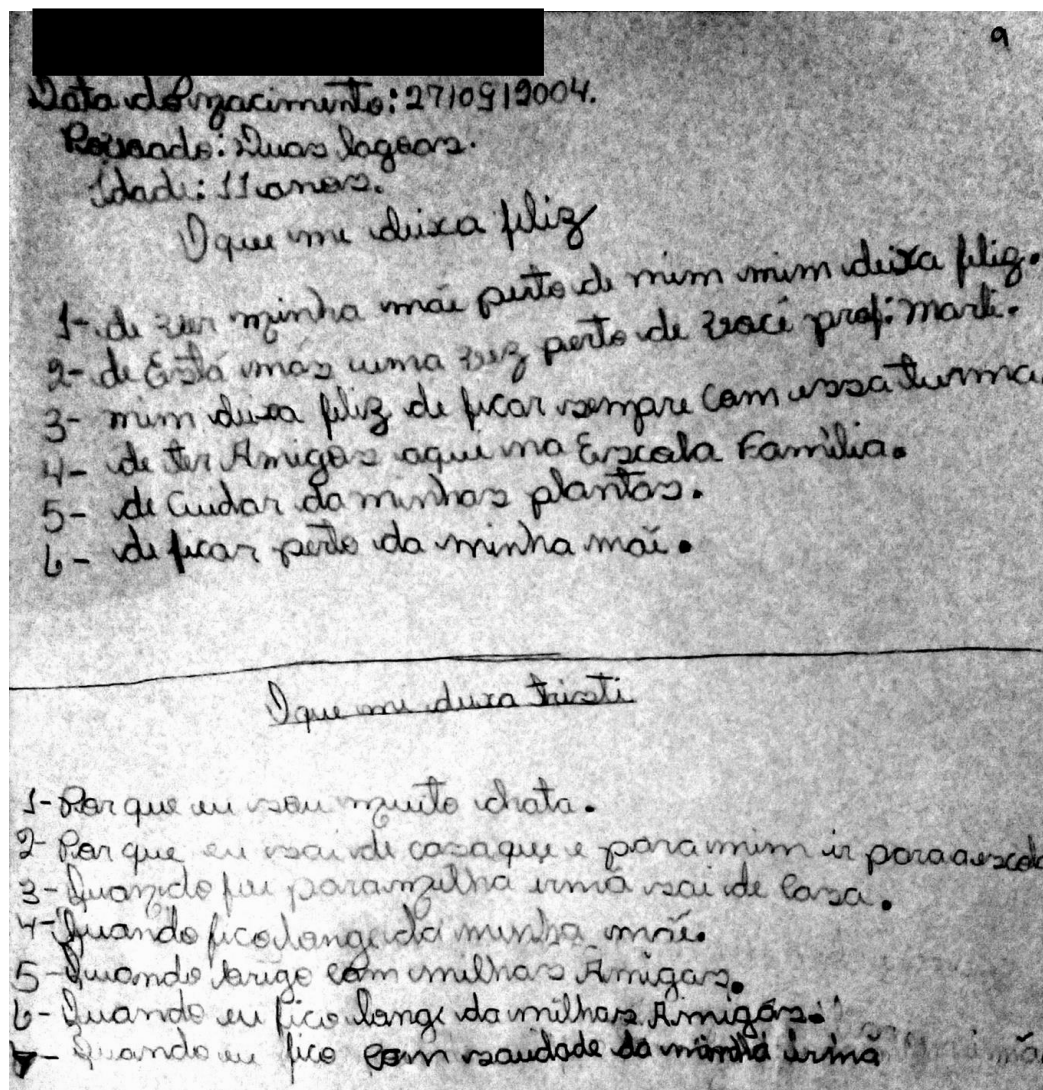
**O que me deixa feliz**

1. e joga bola com meus amigos.
2. estuda com us amigos.
3. trabalha com amigos.
4. com ta historia com as amiga.
5. as amigas com ta Historia para jenti ri.

O que me deixa *tristi* ve esi menino

Fanzido com izas erando por que denpoisi os profeso vau reque mar mas para elis mais eles com tenuta teimados.

Menina Nº 9

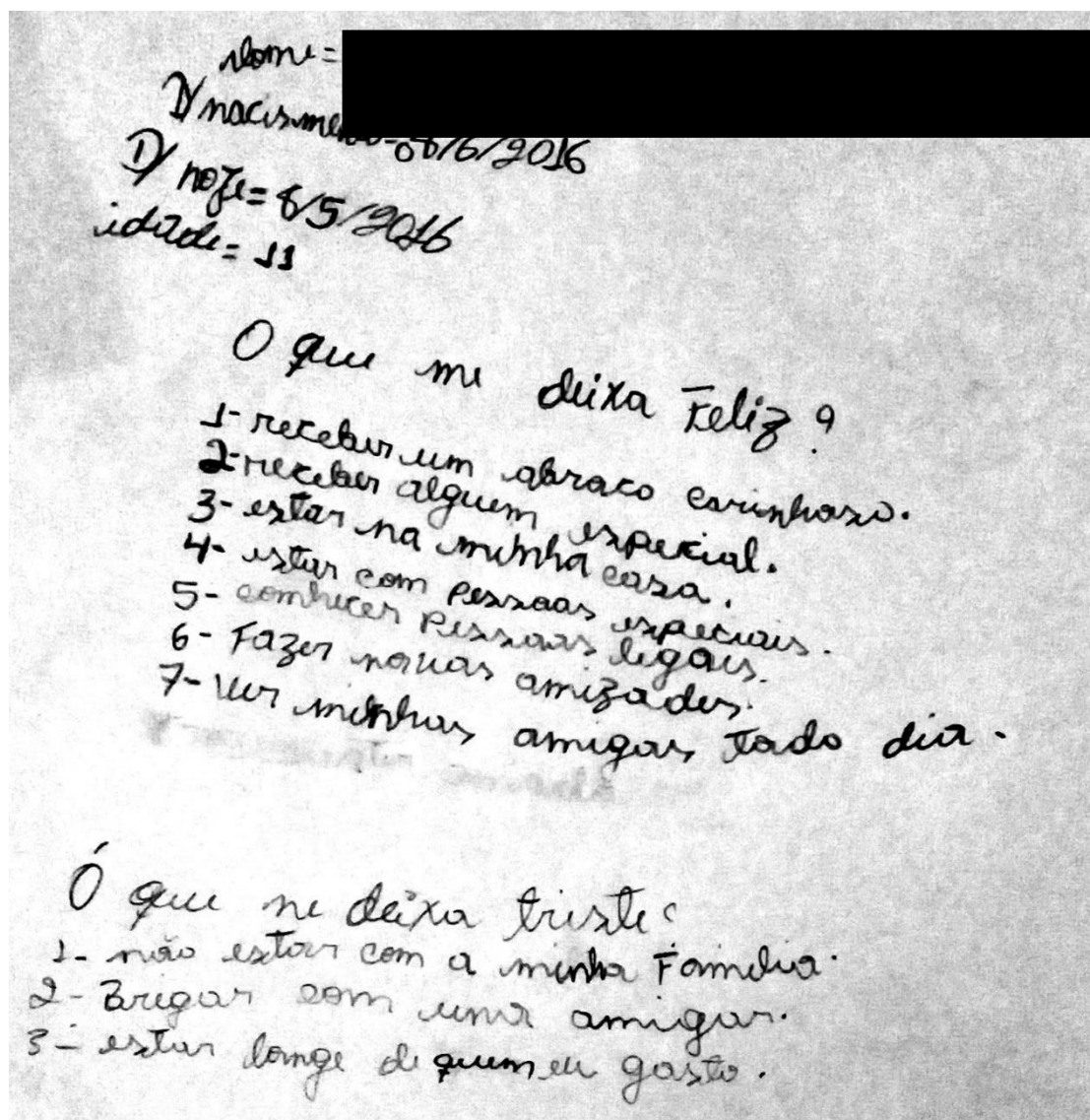
**O que me deixa feliz**

1. de ver minha mãe perto de mim *mim* deixa feliz.
2. de Está *más* uma vez perto de você prof: Marli.
3. *Mim* deixa feliz de ficar sempre com essa turma.
4. de ter migos aqui na Escola Família.
5. de cuidar *da minhas* plantas.

O que me deixa *tristi*

1. *Por que* eu sou muito chata.
2. *Por que* eu *sai* de casa que e para *mim* ir para a escola.
3. Quando foi para *milha* irmã *sai* de casa.
4. Quando fico longe da minha mãe.
5. Quando brigo com *milhas* amigas.
6. Quando eu fico longe *da milhas* amigas.
7. Quando eu fico com saudade da minha irmã.

Menina Nº 10

**O que me deixa feliz**

1. receber um abraço carinhoso.
2. receber alguém especial.
3. estar na minha casa.
4. conhecer pessoas legais.
5. fazer novas amizades.

O que me deixa triste.

- 1 não estar com a minha família.
2. Brigar com uma amigas.
3. estar longe de quem se gosta.

Menina Nº 11

Nome: [REDACTED] 41

Data do Nascimento: 24/04/2016

Residência: [REDACTED]

Idade: 11 anos

O que me deixa Feliz:

- 1) E di vê minha mãe peto de mim deixa Feliz
- 2) E di vê minha família peto de mim
- 3) mim deixa Feliz cado eu to com as minhas amigas
- 4) mim deixa Feliz cado eu to com meu pai

O que mim deixa triste

- 1) Cado eu brigo com meus irmãos
- 2) cado eu fico longe dos meus amigos
- 3) i cado eu fico longe dos meus pais
- 4) cado eu brigo com mim amigas

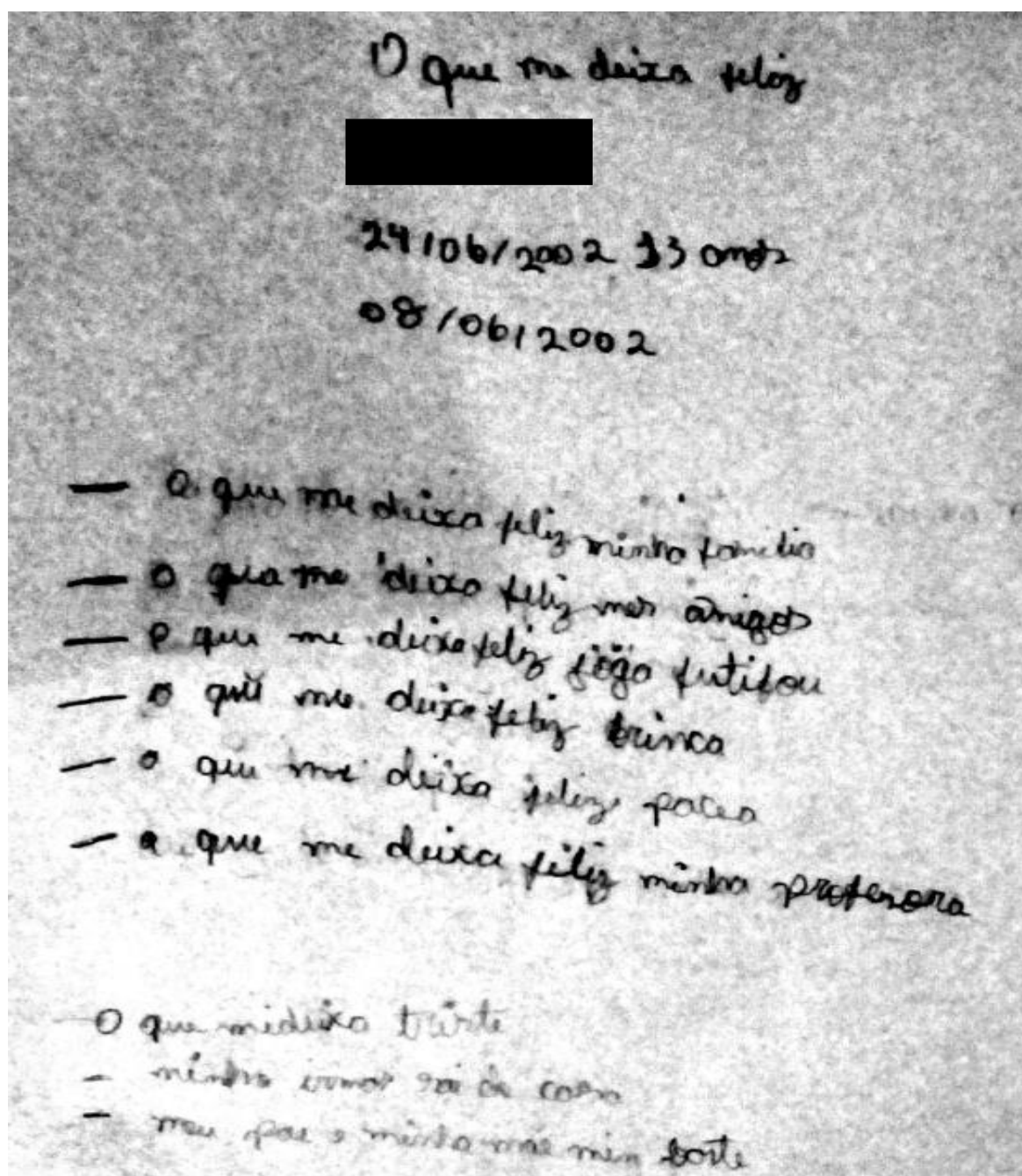
O que me deixa feliz

1. E di vê minha mãe *peto* de mim deixa feliz.
2. E di vê minha *família* *peto* de mim.
3. mim deixa feliz *cado* eu to com as minhas amigas.
4. mim deixa feliz *cado* eu to com meu pai.

O que mim deixa triste

1. *Cado* eu brigo com meus irmãos.
2. *Cado* eu fico longe dos meus amigos.
3. *i cado* eu fico longe dos meus pais.
4. *cado* eu brigo com *mim* amigas.

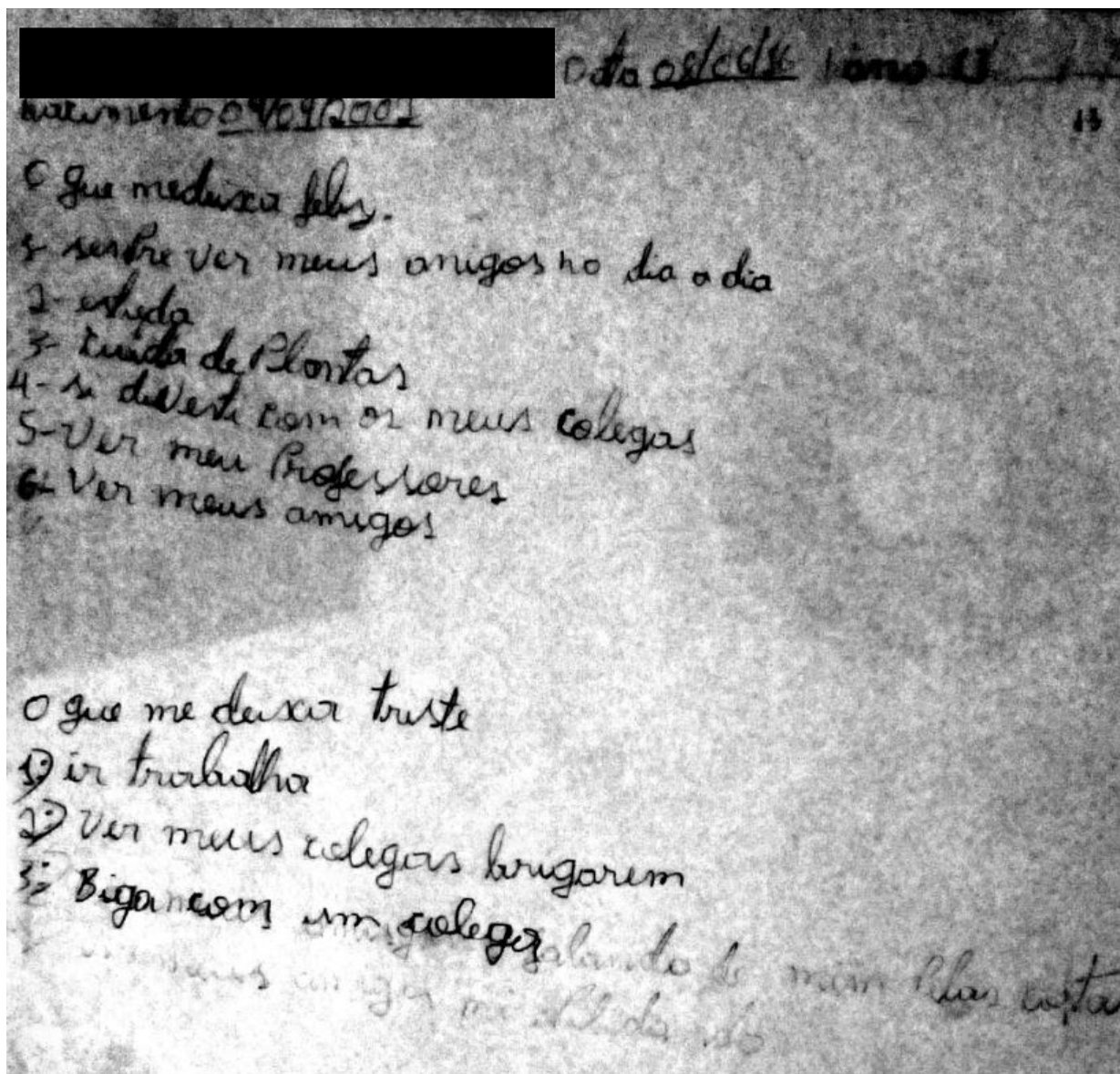
Menino Nº 12



O que me deixa feliz minha família.
 O que me deixa feliz meus amigos
 O que me deixa feliz jogo *futebol*.
 O que me deixa feliz *brinca*.
 O que me deixa feliz *pacea* (passear).
 O que me deixa feliz minha professora.

O que *mideixa* triste.
 - minha irmã *sai* de casa.
 - meu pai e minha mãe me *bate*.

Menino Nº 13

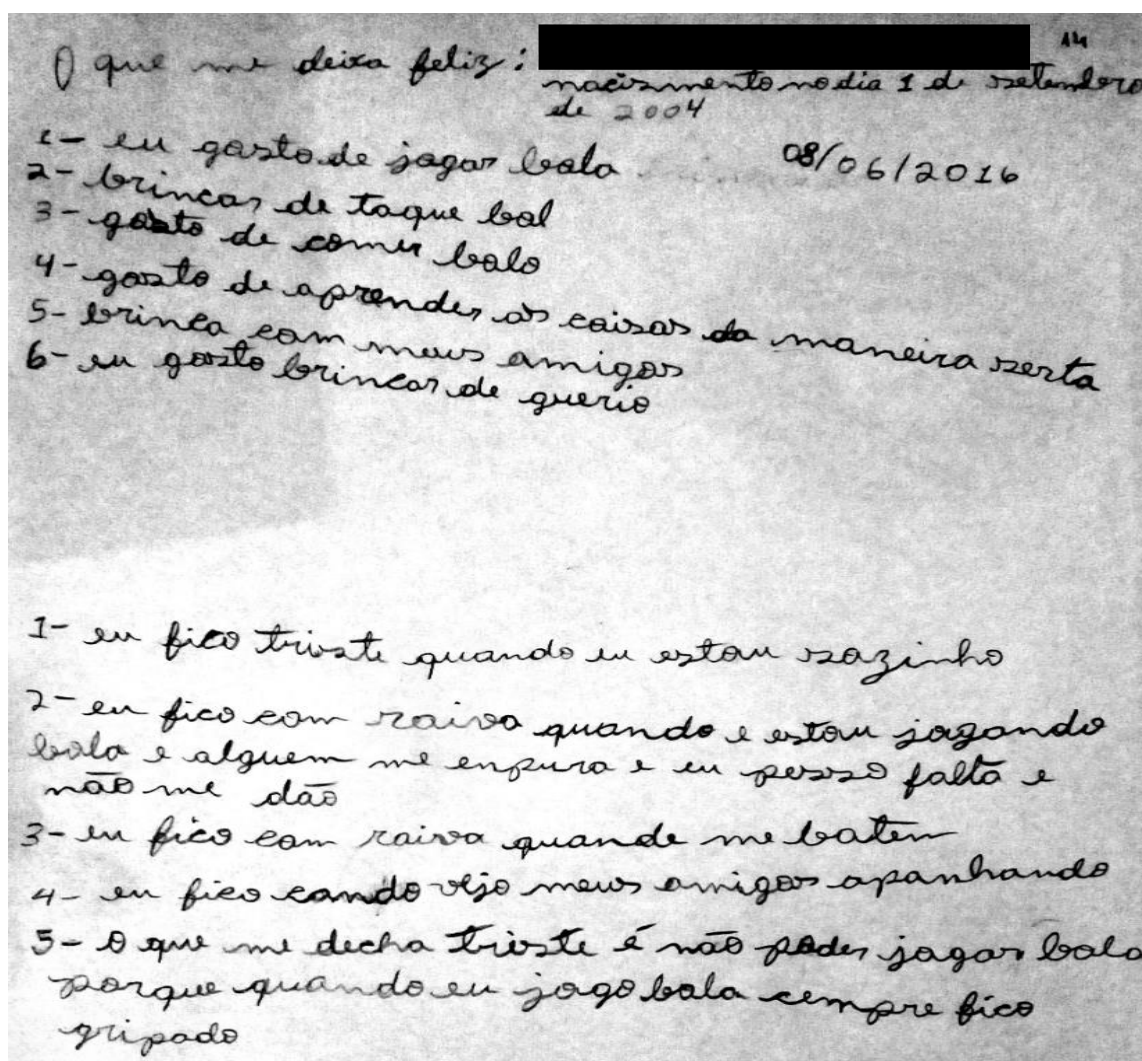
**O que me deixa feliz**

- 1 sempre ver meus amigos no dia a dia.
2. *estuda*.
3. *cuida* de plantas.
4. se *diverte* com os meus colegas.
5. Ver meus professores.
6. Ver meus amigos.

O que me deixa triste.

- 1-ir *trabalha*.
2. Ver meus colegas brigarem.
3. Biga com um colega.

Menino Nº 14

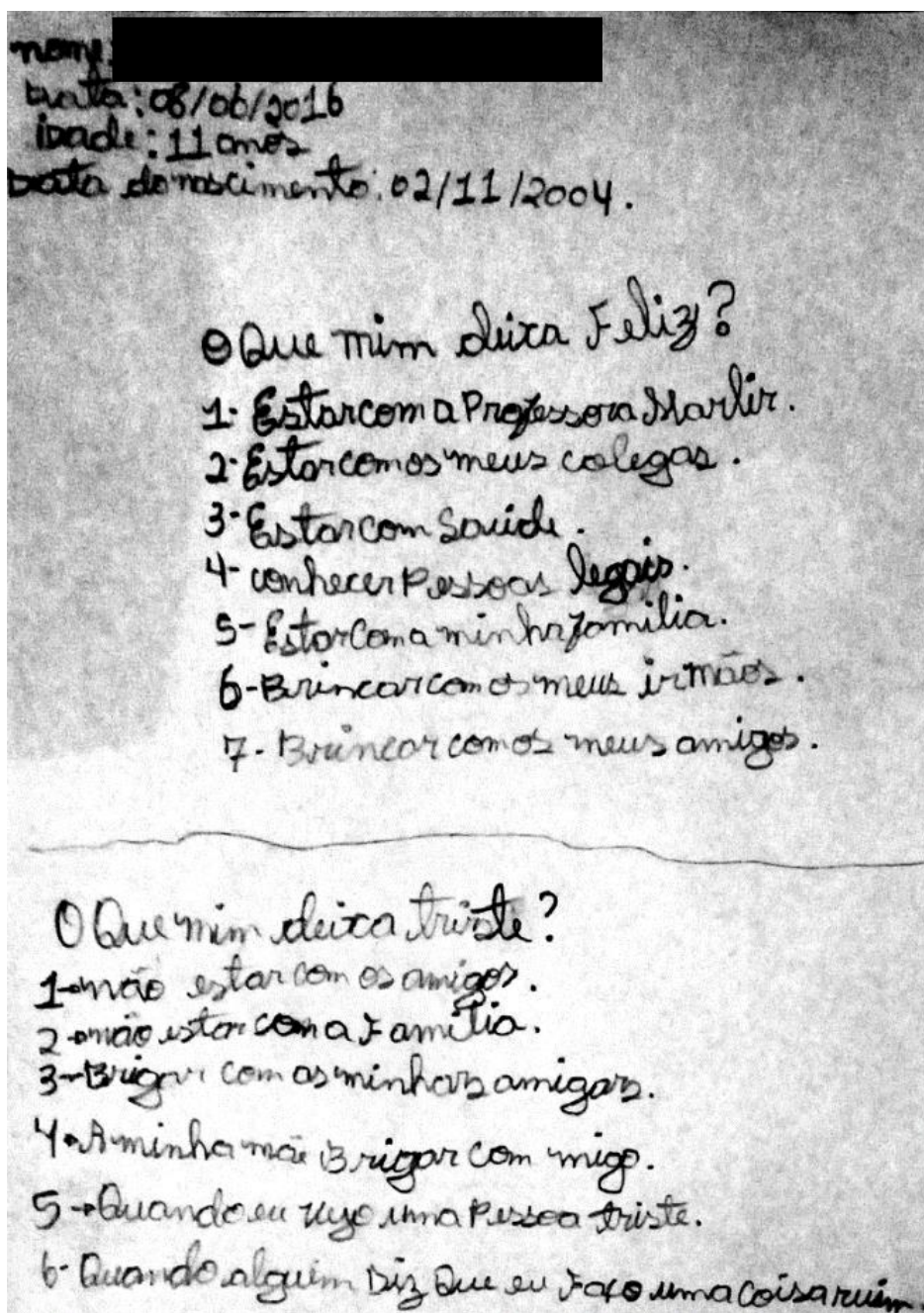
**O que me deixa feliz**

1. eu gosto de jogar bola.
2. brincar de taque bol.
3. gosto de comer bolo.
4. gosto de aprender as coisas da maneira certa.
5. *brinca* com meus amigos.
6. eu gosto de brincar de *guerrio* (guerrear).

1. eu fico triste quando eu estou sozinho.

2. eu fico com raiva quando estou jogando bola e *alguem* me *empura* e eu pesso falta e não me dão. *ir trabalha*.
3. eu fico com raiva quando me batem.
4. eu fico *cando* vejo meus amigos apanhando.
5. o que me decha triste é não poder jogar bola porque quando eu joga bola *sempre* fico gripado.

Menina Nº 15

**0 que *mim* deixa feliz ?**

1. Estar com a professora *Marlir*.
2. Estar com meus colegas.
3. Estar com saúde.
4. conhecer pessoas legais.
5. Estar com a minha *família*.
6. Brincar com meus irmãos.
7. Brincar com os meus amigos.

0 que *mim* deixa triste ?.

1. não estar com os amigos.
2. não estar com a *família*.
3. Brigar com as minhas amigas.
4. A minha mãe brigar comigo.
5. Quando eu vejo uma pessoa triste.
6. Quando alguém diz que eu faço uma coisa ruim.

Menina Nº 16

Nome: [REDACTED]
 Idade: 11 anos
 Data de nascimento: 04:12:2004
 Data de hoje: 08:06:2016

O que me deixa feliz.

- 1 Esta com quem eu amo com minha família
- 2 Esta com meus amigos
- 3 Brincar com os meus priminhos bebês
- 4 Assistir *teve* os filmes que eu gosto
- 5 estudar
- 6 ir para a igreja
- 7 jogar bola
- 8 olhar minhas figurinhas
- 9 Ver meu pai e minha mãe felizes
- 10 estar na minha casa
- 11 dormir
- 12 andar de moto e de carro //

O que me deixa triste

- 1-Ver minha mãe brigar com meu pai
- 2-Brigar com minhas amigas
- 3-ter *alguem* com raiva de mim
- 4-Brigar com meus irmãos
- 5-Ficar sem assistir tv
- 6-Estar longe da minha casa
- 7-Ficar longe da minha mãe e do meu pai

O que *mim* deixa feliz ?

1. Esta com quem eu amo com minha *família*.
2. Esta com meus amigos.
3. Brincar com meus priminhos bebês.
4. Assistir *teve* os filmes que eu gosto.
5. estudar.
6. ir para a igreja.

O que me deixa triste

1. Ver *mãe* brigar com meu pai.
2. Brigar com minhas amigas.
3. ter *alguem* com raiva de mim.
4. Brigar com meus irmãos.
5. Ficar sem *assistertv*
6. Estar longe da minha casa.
7. Ficar longe da minha mãe e do meu pai.

7. jogar bola.
8. olhar minhas figurinhas.
9. Ver meu pai e minha mãe *felizis*.
10. Estar na minha casa.
11. dormir.
12. andar de moto e de carro.

ANEXO 18 – MEDOS

Faltou o menino Nº 1

Menina Nº 2

Escola: [REDACTED] F 2
 Povoador: [REDACTED]
 Professora: Moli.
 ALUNA: [REDACTED]
 IDADE: 33 anos
 DATA DE NASCIMENTO: 03/06/2009

Atividade
 Medo.

As vezes tenho medo de..
~~de que aconteça algu de rui com minha familia meus pais eu tenho medo de~~
~~acontecer algu de rui comigo quando~~
~~estou longe dos meus pais e de varias~~
~~outras coisas rui que pode acontecer com minha familia~~

Quando eu tenho medo, eu..
~~fico muito assustada e fico com um~~
~~pouco de raiva e fico irritada com~~
~~a pessoa que me fez medo e etc.~~

O que eu faço quando tenho medo..
~~quando tem medo eu fico~~
~~muito assustada e eu fico com~~
~~raiva quando descobro quem foi~~
~~mais também eu as vezes fico~~
~~sorrido porque quando temos~~
~~medo agente fica irritada e~~
~~também sorri.~~

As vezes tenho medo de...

que aconteça *algu* de *rui* com minha familia. Eu tenho medo de que aconteça *algu* de *rui* comigo quando estou longe dos meus pais e de varias outras coisas *rui* que pode acontecer comigo e com a minha familia.

Quando eu tenho medo eu ...

fico muito assustada e fico com um pouco com raiva e fico irritada com as *pessoas que me fez* medo e etc.

O que eu faço quando eu tenho medo ...

Quando tem medo eu fico muito assustada e eu fico com raiva quando descobro quem foi quem foi *mais* também eu *as* vezes fico *sorrido* porque quando temos medo *agente* fica irritada e também sorri.

Menino Nº 3

ATIVIDADE: MEDOS 03/30/2016 M 5

ESCOLA: EFF [REDACTED]

POVOADO: São [REDACTED]

PROF: Marli

ALUNO: [REDACTED] 20/12/2002 13 anos

-As vezes eu tenho medo de ficar no escuro, Tenho medo de gente morta, medo de cobra, medo de andar na rua sozinho, medo de gente mal, Tenho medo também de boi valente etc.

-Quando eu tenho medo eu: Quando eu to em casa eu chamo mãe ou pai se to de dia eu me assobro à noite, algumas vezes eu grito.

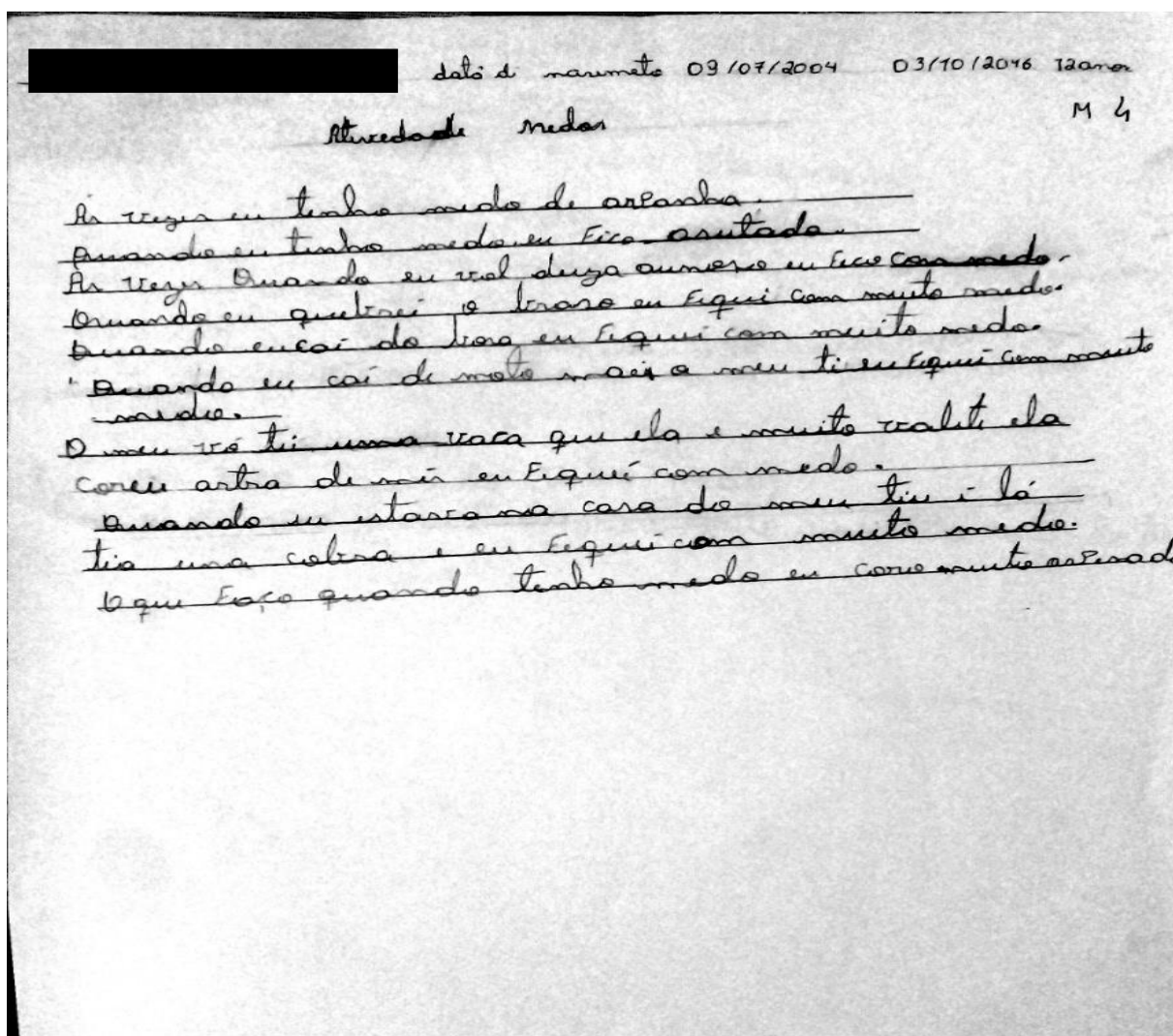
-O que faço quando tenho medo? eu corro, grito, chamo alguém, choro.

As vezes eu tenho medo de: *fica* no escuro, tenho medo de gente morta, medo de cobra, medo de andar na rua sozinho. Medo de gente mal, tenho medo também de boi valente etc.

Quando eu tenho medo eu: Quando eu estou em casa eu chamo mãe ou pai, *se ta de dia* eu me *assobro* à noite, algumas vezes eu grito.

O que faço quando tenho medo? Eu *corru*, grito, chamo *alguem*, choro.

Menino Nº 4



As vezes eu tenho medo de *apanha*.

Quando eu tenho medo eu fico *asutada*.

As vezes quando eu vol *deza* (deixar) almoço¹⁷³ eu fico com medo.

Quando eu quebrei o *braso* eu fiquei com muito medo.

Quando eu caí da *boia* eu fiquei com muito medo.

Quando eu caí *de moto mais* o meu *ti* eu fiquei com muito medo.

O *meu vó* tem uma vaca que ela e muito *valete* ela coreu *astra* de *mi* eu fiquei com medo.

Quando eu estava na casa do meu *tiu é lá* *tia* uma cobra e eu fiquei com muito medo.

O que faço quando tenho medo eu *coro* muito *aspesado*.

¹⁷³ É comum na região em que residem os participantes da pesquisa, os pais saírem cedo para a roça que fica um pouco distante. Eles só voltam para casa no final do dia. Sendo, portanto, necessário alguém ir levar o almoço. Tal atividade é destinada para as crianças, enquanto a mãe fica cuidando da casa.

Menina Nº 5

Endereço: [REDACTED]
Cidade: [REDACTED]
Data de nascimento: 09/07/2004
Idade: 12 anos
Aluno(a): [REDACTED] F 5

Atividade: Medos

- Às vezes eu tenho medo de: perder meus pais, cobras, sapos, cachorros etc.
- Quando eu tenho medo, eu rezo para que fique tudo bem comigo e com minha família e todo mundo.
- O que faço quando tenho medo?
Eu choro, fico assustada, eu grito, eu saio correndo etc.

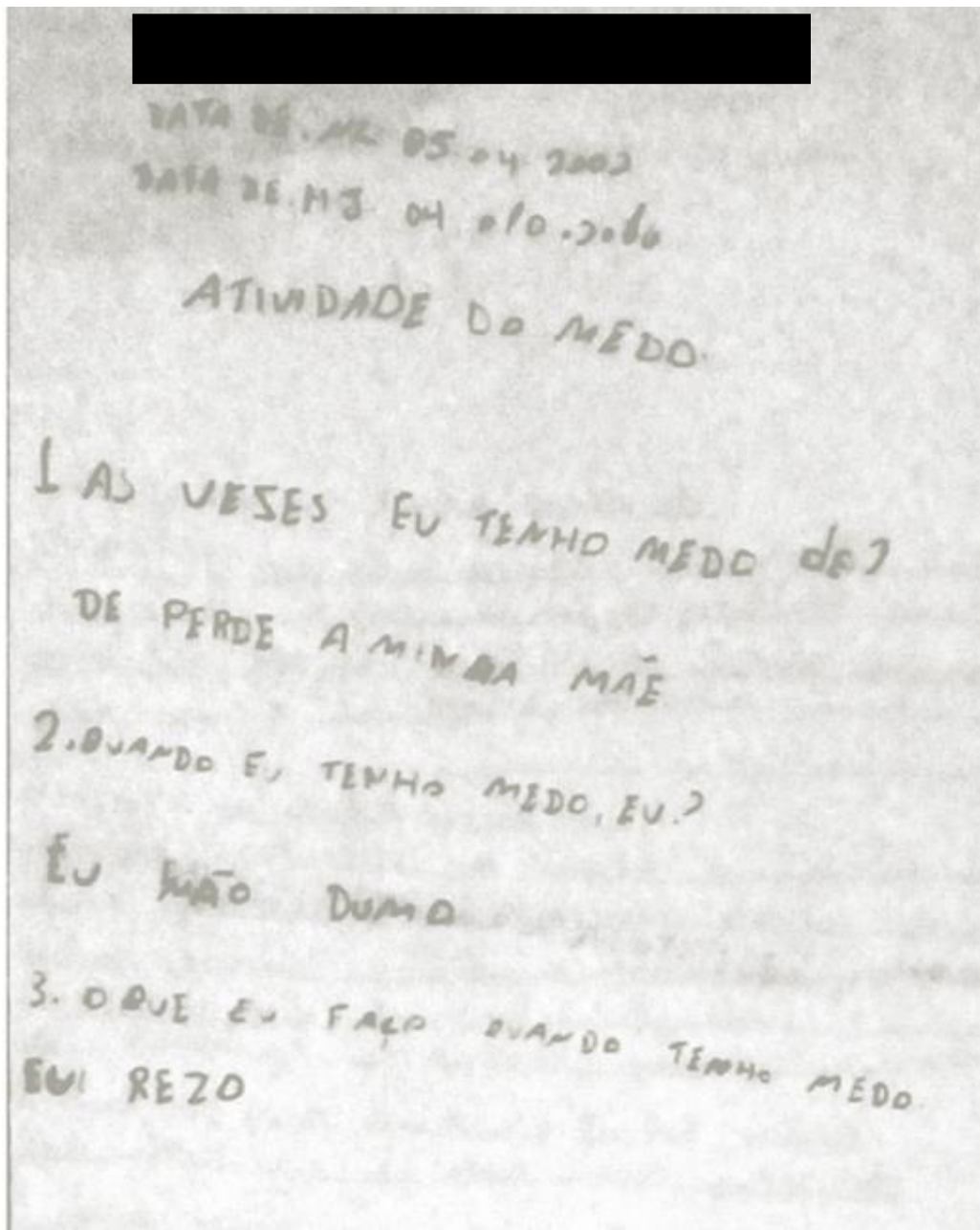
Às vezes eu tenho medo de: perder meus pais, cobras, sapos, cachorros etc.

Quando eu tenho medo eu: rezo para que fique tudo bem comigo e com minha família e todo mundo.

O que faço quando tenho medo?

Eu choro, fico assustada, grito, eu saio correndo

Menino Nº 6



1. **As vezes eu tenho medo de ?**

De perder a minha mãe.

2. **Quando eu tenho medo eu?**

Eu não durmo.

3. **O que eu faço quando eu tenho medo?**

Eu rezo.

Menino Nº 7

DATA: 03/10/2016
ESCOLA: [REDACTED] M7
IDADE: 13 anos 2003 Junho
ALUNO: [REDACTED]
ATIVIDADE: MEDOS

As vezes eu tenho medo de cobra eu tenho medo de mosto e tenho medo de fantasma porque e assustador.

Quando eu tenho medo eu: eu corro eu choro eu fico triste e não gosto de senti medo.

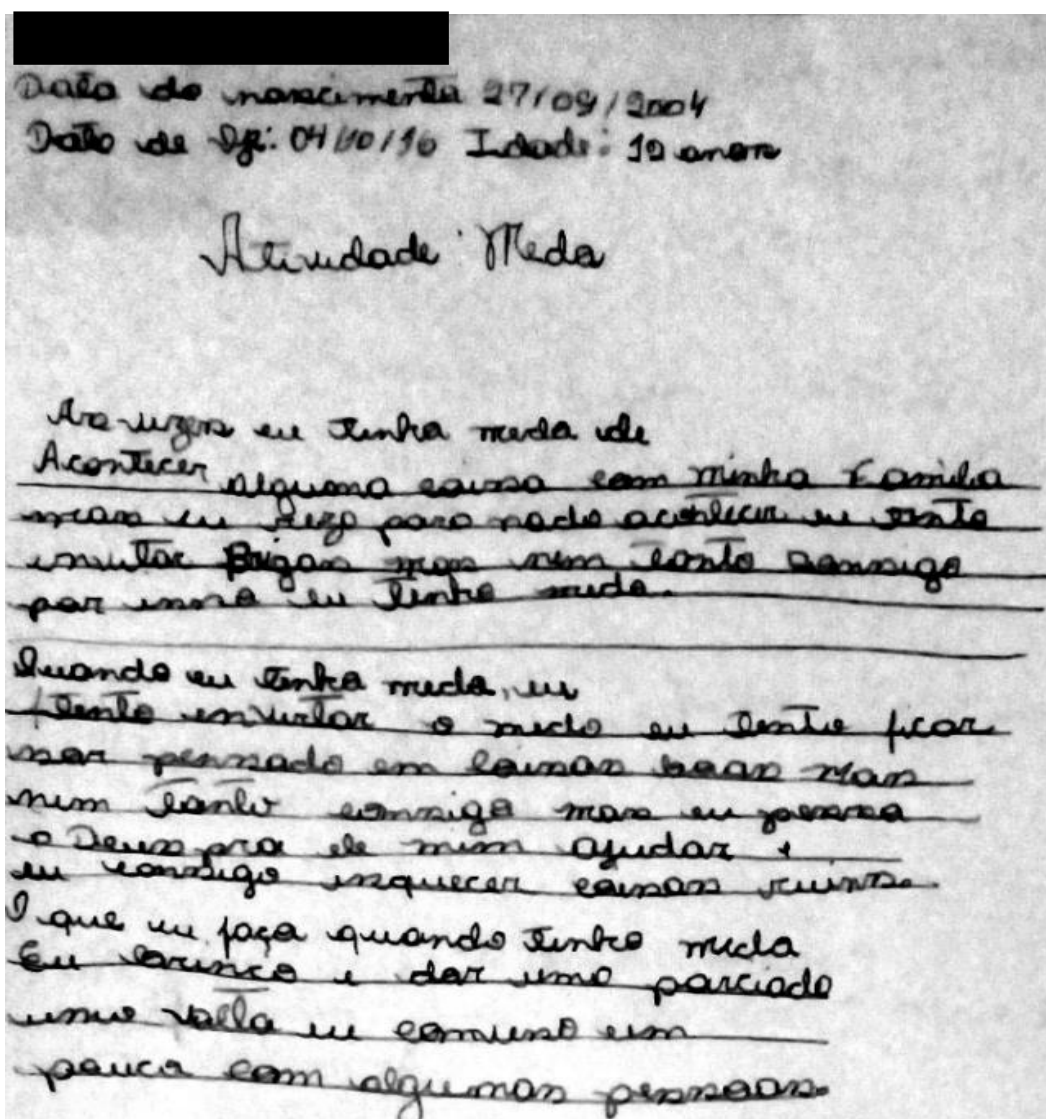
O que faço quando tenho medo: crito chamamo corcorro e chamo por uma pessoa muito especial para a minha vida.

As vezes eu tenho medo de: cobra eu tenho medo de *mosto* e tenho medo de fantasma porque *e assustador*.

Quando eu tenho medo eu: eu corro eu choro eu fico *triste* e não gosto de *senti* medo.

O que faço quando tenho medo: *crito chamamo corcorro* e chamo por uma pessoa muito especial para a minha vida.

Menina N° 9

**As vezes eu tenho medo de**

Acontecer alguma coisa com minha família

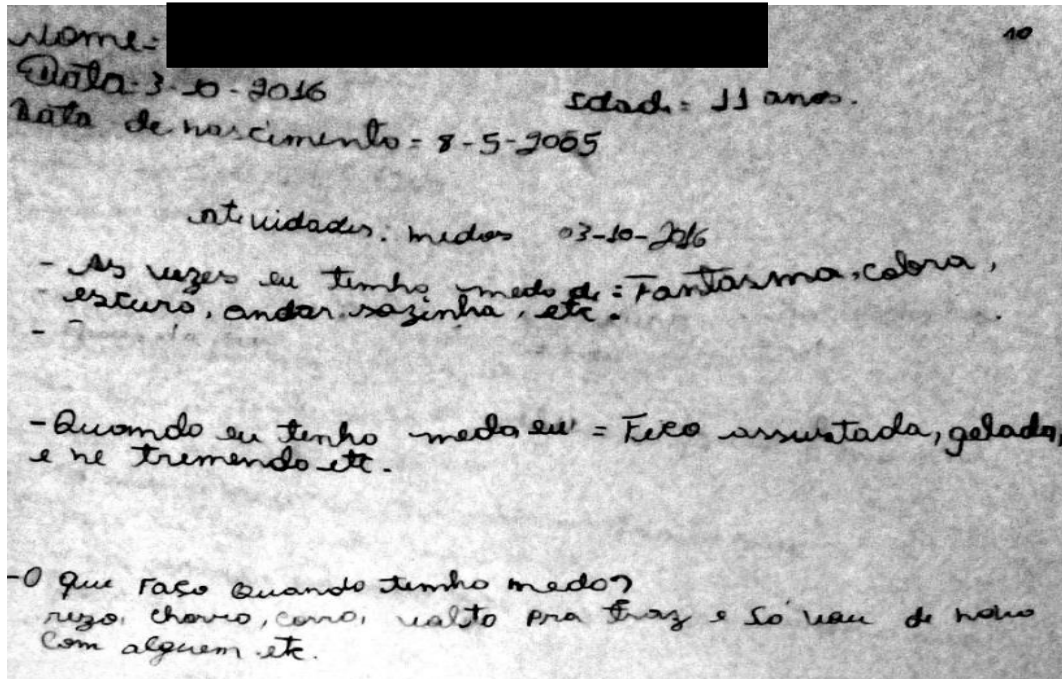
mas eu rezo para nada acontecer eu tento evitar brigas mas *nem tanto* consigo por isso eu tenho medo.

Quando eu tenho medo eu, eu tento evitar o medo eu tento ficar *mas* pensando em coisas boas mas nem tanto consigo mas eu *peço* a Deus *pra* ele *mim* ajudar e eu consigo esquecer coisas ruins.

O que eu faço quando tenho medo?

Eu brinco e dor uma *parciada* uma volta eu converso um pouco com algumas pessoas.

Menina N° 10



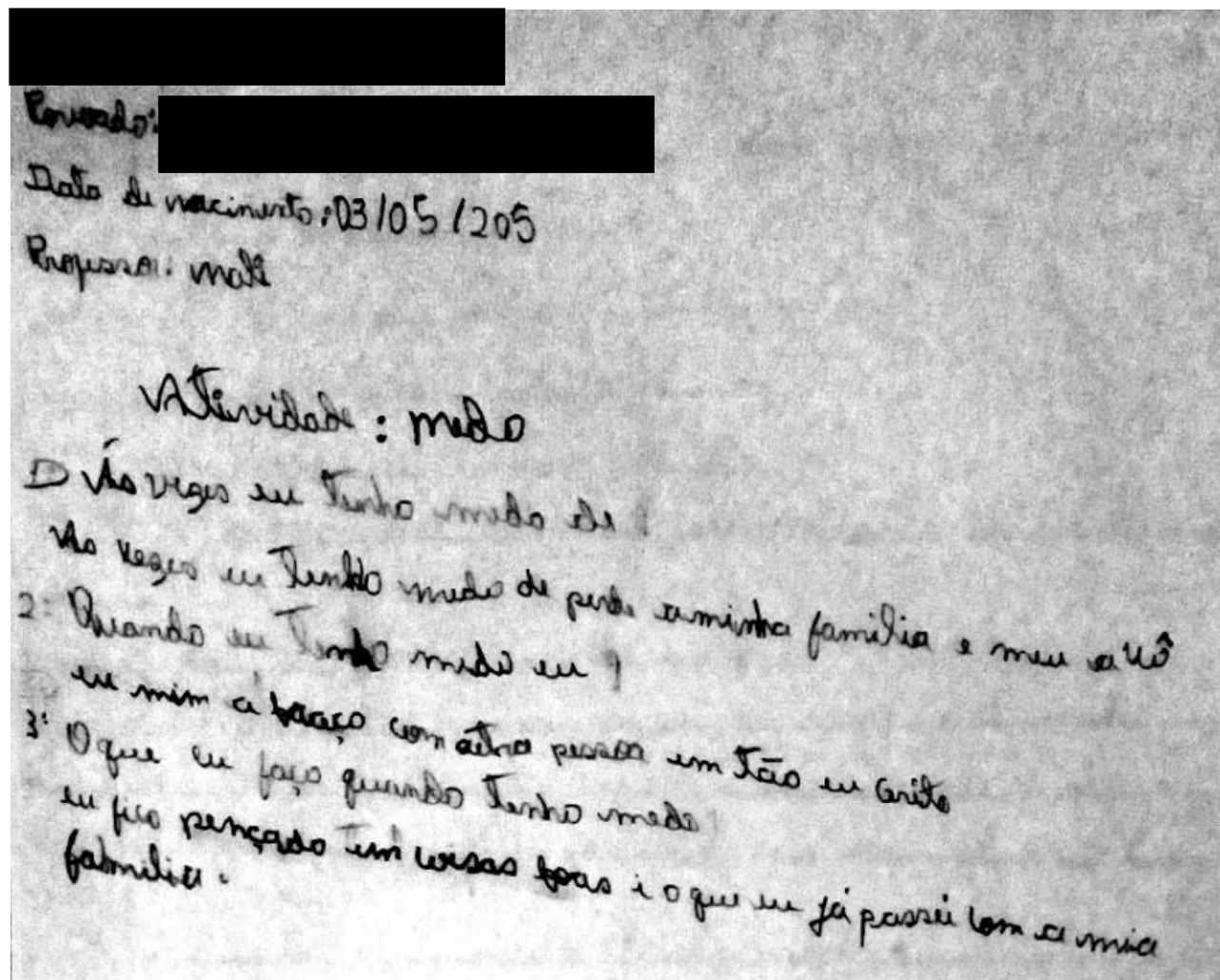
As vezes eu tenho medo de: fantasma, cobra, escuro, andar sozinha, etc.

Quando eu tenho medo eu: fico assustada, gelada, e me tremendo etc.

O que eu faço quando tenho medo?

Rezo, choro, corro, volto *pra traz* e só vou de novo com *alguem* etc.

Menina Nº 11



Às vezes eu tenho medo de perder a minha família e meu avô.

Quando eu tenho medo eu

Eu *mim* abraço com outra pessoa *em tão* eu grito.

O que eu faço quando tenho medo

Eu fico *pensado* em coisas boas *e o que eu já passei* com a *minha* família.

Menino N° 12



Data de nascimento 24/06-2002

Data de hoje 04/10/2016

atividades de medo

- 1- As vezes eu tenho medo que a minha mãe e meu pai não e meus irmãos
- 2- Quando eu tenho medo eu olho para trás e corro
- 3- O que eu faço quando tenho medo? eu choro

atividade: Raiva

as vezes eu tenho medo de...

minha mãe, meu pai e meus irmãos.

Quando eu tenho medo eu...

Olho para trás e corro.

Eu *mim* abraço com outra pessoa *em tão* eu grito.

O que eu faço quando tenho medo?

Eu corro.

Menino Nº 13

ATIVIDADE: MEDOS DATA 03/10/08
M 13

- Escola: [REDACTED]
 Endereço: [REDACTED]
 Aluno (a): [REDACTED].

nasimato 04/09/2002 idade: 14.

- As vezes eu tenho muito medo de:
 medo de onça, cobra, medo de perder a minha Família etc.

- Quando eu tenho medo eu:
 Quando eu vejo uma onça eu corro e quando eu vejo uma cobra eu corro e quando eu tenho medo de perder a minha família eu vou abraçá-los.

- O que eu faço quando tenho medo:
 eu vou pedi a Deus que isso não aconteça
 isso comigo e nem com ninguém.

As vezes eu tenho medo de:

Medo de onça, de cobra, medo de perder a minha Família etc.

Quando eu tenho medo eu:

Olho para *traz* e corro.

Quando eu vejo uma onça eu corro e quando eu vejo uma cobra eu corro e quando eu tenho medo de perder a minha família eu vou abraçá-los.

O que eu faço quando tenho medo:

Eu vou *pedi* a Deus que não aconteça isso comigo e nem com *ninguém*.

Menino Nº 14

Atividade: medos 03/10/2006 M 14

- As vezes eu tenho medo de: onça, cobra quando estou sozinho;

- quando eu tenho medo eu: começo a imaginar coisas que não existem como por exemplo uma alma;

- O que faço quando tenho medo? quando eu tenho medo eu corro o máximo que eu posso e quando eu vou dormir eu fico todo enrolado.

aluno [REDACTED] Data de nascimento [REDACTED]
dia 1 de Setembro de 2004

As vezes eu tenho medo de:

onça, cobra, quando estou sozinho.

Quando eu tenho medo eu:

Começo a imaginar coisas que não existem como por exemplo uma alma.

O que eu faço quando tenho medo:

Eu corro o máximo que eu posso e quando eu vou dormir eu fico todo enrolado

Menina Nº 15

Nome: [REDACTED] Data 03/10/2016
Data de nascimento: 02/11/2004 Idade: 11 anos. 15
Atividade: Medos

- Às vezes eu tenho medo de: ficar em casa só, de lagarta.
- Quando eu tenho medo, eu: choro, fico tremendo.
- O que faço quando tenho medo? Fico quieta, corro.

As vezes eu tenho medo de:

Ficar em casa só, de lagarta.

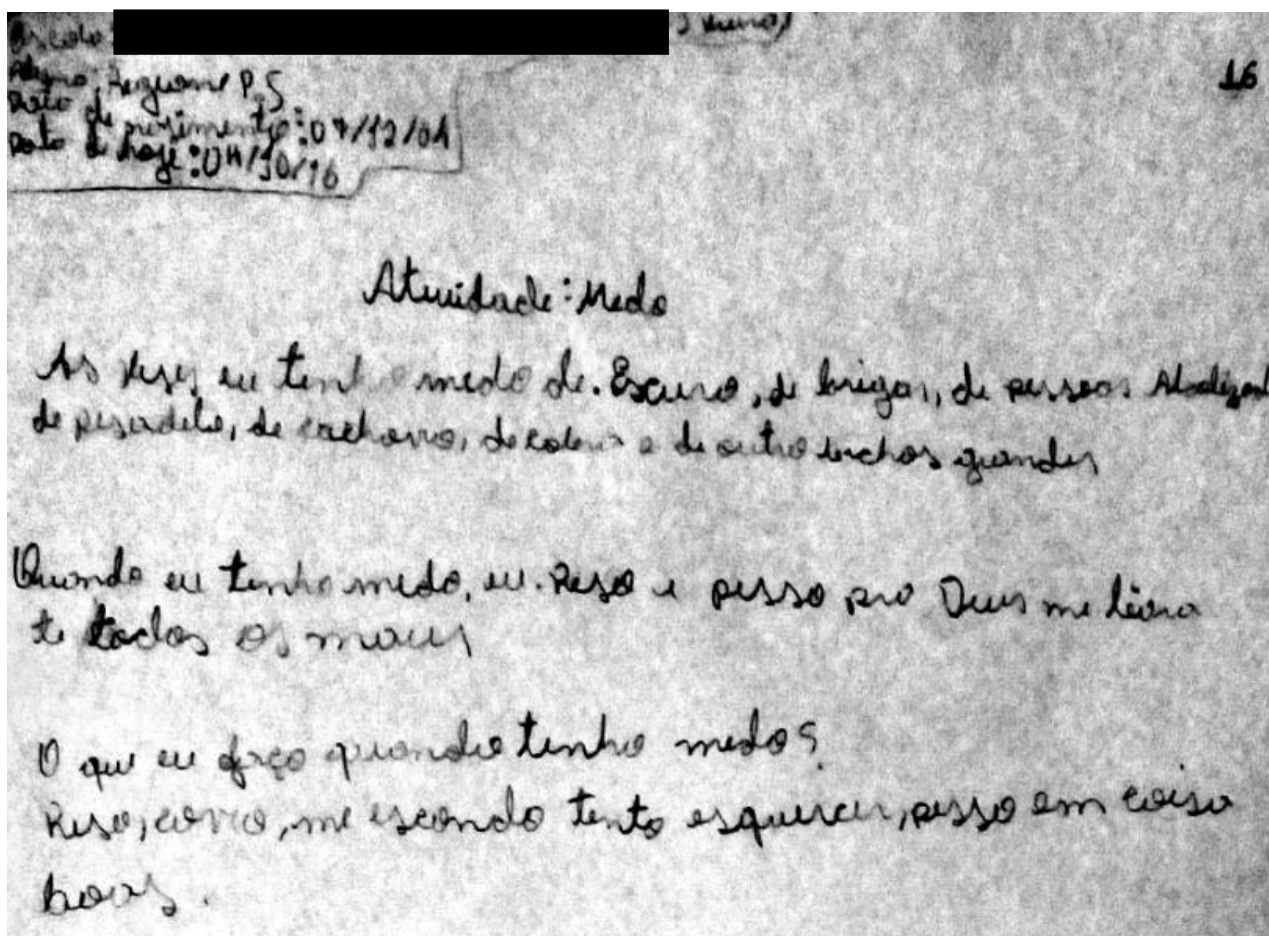
Quando eu tenho medo eu:

Choro, fico tremendo.

O que eu faço quando tenho medo:

Fico quieta, corro.

Menina Nº 16

**As vezes eu tenho medo de:**

Escuro, de brigas, de pessoas alcolizadas, de pesadelo, de cachorro, de cobras e de *outro bichos* grandes.

Quando eu tenho medo eu:

Rezo e *peço* pra Deus me *livra* de todos os *maus*.

O que eu faço quando tenho

Rezo, corro, me escondo tento esquecer, *peço* em coisas boas

ANEXO 19 – RAIVA

Menino Nº 1

Nome: [REDACTED]
Data de Nascimento: 2004
Data: 10/06/2016
As vezes eu tenho raiva e fico zangado quando meus colegas me apelidam, caçam conversa comigo, mexem nas minhas coisas na escola.
Quando eu fico zangado eu...
choro
Falo para alguém
Quem é que mais se zanga com você?
- meus colegas
- minha vó

As vezes eu tenho raiva e fico zangado quando

meus colegas me apelidam.
caçam conversa comigo.
mexem nas minhas coisas na escola.

Quando eu fico zangado eu...

choro
Falo para alguém.

Quem é que mais se zanga com você

meus colegas. minha Vó.

Menina Nº 2 – 11 anos

Escola: [REDACTED]
 Endereço: [REDACTED]
 Profissão: [REDACTED]
 ALUNA: [REDACTED]
 IDADE: 11 anos
 DATA DE NASCIMENTO: 03/06/2005

Atividade
 Raiva

Às vezes eu fico zangado, quando...
~~Eu peço uma coisa pro meus pais que eles não me dão ou quando o pai e a mãe briga com amigo.~~

Quando fico zangado eu...
Eu não quero fazer nada
uma pessoa fala comigo eu não respondo com raiva.

Quando é que se zanga com você...
 quando pesam pra mim fazer alguma coisa e fazer o favor pra ele e eu digo que não aí ele fica com muita raiva.

Quem é que mais se zanga com você...
 A mãe as vezes os meus tios alguns também.

Às vezes eu fico zangado quando...

Eu peço uma coisa *pro* meus pais que eles não me dão ou quando pai e mãe *briga com migo*.

Quando fico zangado eu...

Eu não quero fazer nada

Uma pessoa fala comigo eu não respondo com raiva.

Quando é que se zangam com você...

Quando *pesam* pra mim fazer alguma coisa e fazer o favor pra ele e eu digo que não *ai* ele fica com muita raiva.

Quem é que mais fica zangado com você...

A mãe *as* vezes os meus tios alguns também.

Menino Nº 3 – 13 anos

ATIVIDADE: RAIVA 03/10/2016 M 3

ESCOLA: [REDACTED]

POV: São [REDACTED]

PROF: marli

ALUNO: [REDACTED] 20/12/2002 13 anos

- As vezes eu fico zangado, Quando: Alguem pega as minhas coisas, Quando a minha irmã me deda, Quando a mãe me bate, Quando os meninos não deixa eu Brinca etc.

- Quando fico zangado eu: Bringo, bato na minha irmã, eu deda alguém, não faço as coisas que é para fazer etc.

- Quem é que mais fico zangado com você? A minha irmã.

- Quando é que alguém fica zangado com você: Quando eu deda alguém eu dedei a minha irmã e ela ficou zangada comigo.

-As vezes eu fico zangado quando: *alguem* pega as minhas coisas. Quando a minha irmã me *deda* , quando a minha mãe me bate, quando os meninos não *deixa* eu *brinca* etc.

-Quando fico zangado eu: Brigo, bato na minha irmã, eu *deda* alguem, não faço as coisas que é para fazer etc.

-Quem é que mais fico zangado com você: A Minha irmã.

-Quando é que *alguem* fica zangado com você: Quando eu *deda* alguem eu *dedei* a minha *irmã* e ela ficou zangada comigo.

;

Menino Nº 4 – 11 anos

[REDACTED] data de nascimento 03/07/2004 . 03/10/2016 12 anos
 M 4
 Cidade Rairua
 Às vezes eu fico zangado, quando a mãe briga com mim.
 Às vezes o pai briga com mim e eu fico zangado.
 Quando eu estou jogando bola e eu era um goleiro eu fico zangado.
 Quando eu ia pegar o boro do meu vô ele ficava só correndo e eu ficava zangado.
 Quando eu brigo eu xingo.
 Quando eu brigo com o meu colega eu fico com raiva.
 Quando é que alguém fica zangado com você? Já.
 Quando é que alguém fica zangado com você? Já.

Às vezes eu fico zangado quando a mãe briga com mim.

As vezes o pai briga com mim e eu fico zangado.

Quando estou jogando bola e eu era um goleiro eu fico zangado.

Quando eu ia pegar o boro do meu vô ele ficava só correndo e eu ficava zangado.

Quando fico zangado eu xingo.

Quando eu brigo com o meu colegas eu fico com raiva.

Quando é que alguém fica zangado com você

a ... [colega].

Menina Nº 5 – 11 anos

Estado: [REDACTED] F5
 Data: [REDACTED]
 Data do nascimento: 09/07/2004
 Idade: 12 anos
 Altura: [REDACTED]

Atividade: Raísta

Às vezes eu fico zangada, quando: Alguém faz brincadeiras de mal gosto, quando alguém coloca culpa em mim por uma coisa que eu não fiz, quando eu tô lavando louça aí eu tô pra terminar alguém coloca uma louça suja pra mim lavar dar vontade de quebrar tudo.

- Quando fico zangado eu: Xingo, dá vontade de quebrar tudo, até penso em mim matar.

- Quem é que mais fica zangado com você?
 Meus pais e meus colegas e meus irmãos.

- Quando é que alguém fica zangado com você?
 Quando fazemos coisas erradas e brigamos.

Às vezes eu fico zangada quando: Alguém faz brincadeira de *mal* gosto, quando alguém coloca culpa em mim por uma coisa que eu não fiz, quando eu *tô* lavando louça aí eu *tô pra* terminar alguém coloca uma louça suja *pra mim* lavar *dar* vontade de quebrar tudo.

Quando fico zangado eu: *Xingo*, dá vontade de quebrar tudo, até penso em *mim* matar.

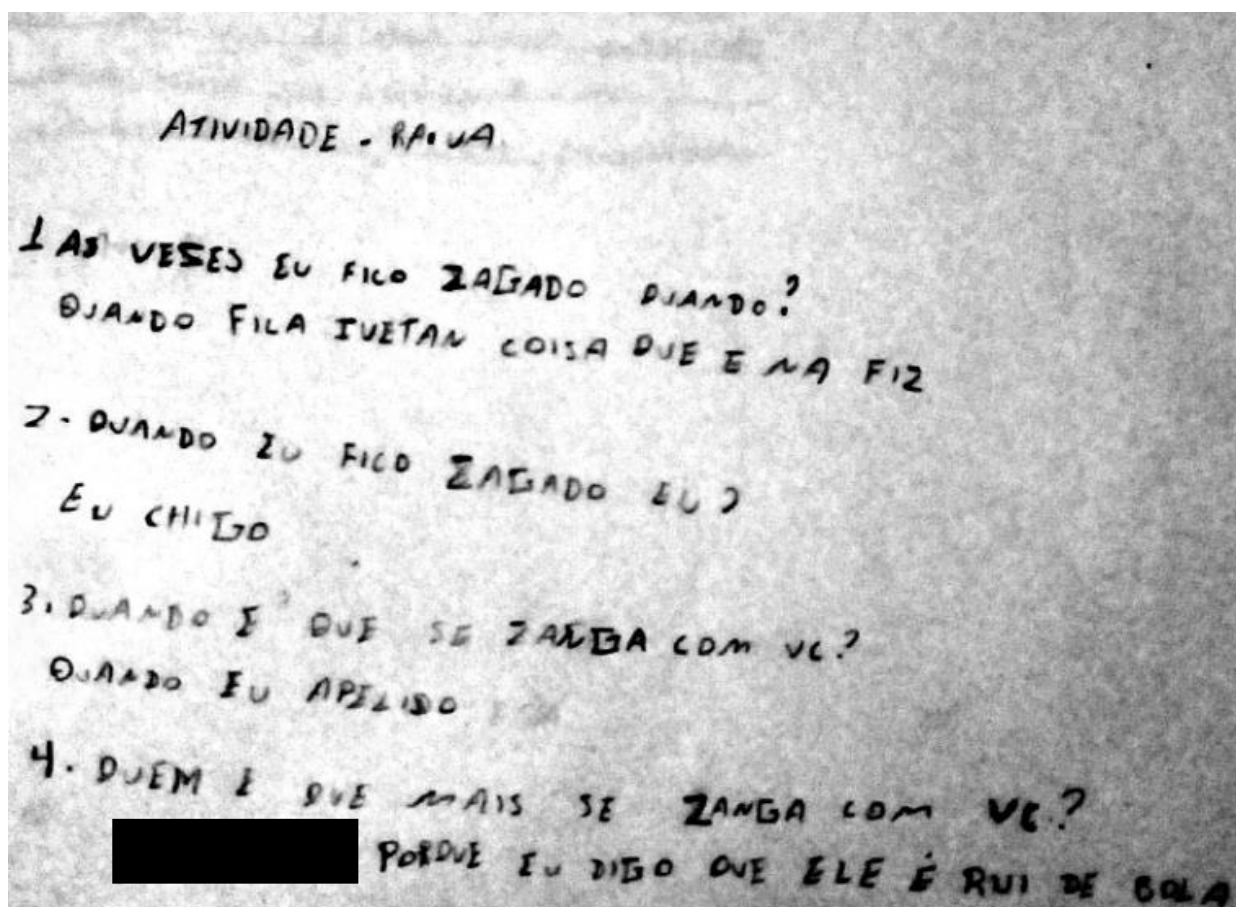
Quem é que mais fica zangado com você?

Meus pais e meus colegas e meus irmãos.

Quando é que alguém fica zangado com você?

Quando fazemos coisas erradas e brigamos.

Menino Nº 6 – 11 anos

**1 - As vezes eu fico *zagado* quando?**

Quando *fica ivetan coisa que e na fiz*.

2 - Quando eu fizo *zagado* eu?

Eu *chigo*.

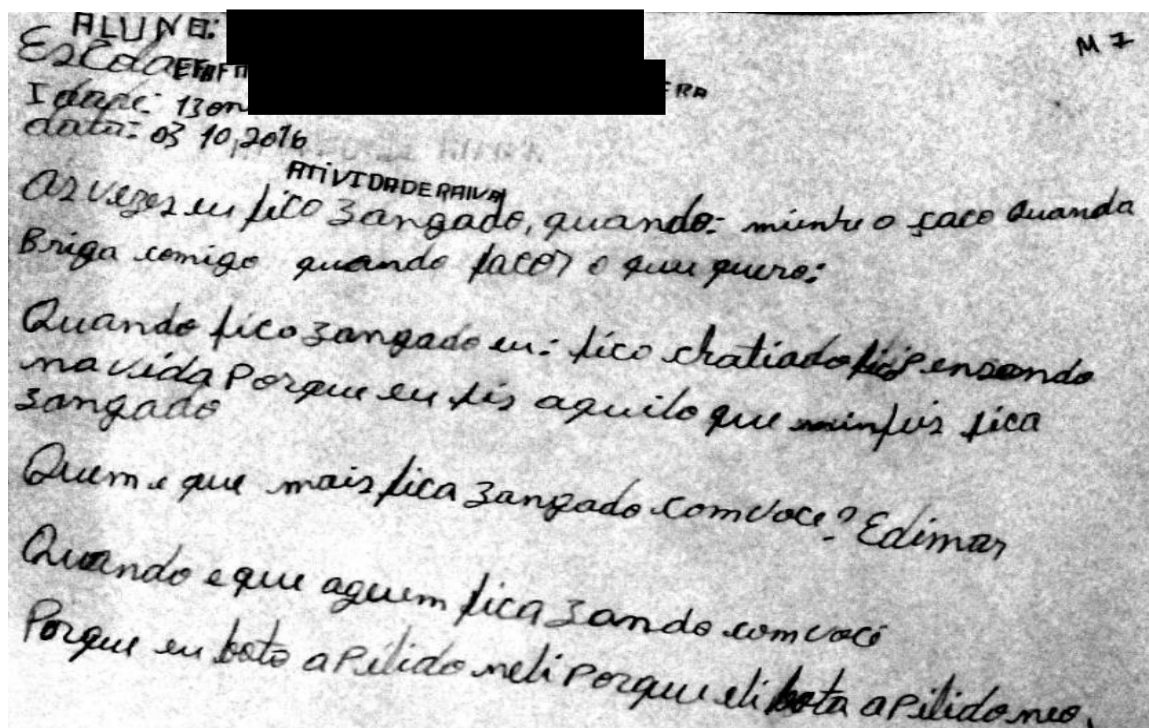
3 - Quando é que *se zanga* com vc?

Quando eu apelido.

4 - Quem *e* que mais *se zanga* com vc?

O – [primo] porque eu digo que ele é *rui* de bola.

Menino Nº 7 – 13 anos



Às vezes eu fico zangado quando: minha (...) o çaco
 quando briga comigo quando faço o que quero:

Quando eu fiz zangado eu:

Fico *chateado* fico pensando na vida porque eu *fis* aquilo que *mimfeis* fica zangado.

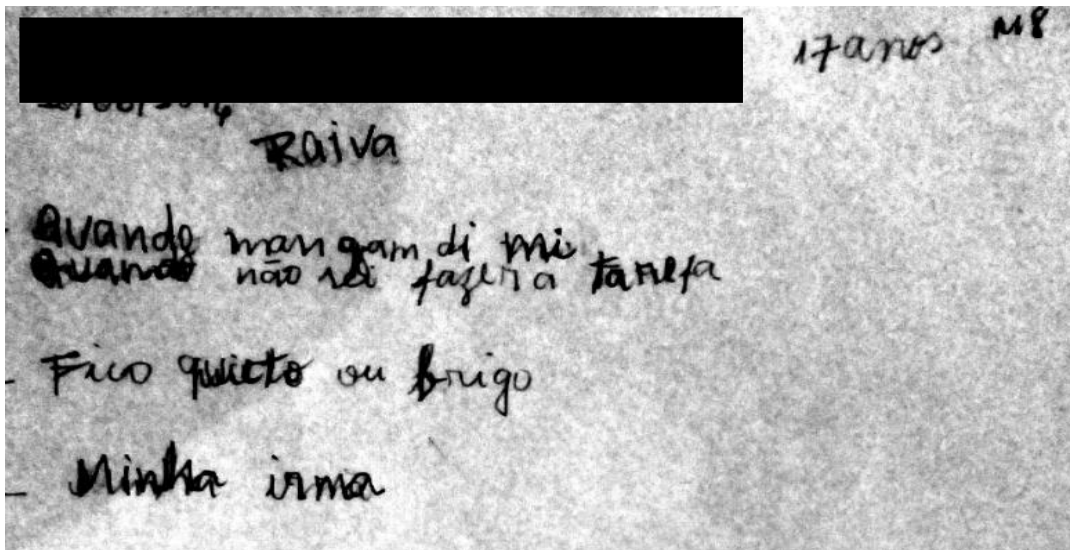
Quem e que mais fica se zangado com vc?

Edimar [primo].

Quando é que aguem fica zangado com você

Porque eu boto apelido *neli* porque *eli* bota *apilido meo*.

Menino Nº 8 – 17 anos



- Quando *man gam di mi*.
- Quando não sei fazer a tarefa.
- Fico quieto ou brigo.
- Minha *irma*.

Menina Nº 9 – 11 anos

~~Nome do nascimento 27/09/2004~~
~~Data de 04/07/16 Idade 11 anos~~
 Residência: Praia
 As vezes eu fico zangada quando
~~as pessoas mim ignoram~~
~~quando diz que eu sou chata.~~
 Quando fico zangada, eu
~~quebro algumas coisa eu~~
~~choro eu fico com vontade~~
~~de morrer de ir embora~~
~~de bater em alguma pessoa.~~
 Quando é que se zangam com você
~~quando eu chamo os outros~~
~~de chato de chata de ignorante.~~
 Quem é que zanga com você
~~eu não sei mas umas~~
~~das minhas amigas~~
~~algumas do meu irmão.~~

As vezes eu fico zangada quando

as pessoas *mim ignoram* quando diz que eu sou chata.

Quando fico zangado eu

eu quebro algumas coisa, eu choro eu fico com vontade de morrer de ir embora de bater em alguma pessoa.

Quem é que se zangam com você

Quando eu chamo os outros de (...) de chato de *ignorante*.

Quem é que zanga com você?

Eu não, sei *mas* uma das minhas amigas, algumas do meu irmão.

Menina Nº 10 – 11 anos

Nome: [REDACTED] 10

Data: 3-10-2016

Data de nascimento: 8-5-2005

Idade: 11

Atividades: Raiua.

-As vezes eu fico zangada, quando cometem injustiças, brigam comigo, caçam conversa, me xingam, quando fazem brincadeiras de mal gosto, mexem nas minhas coisas sem autorização, me derrubam de propósito, se intrometem na minha conversa com alguém, me apelidam, me chamam de Barraqueira, nojenta, peste.

- Quando fico zangada eu: xingo - de ir embora para bem longe xingo a pessoa de todos os nomes.

- Quem é que mais fica zangado com você?
a mamãe

- Quando é que alguém fica zangado com você?
Quando mimto, xingo não quero fazer os afazeres de casa

- As vezes eu fico zangada quando

cometem injustiças, brigam comigo *xingam*, quando fazem brincadeiras de mal gosto, mexem nas minhas coisas sem autorização, me derrubam de propósito. Se intrometem na minha conversa com *alguem* me apelidam me chamam de barraqueira, nojenta, peste

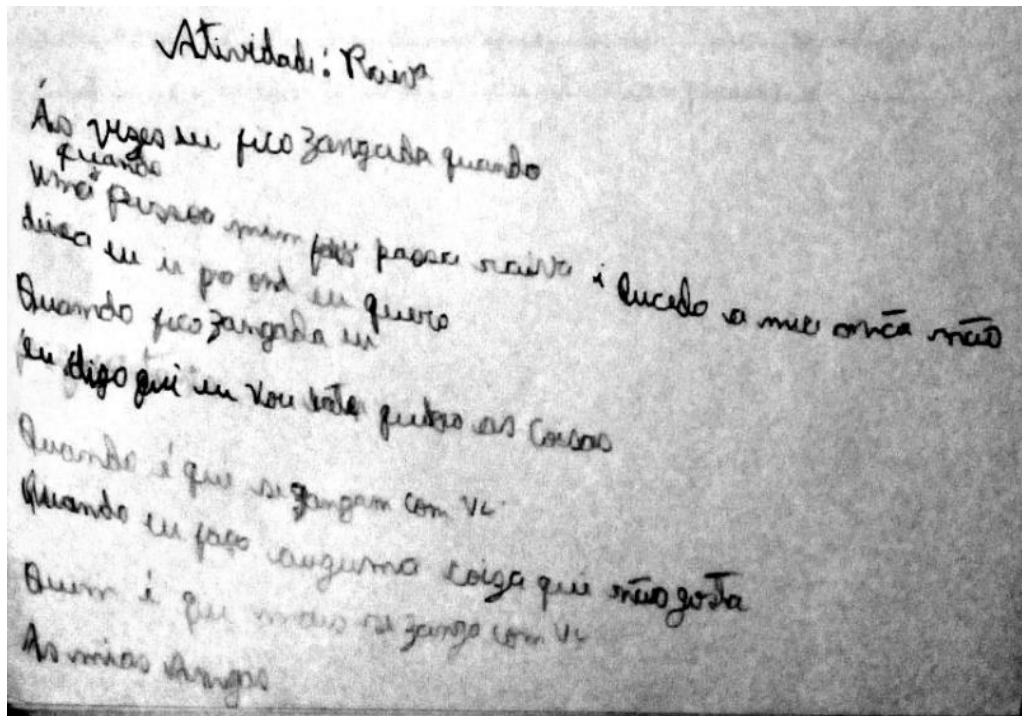
- Quando fico zangado eu: ir embora para bem longe, *xingo* a pessoa de todos os nomes.**- Quem é que mais fica zangado com você**

A mamãe.

- Quando é que alguém fica zangado com você?

Quando *mimto*, *xingo* não quero fazer os afazeres de casa.

Menina Nº 11 – 11 anos

**Às vezes eu fico zangada quando**

Uma pessoa mim faz *passa* raiva e quando a *mia* mãe não deixa eu ir *pra* onde eu quero.

Quando fico zangado eu

Digo que vou bater *quebra* as coisas.

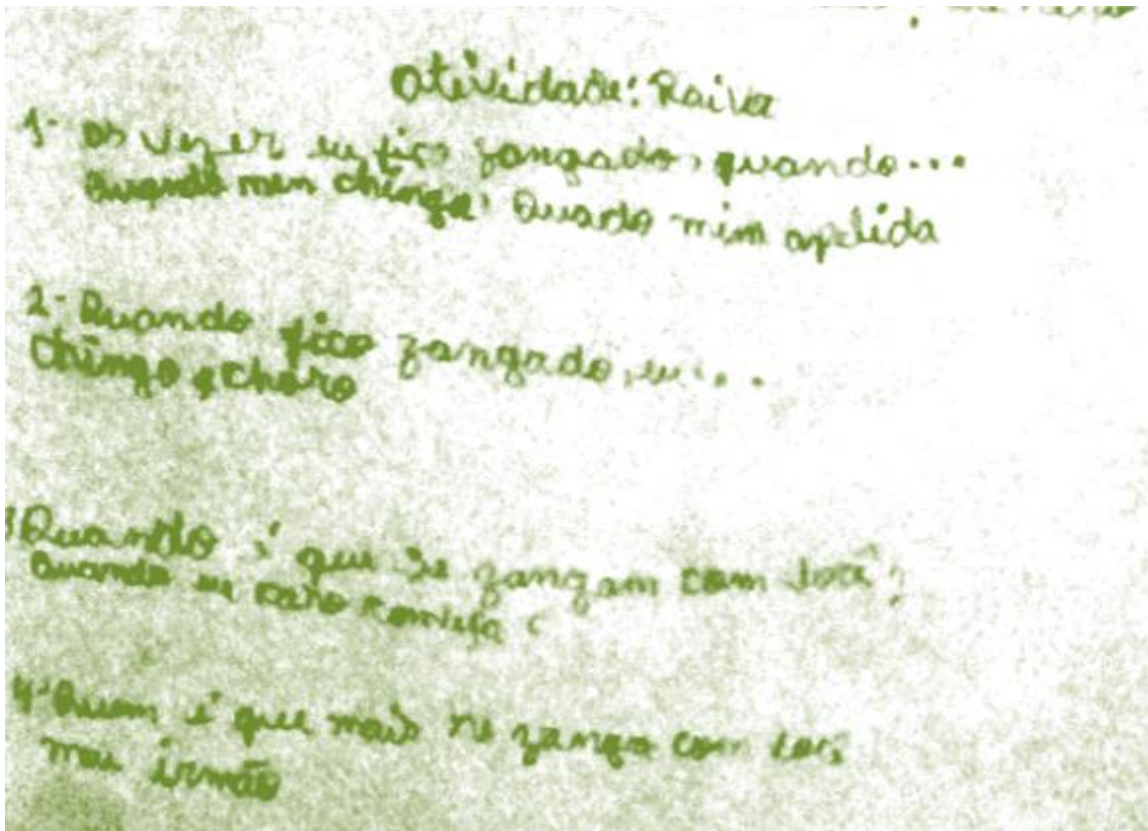
Quando é que se zangam com você

Quando faço *alguma* coisa que não gosta.

Quem é que mais se zanga com você?

As *mias* amigas.

Menino Nº 12 – 13 anos



1 – As vezes eu fico zangado quando...

Quando *mim chinga* quando *mim apelida*

2 - Quando fico zangado eu ...

Chingo e choro.

3 - Quando é que se zangam com você?

Quando eu *caso conveça*.

4 - Quem é que mais se zanga com você?

Meu irmão.

Menino Nº 13 – 13 anos

Atividade: História 03/30/2016 13

Escola: F. [REDACTED]

Parceiros: [REDACTED]

Aluno(a): [REDACTED]

nascermento 10/10/2006 idade 17

- As vezes eu fico zangado quando:

Fico zangado quando me apelido apelida minha família quando chingo eu e minha família

- Quando fico zangado eu é eu saio de perto da aquelas pessoas e procuro ir para um outro lugar que não aconteça isso para isso não se repetir

- Quem e que mais fica zangado com você?

É o meu irmão.

- Quando e que alguém fica zangado com você?

quando eu teimo.

- As vezes eu fico zangado quando:

Fico zangado quando me *apelido apelida* a minha *família* quando *chingo* eu e minha *família*.

- Quando fico zangado eu: eu saio de perto *da aquelas* pessoas e procuro ir para um outro lugar que não aconteça isso para isso não se repetir.

- Quem e que mais fica zangado com você?

É o meu irmão.

- Quando e que alguém fica zangado com você?

Quando eu teimo.

Menino Nº 14 – 11 anos

Atividade : Raiva 03/10/2016 14

Escola [REDACTED]

nome [REDACTED] Data de nascimento no dia 3 de setembro de 2004.

- A vezes eu fico zangado, quando: *alguem meche nas minhas coisas quando me ficam apilidando eu fico com muita raiva e quero me vingar da quella pessoa que me fais tanto mau.*

- quando fico zangado, eu: *quero que ninguém fale com migo*

- Quem é que mais fica zangado com você? *o filipe*

- Quando é que *alguem* fica zandado com você? *quando eu faço alguma coisa de errado para aquela pessoa*

As vezes eu fico zangado, quando: *alguem meche nas minhas coisas quando ficam apilidando eu fico com muita raiva e quero me vingar da quella pessoa que me fais tanto mau.* e das minhas amigas quando

eu estou em um lugar e chegam e ficam atentando.

Quando fico zangado eu: *quero que ninguém fale com migo.*

Quem é que mais fica zangado com você?

O -, [colega e participante da pesquisa].

Quando é que *alguem* fica zandado com você

Quando eu faço alguma coisa de errado para aquela pessoa.

Menina Nº 16 – 14 anos

Atividade: Rascunho

As vezes eu fico zangada quando as pessoas ficam tirando *saro* de mim e das minhas amigas quando eu estou em um lugar e chegam e ficam atentando.

Quando fico zangada eu choro as vezes eu chingo, e faço de tudo pra ficar sozinha.

Quando é que se zangam com você?

Quando eu faço algo errado.

Quem é que mais se zanga com você?

Minhas primas e meus irmãos.

As vezes eu fico zangada quando as pessoas ficam tirando *saro* de mim e das minhas amigas quando

eu estou em um lugar e chegam e ficam atentando.

Quando fico zangada eu choro *as vezes eu chingo e faço de tudo pra ficar sozinha.*

Quando é que se zangam com você?

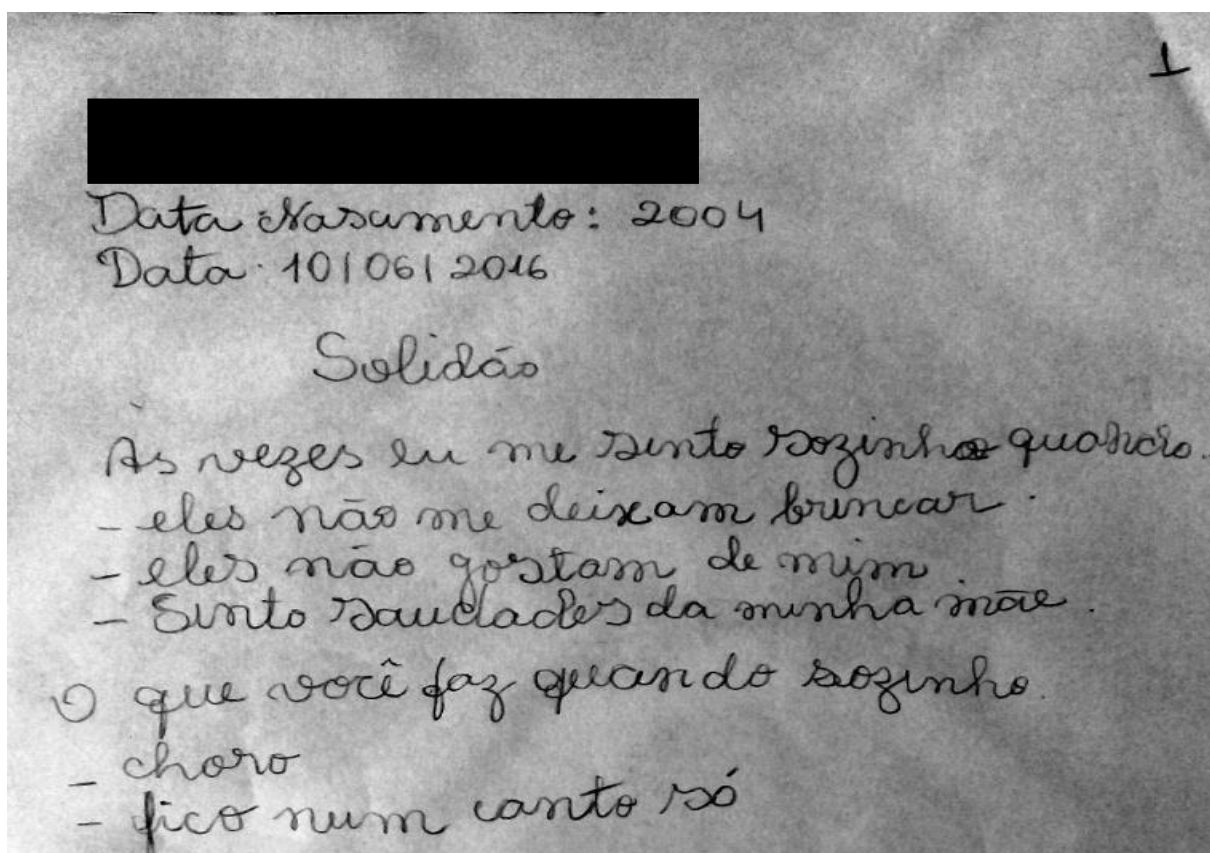
Quando eu faço algo errado.

Quem é que mais se zanga com você?

Minhas primas e meus irmãos.

ANEXO 20 – SOLIDÃO

Menino Nº 1 – 11 anos



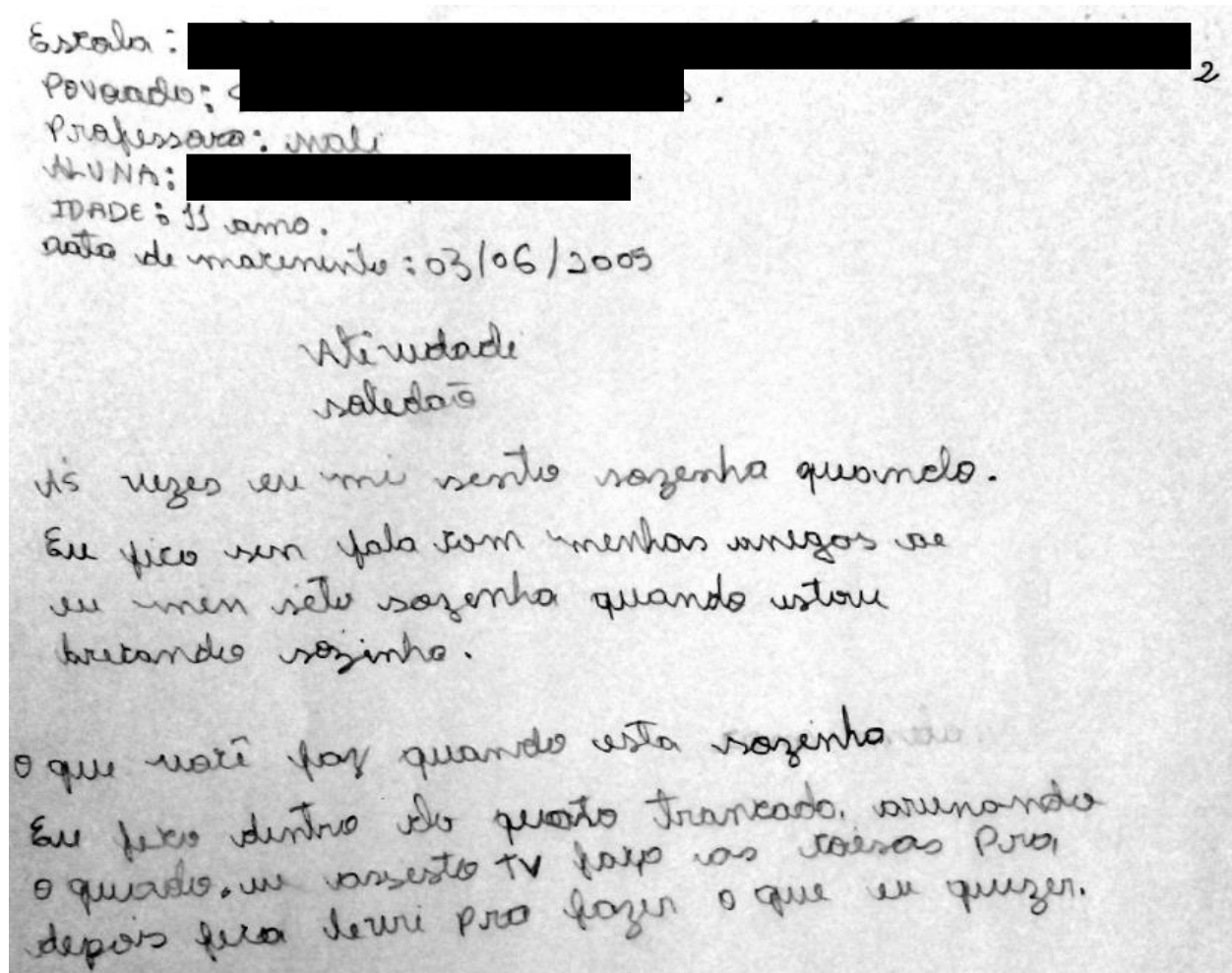
Às vezes eu me sinto sozinho quando...

- eles não me deixam brincar.
- eles não gostam de mim.
- Sinto saudades da minha mãe.

O que você faz quando se sente sozinho

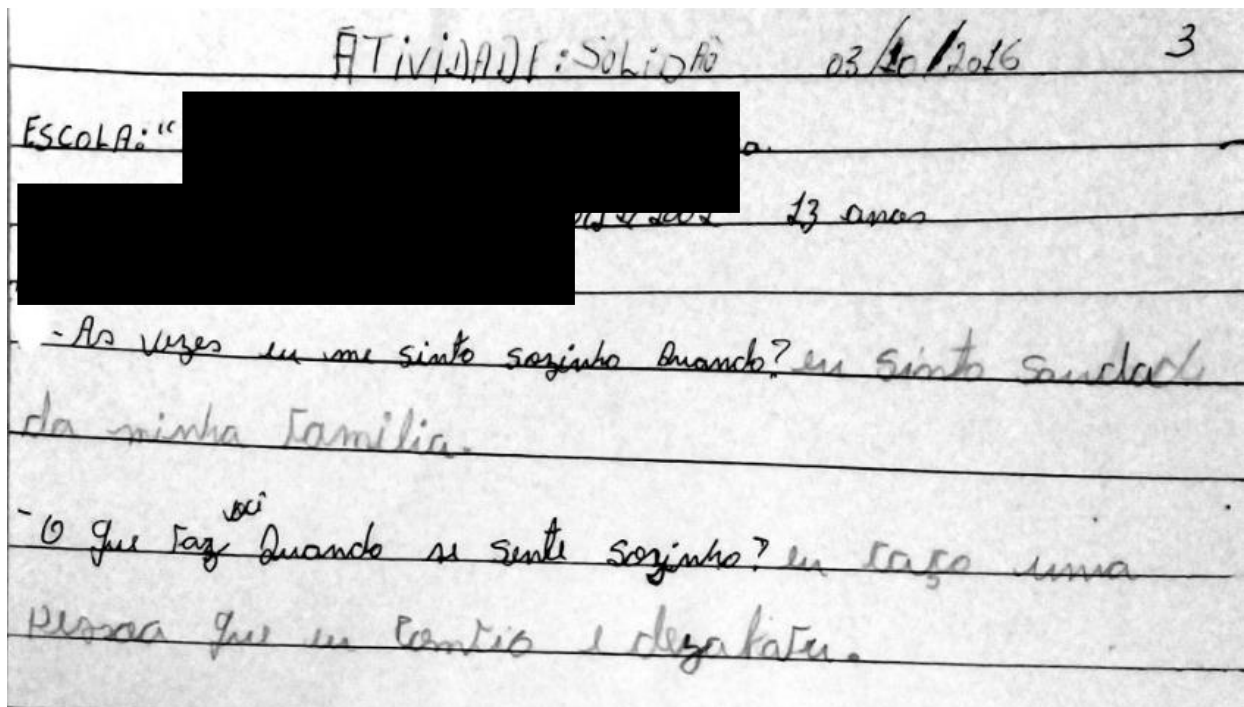
- choro.
- fico num canto só.

Menina Nº 2 – 11 anos



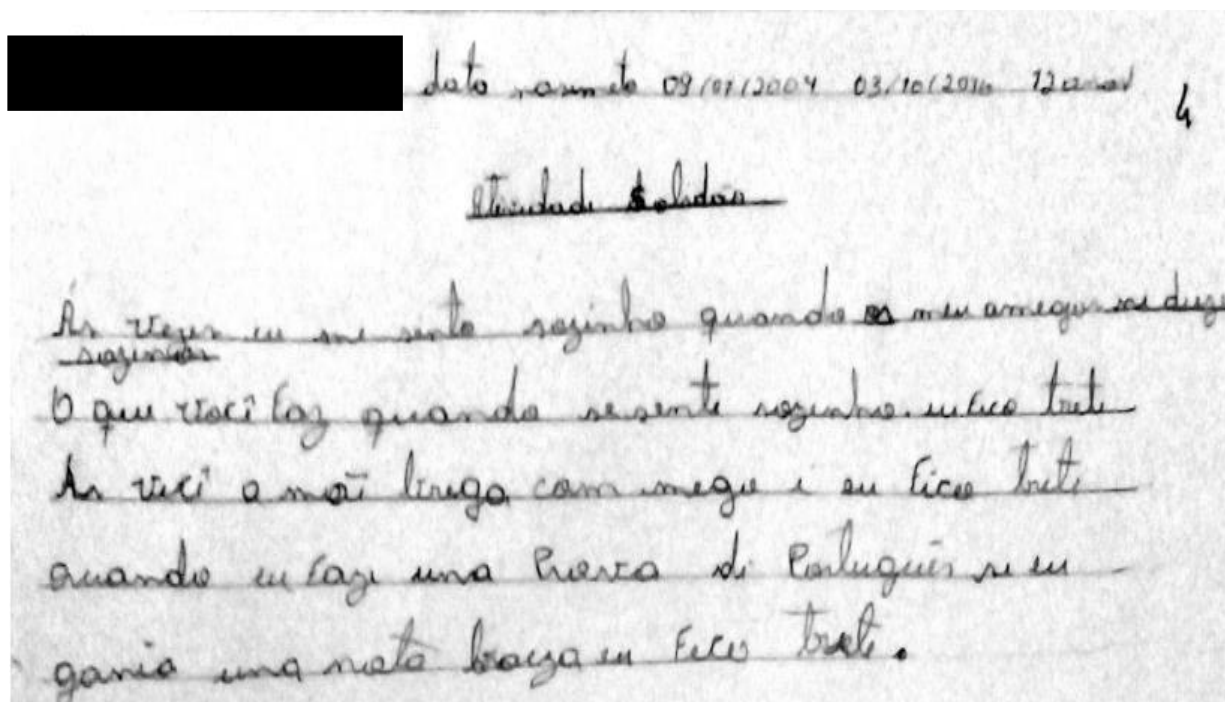
Às vezes eu *mi* sinto sozinho quando.
 Eu fico sem fala com minhas amigas ai
 eu *mim* sinto sozinha quando estou *bricando* sozinha.
 O que você faz quando se sente sozinho?
 Eu fico dentro do quarto trancada, arrumando
 o *quado*. Eu assisto TV faço as coisas *pra*
 depois *fica libri pra* fazer o que eu *quizer*.

Menino Nº 3 – 13 anos



- Às vezes eu me sinto sozinho quando?
Eu sinto saudades da minha família.
- O que você faz quando se sente sozinho?
Eu caço uma pessoa que eu contio e dezabafu.

Menino Nº 4 – 11 anos



Às vezes eu me sinto sozinho quando

Os meus amigos me *deize* sozinho.

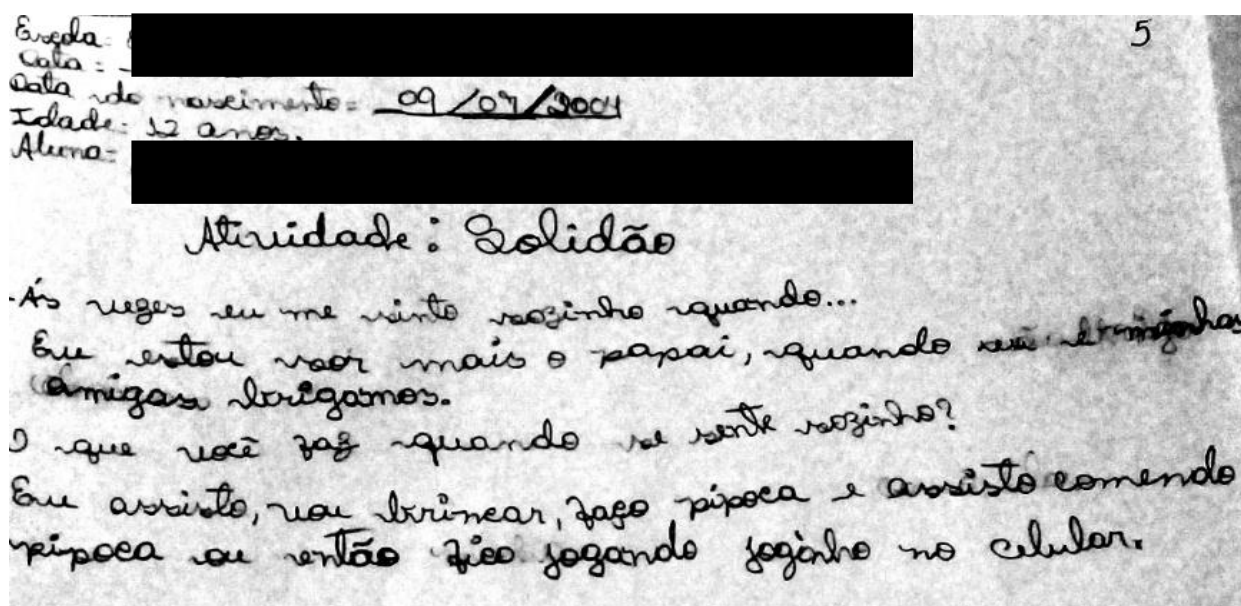
O que você faz quando se sente sozinho.

Eu fico *tristi*.

Às *vecé* a mãe briga *com mim* e eu fico *tristi*.

Quando eu *faze* uma prova de Português se eu *ganho* uma nota *baiza* eu fico triste.

Menino Nº 5 – 11 anos



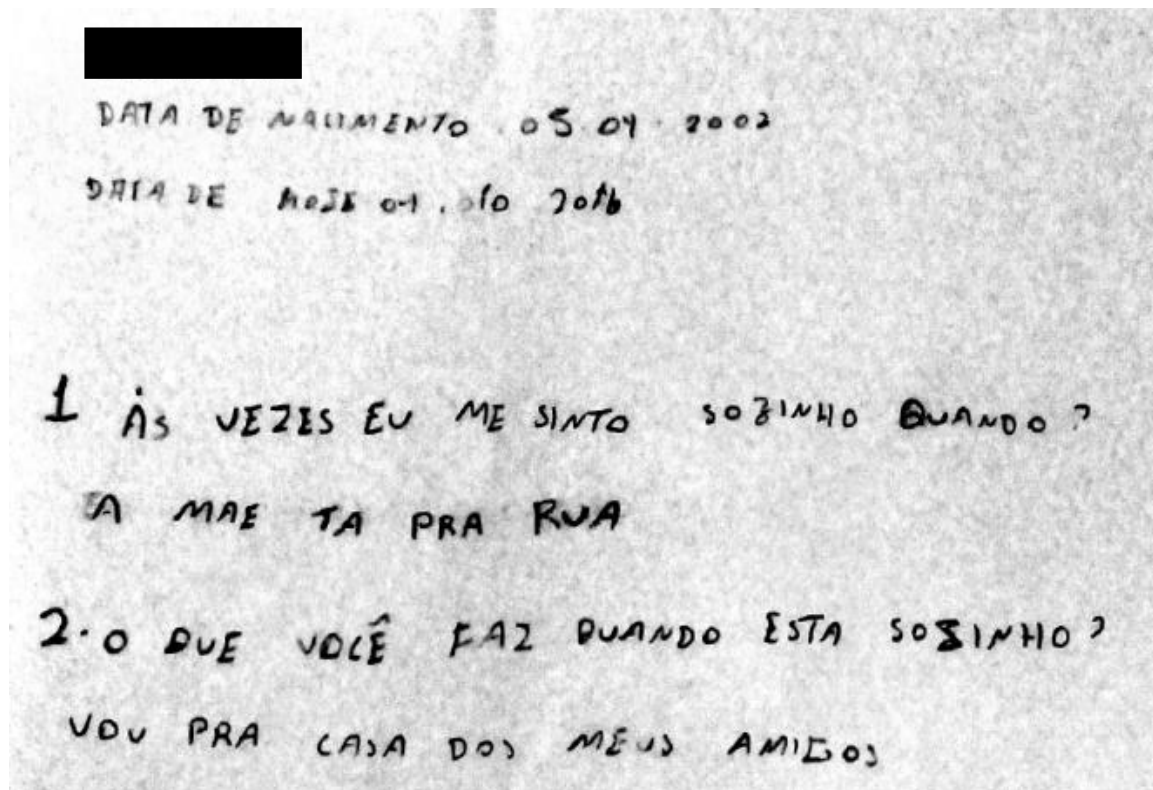
Às vezes eu me sinto sozinho quando...

Eu estou *soz mais* o meu papai, quando eu e minhas amigas brigamos.

O que você faz quando se sente sozinho?

Eu assisto, vou brincar, faço pipoca e assisto comendo pipoca ou então fico jogando *joginho* no celular.

Menino Nº 6 – 13 anos



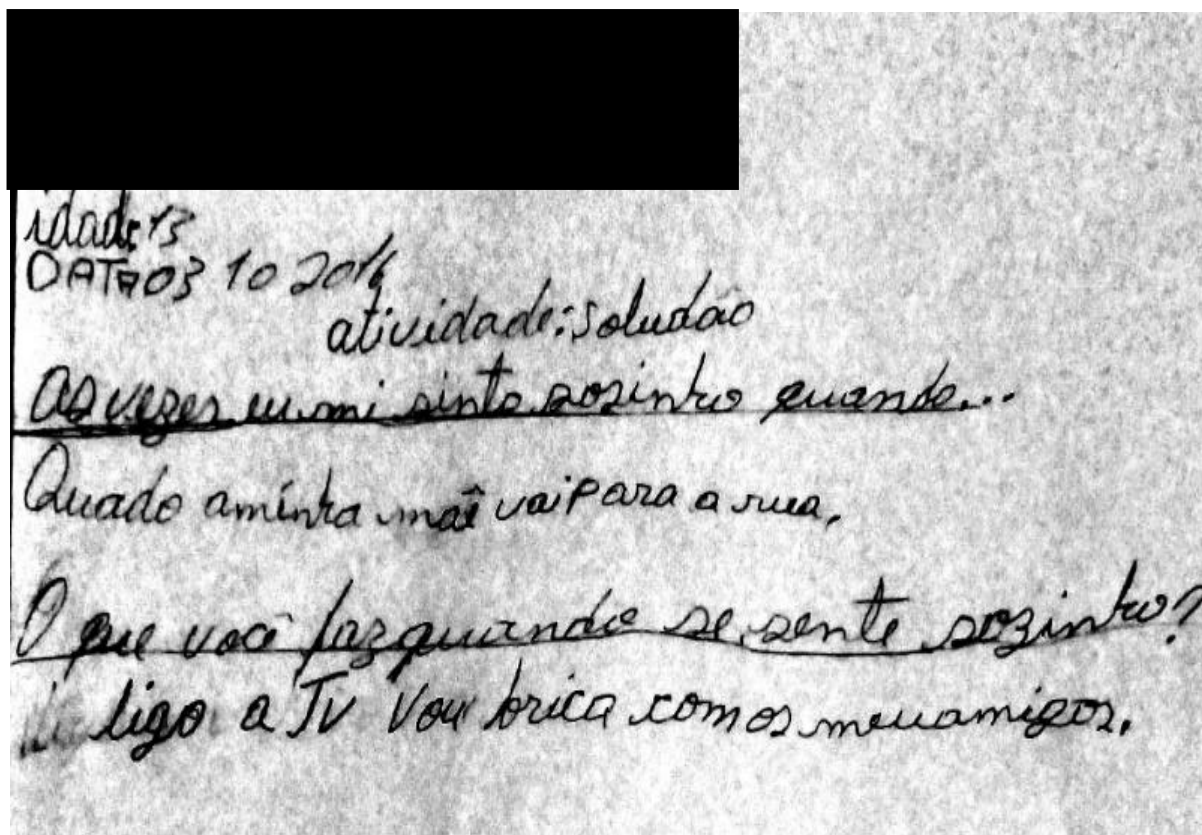
Às vezes eu me sinto sozinho quando?

A *mae ta* pra rua.

O que você faz quando *esta sozinho*?

Vou *pra* casa dos meus amigos.

Menino Nº 7 – 13 anos



Às vezes eu mi sinto sozinho quando...

Quando *aminha* mãe vai para a rua¹⁷⁴.

O que você faz quando se sente sozinho?

ligo a TV vou *brica* com os *meuamigos*.

¹⁷⁴ Ir para a rua significa ir para a cidade resolver algum problema, ou comprar algo que seja necessário para a família.

Menina Nº 9 – 11 anos

07/2016 Idade 11 anos

A Solidão

Às vezes eu me sinto sozinho quando
 eu estou sozinho em algum lugar
 eu fico e me sinto sozinha mas
 eu faço alguma coisa para fazer
 o que você faz quando está sozinho
 eu brinco eu choro de raiva
 eu fico alegre de mais e acaba
 tudo bem.

Às vezes eu me sinto sozinho quando
 eu estou sozinho em algum lugar.
 Eu fico e me sinto sozinha mas eu *faço* alguma coisa para fazer.
 O que você faz quando *está* sozinha
 Eu brinco eu choro de raiva.
 Eu fico alegre *de mais* e acaba tudo bem.

Menina Nº 10 – 11 anos

nome [REDACTED] 10
Data: 3-10-2016
Data de nascimento: 8-5-2016
Idade: 11 anos

Atividade: Solidão 3-10-2016

- As vezes eu me sinto sozinho quando?
Brigo com minhas amigas primas as amigas confidentes,
vou a um lugar só, durmo no quarto só.

- O que você faz quando se sente sozinho?
vou assistir, brincar, dormir ouvir *musica*.

- As vezes eu me sinto sozinho quando?
Brigo com minhas amigas primas as amigas confidentes.
Vou a um lugar só durmo no quarto só.
- O que você faz quando se sente sozinho?
Vou assistir, brincar, dormir ouvir *musica*.

Menina Nº 11 – 11 anos

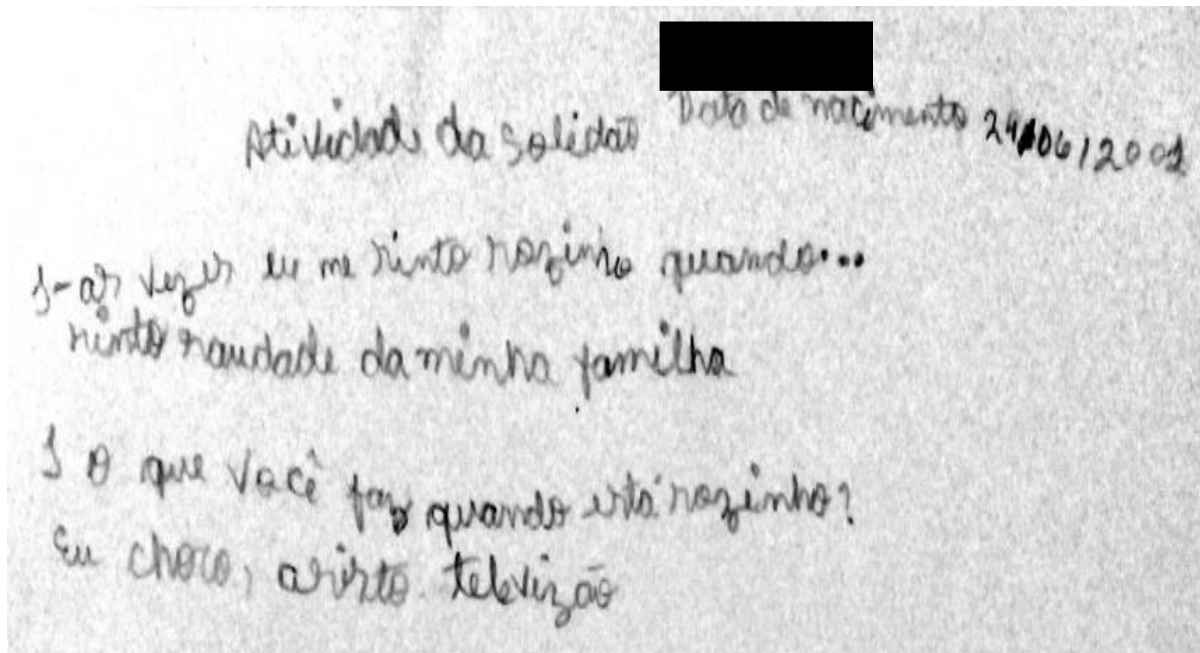
Nome: [REDACTED]
Residência: [REDACTED]
Escola: Madi
Data de Nascimento: 03/05/2005

Atividade: Solidão

Às vezes eu me sinto sozinha quando
ninguém está por *peto* de mim e *cando* as
mias amigas estão com raiva de mim e
cado eu não *perto* da *mia* mãe.
O que você faz quando está sozinha
eu *arromo* tudo faço comida brinco e vou *pasea*.

Às vezes eu me sinto sozinha quando
Ninguém está por *peto* de mim e *cando* as *mias* amigas estão com raiva de mim
e *cado* eu *não perto* da *mia* mãe.
O que você faz quando está sozinha
Eu *arromo* tudo faço comida brinco e vou *pasea*.

Menino Nº 12 – 13 anos



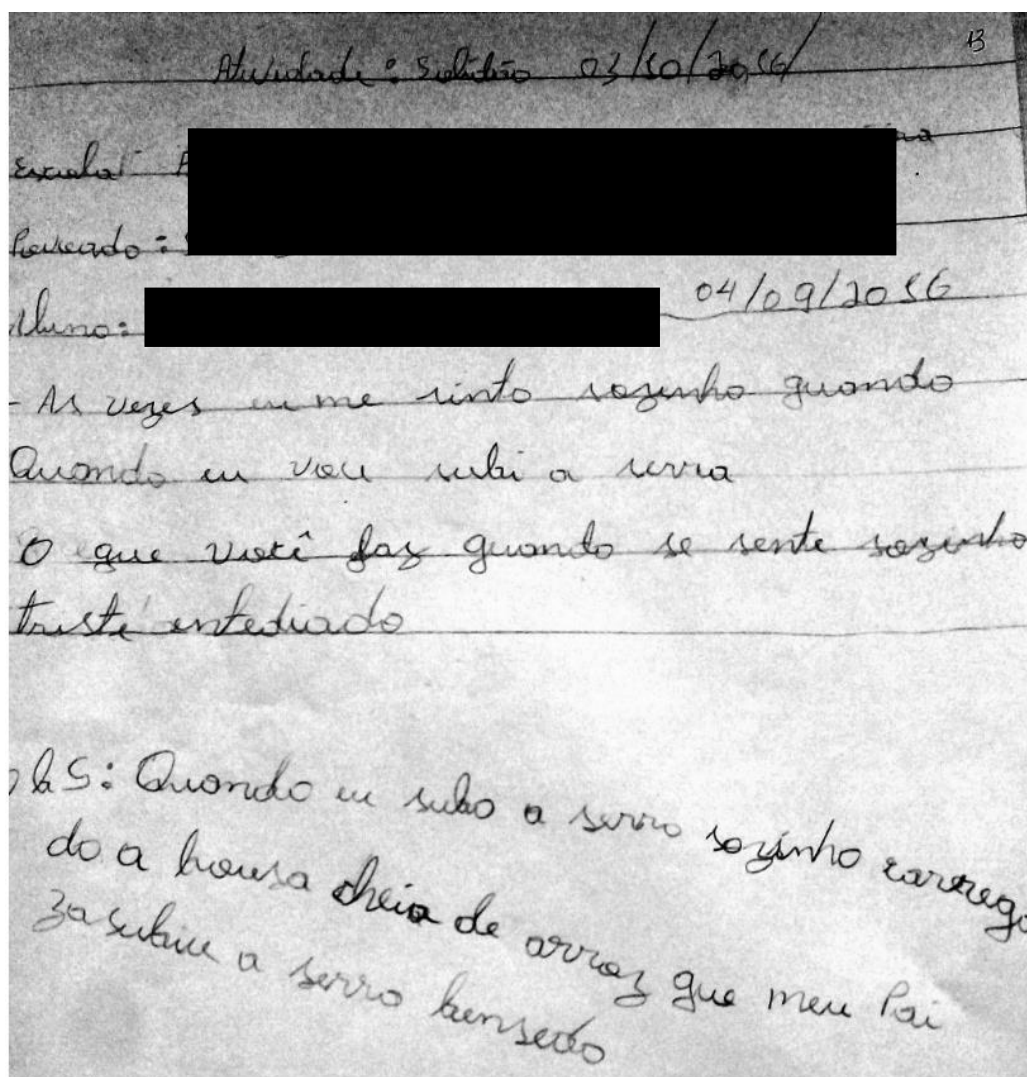
1 – as vezes eu me sinto sozinho quando...

Sinto saudade da minha *família*.

1 O que você faz quando está sozinho?

Eu choro, *assisto televisão*.

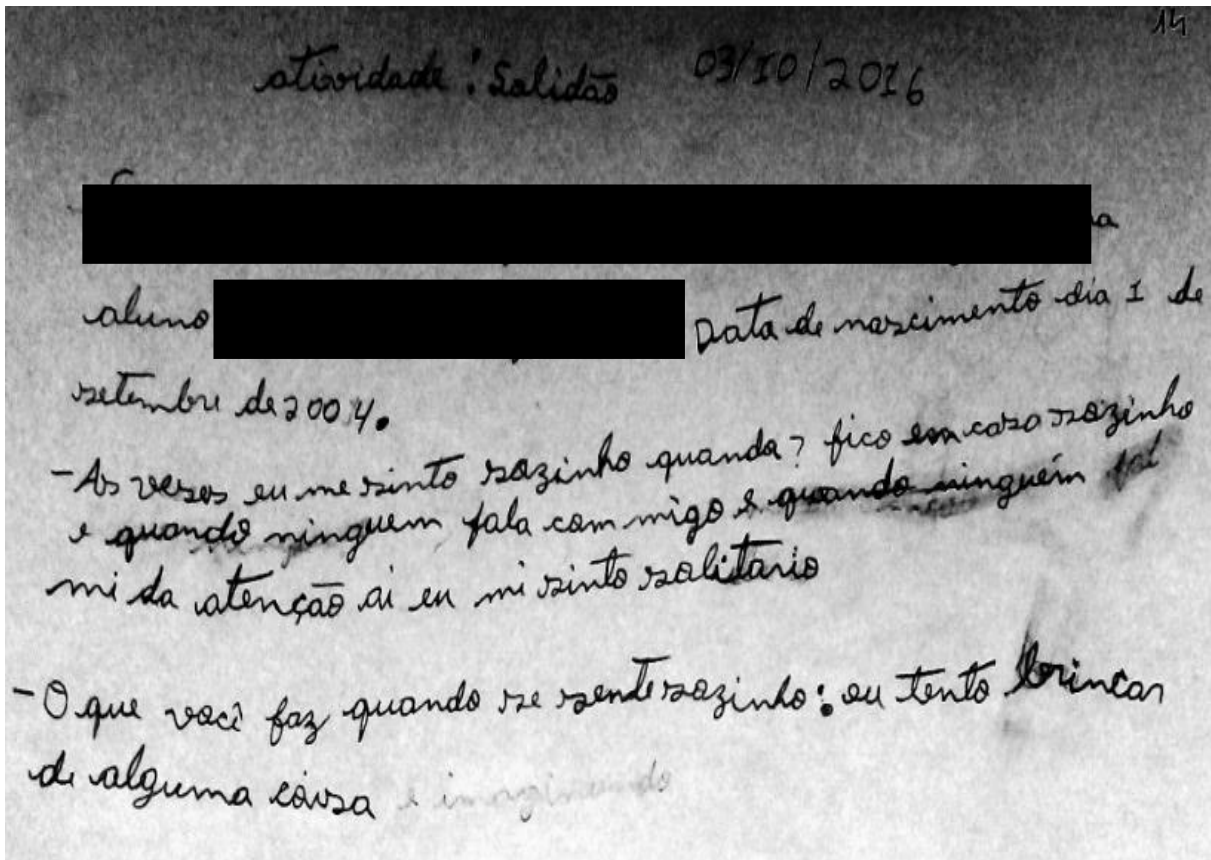
Meninoz Nº 13 – 13 anos



- As vezes eu me sinto sozinho quando
Quando eu vou *subi* a serra.
O que você faz quando se sente sozinho
Triste entediado

Obs: Quando eu subo a serra sozinho *carregado* a *bolsa* cheia de arroz que meu pai
za subiu a serra *bensedo*.

Menino N° 14 – 11 anos



- As vezes eu me sinto sozinho quando?
fico em casa sozinho e quando *ninguem* fala *com mim* e quando ninguém *mi* da atenção *ai* eu *mi* sinto *solitario*.
- O que você faz quando se sente sozinho: eu tento brincar de alguma coisa.

Menina Nº 15 – 11 anos

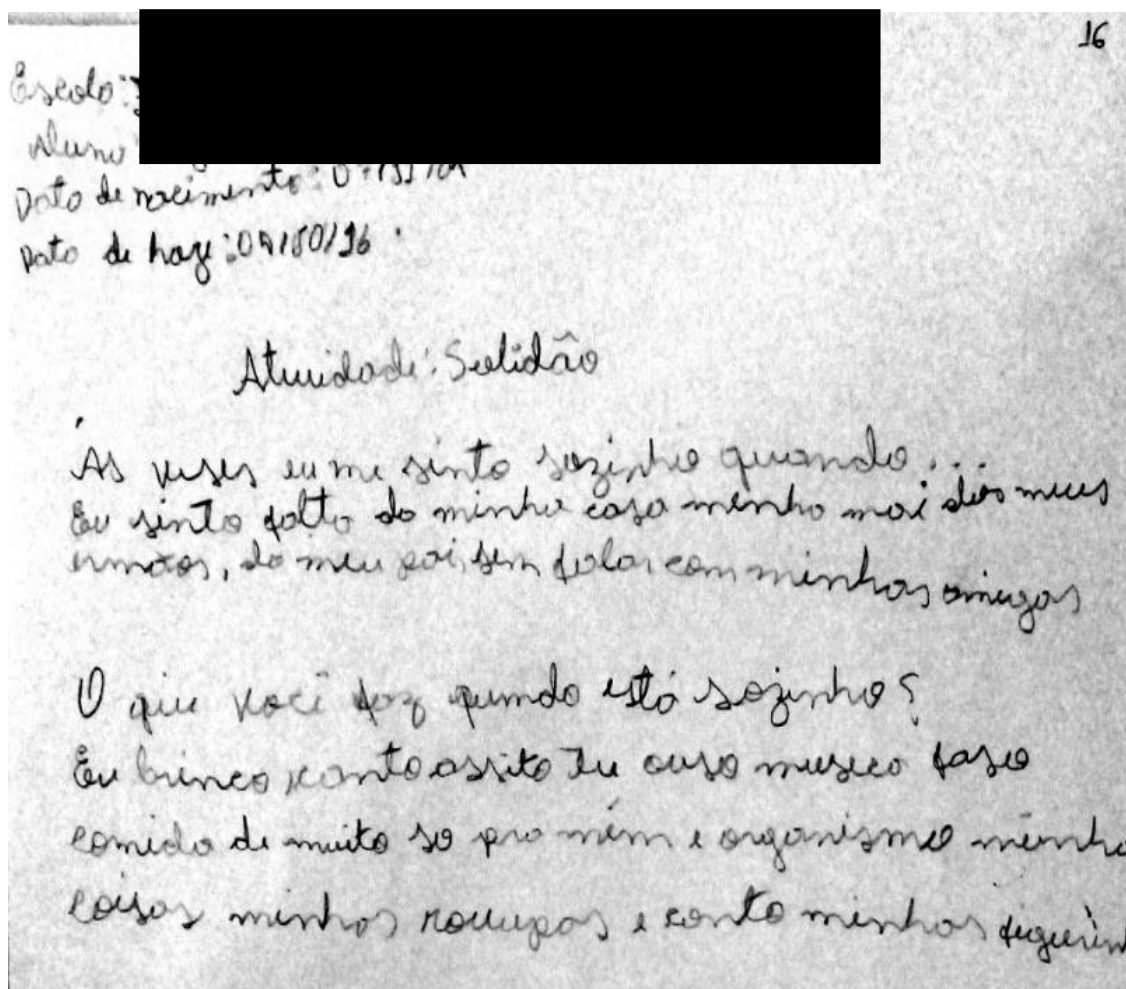
nome: [REDACTED] Idade 11 anos
data de nascimento 02/11/2004 ¹⁵
data 03/10/2016

Atividade: SOZINHO

- As vezes eu me sinto sozinho quando: Minhas Amigas não falam comigo, fica longe de mim fala so com as outras.
- O que você faz quando se sente sozinho?
Fico triste as vezes eu vou tentar brincar, assistir / etc.

- As vezes eu me sinto sozinho quando: Minhas Amigas não falam comigo, fica longe de mim fala so com as outras.
- O que você faz quando se sente sozinho?
Fico triste as vezes eu vou tentar brincar, assistir / etc.

Menina N° 16 – 14 anos



Às vezes eu me sinto sozinha quando...

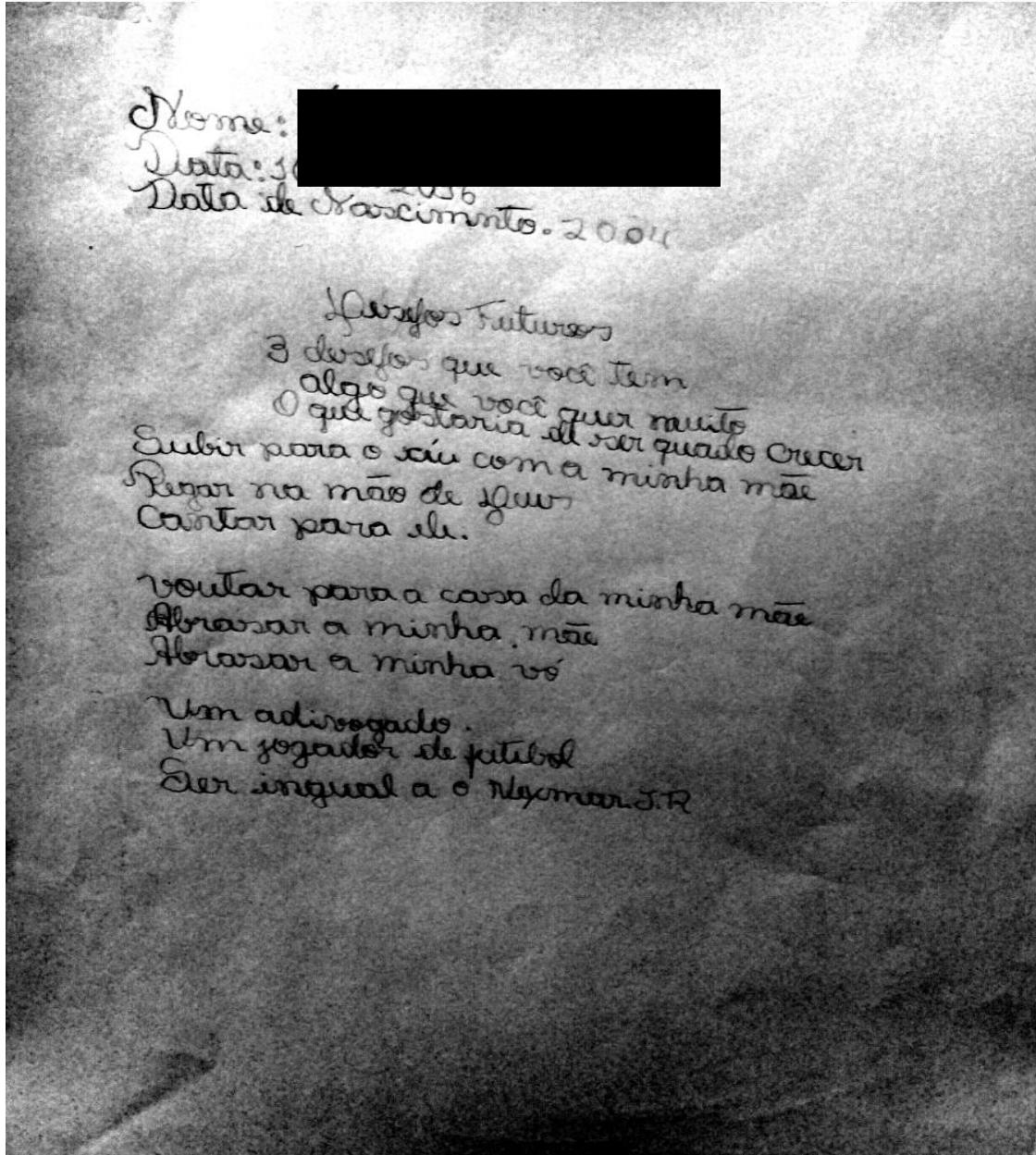
Eu sinto falta da minha casa minha mãe dos meus
irmãos, do meu pai, sem falar com minhas amigas.

O que você faz quando está sozinho?

Eu brinco, canto assisto tv *ouso musica* faço comida de muito so *pra mim e organismo* minhas
coisas minhas roupas e conto minhas figurinhas.

ANEXO 21 – DESEJOS FUTUROS

Menino Nº 1



Desejos Futuros

3 desejos que você tem

Algo que você quer muito

O que gostaria de ser quando *quando crescer*

Subir para o céu com a minha mãe

Pegar na mão de Deus.

Cantar para ele.

voutar para a casa da minha mãe

Abrasar a minha mãe

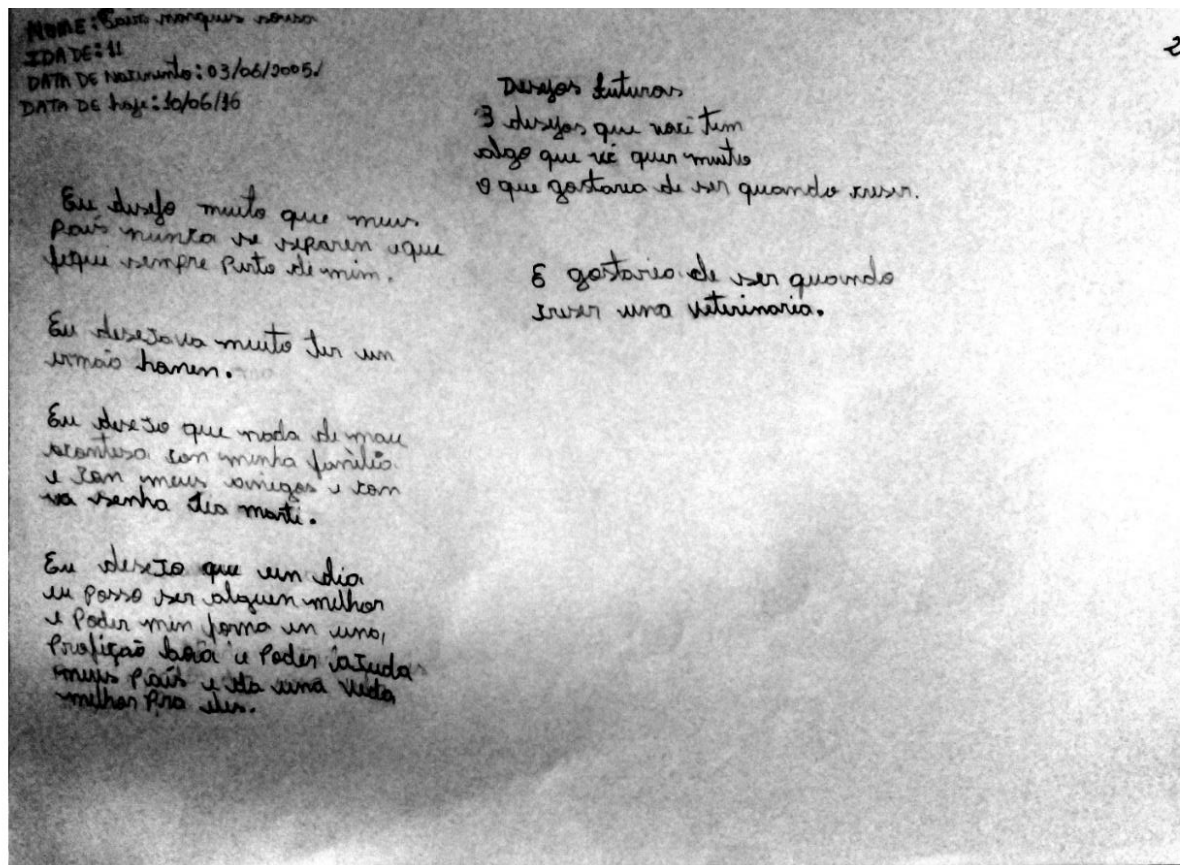
Abrasar a minha *vó*

Um *adivogado*.

Um jogador de futebol

Ser *ingual* a o Neymar J.R

Menina Nº 2



Desejos Futuros

3 desejos que você tem

Algo que vc quer muito

O que gostaria de ser quando quado *criar*

desejo muito que meus pais nunca se separem *e que fique sempre perto de mim.*

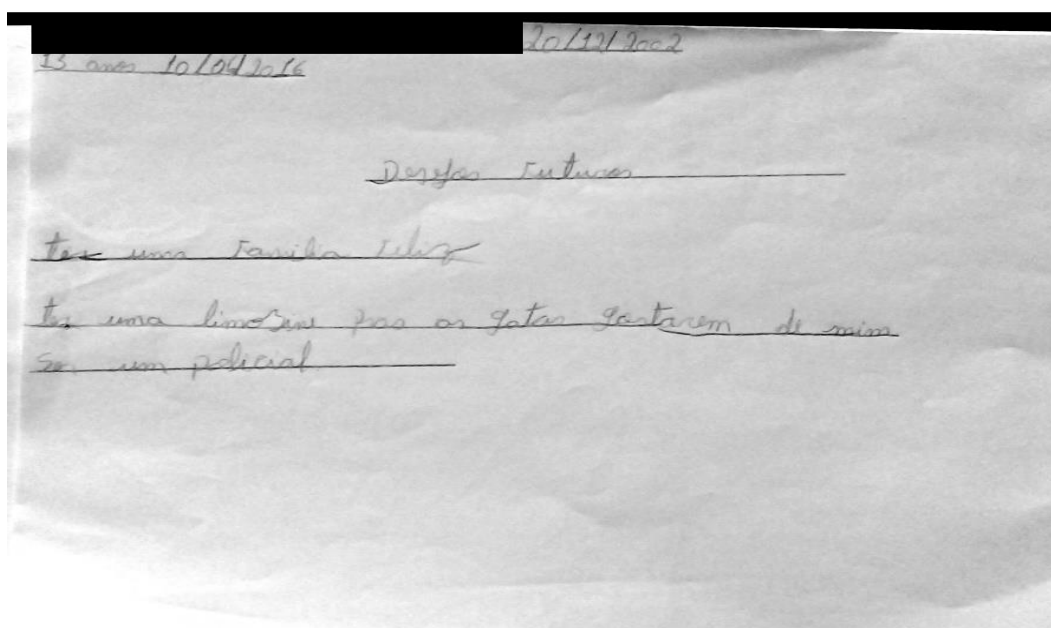
Eu desejava muito ter um irmão *homen.*

Eu desejo que nada de *mau aconteça* com minha família e com meus amigos e com a *senha tia Marti.*

E gostaria de ser quando *criar uma veterinária.*

Eu desejo que um dia
eu *posso* ser *alguem* melhor
e poder *min forma in umo*
profissão boa e poder *ajuda*
meus pais e *da* uma vida melhor
pra eles.

Menino Nº 3



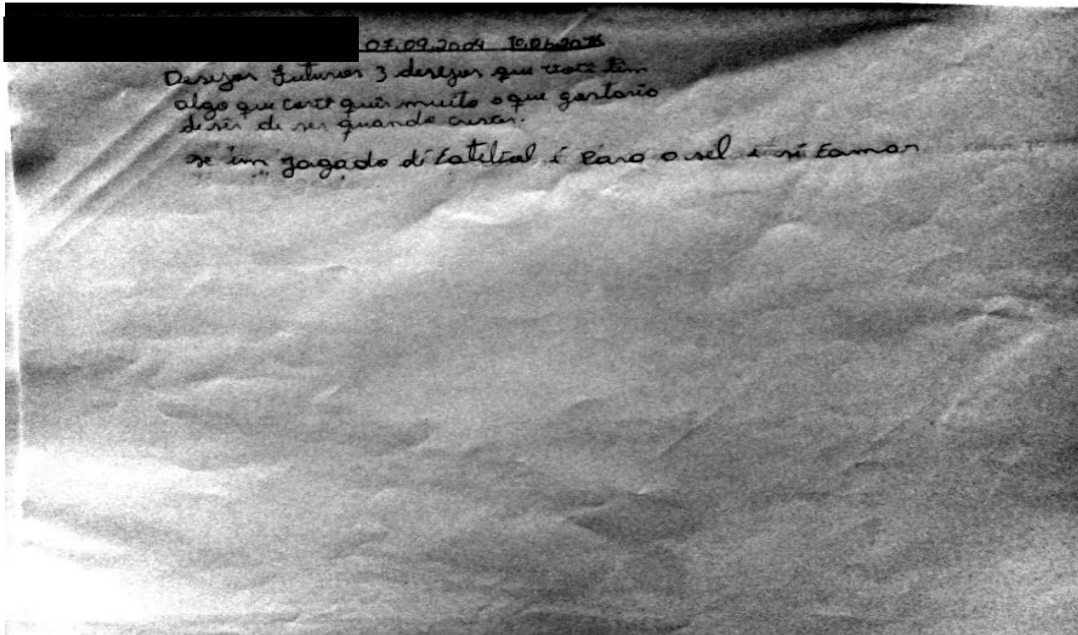
Desejos Futuros

ter *um Família* Feliz

ter uma *limosine pra* as gatas gostarem de mim

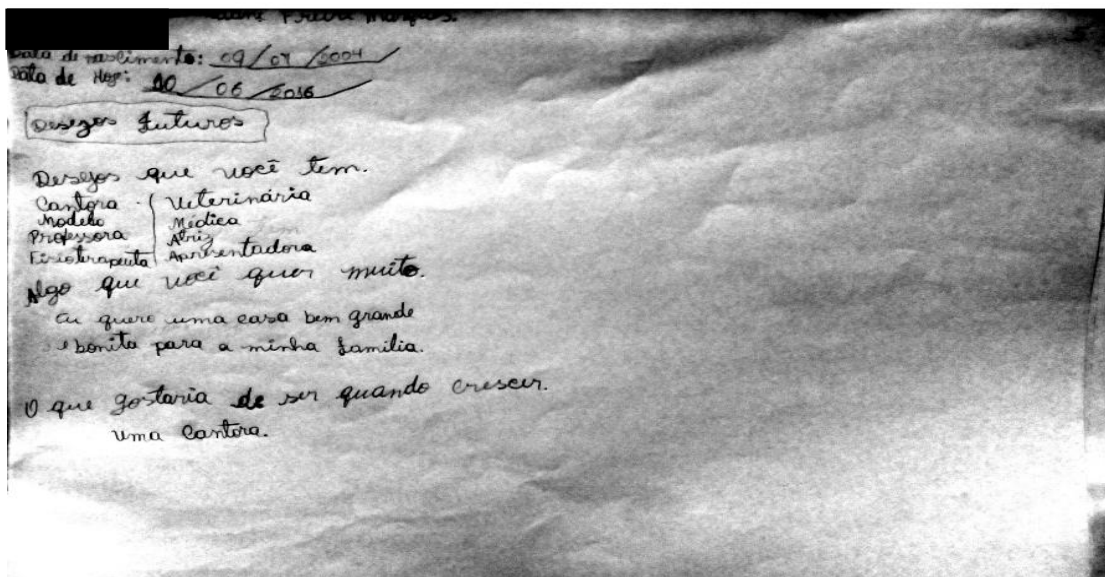
Ser um policial

Menino Nº 4



Desejos Futuros 3 desejos que voce tem
algo que *covê quêr* muito o que gostaria
de *sêr* quando crescer
se um jogado di futebol i Para o sel e si Formar

Menina N° 5



Desejos que você tem.

| | |
|----------------|---------------|
| Cantora | Veterinária |
| Modelo | Médica |
| Professora | Atriz |
| Fisioterapeuta | Apresentadora |

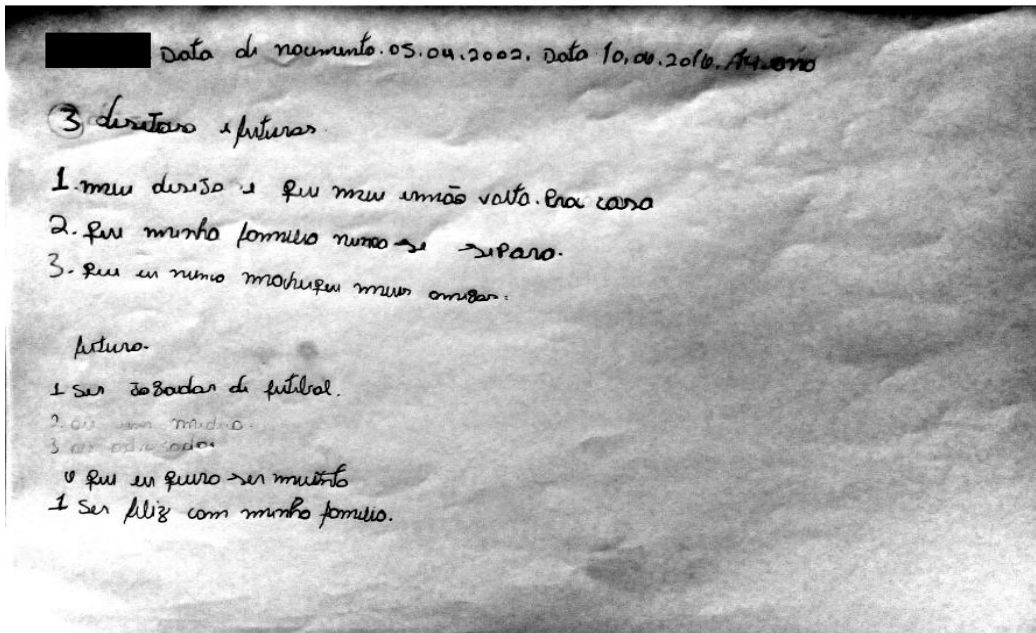
Algo que você quer muito.

eu quero uma casa bem grande
 e bonita para a minha *família*.

O que gostaria de ser quando crescer.

Uma cantora.

Menino Nº 6



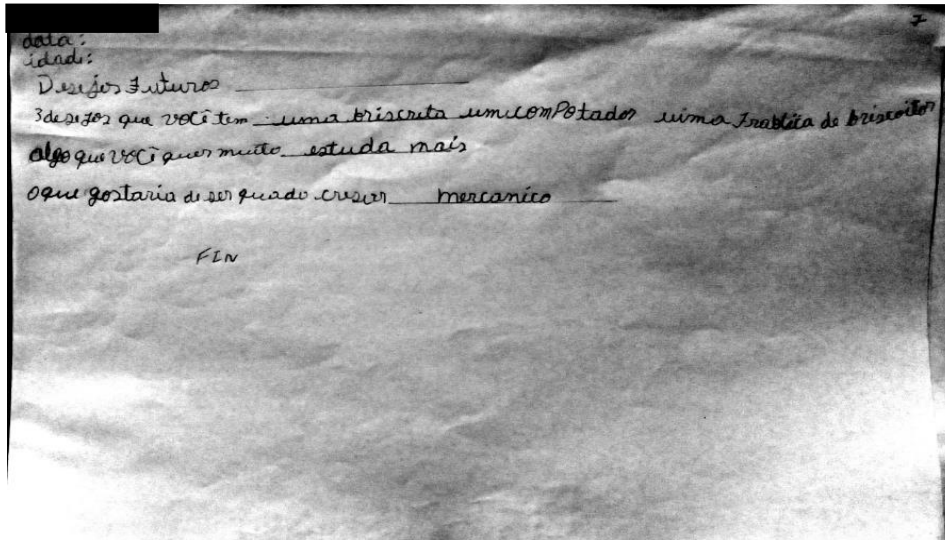
3 desejos e futuros

1. meu *desejo* é que meu irmão *volta Pra* casa
2. Para minha *família* nunca se *separa* .
3. que eu nunca *machuquen* meus amigos.

Futuro

- 1 Ser jogador de futebol.
- 0 que eu quero ser *muinto*
- 1 Ser feliz com minha *família*.

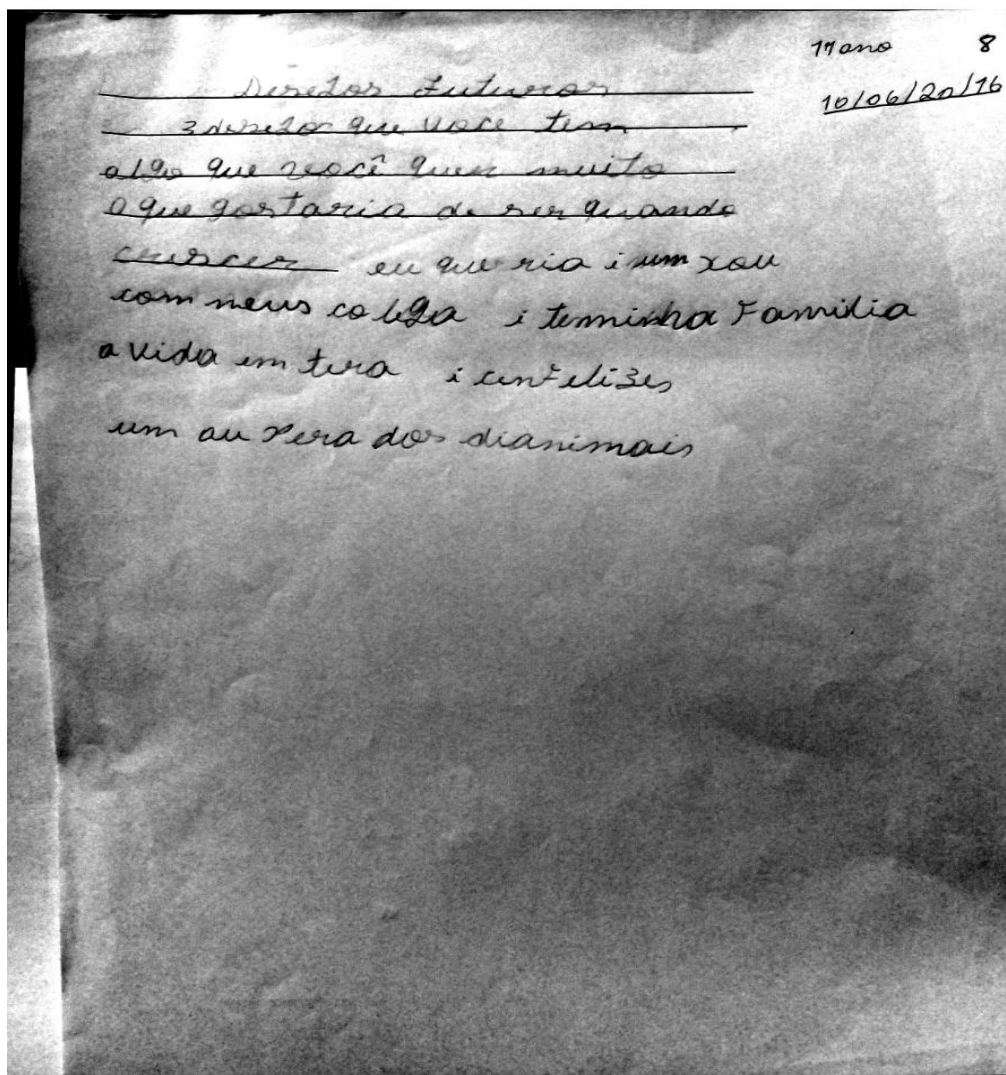
Menino Nº 7



Desejos Futuros

3 desejos que você tem uma briscreta um computador uima Frablica de briscoitos
algo que você quer muito estuda mais
o que gostaria de ser quando crescer mercanico

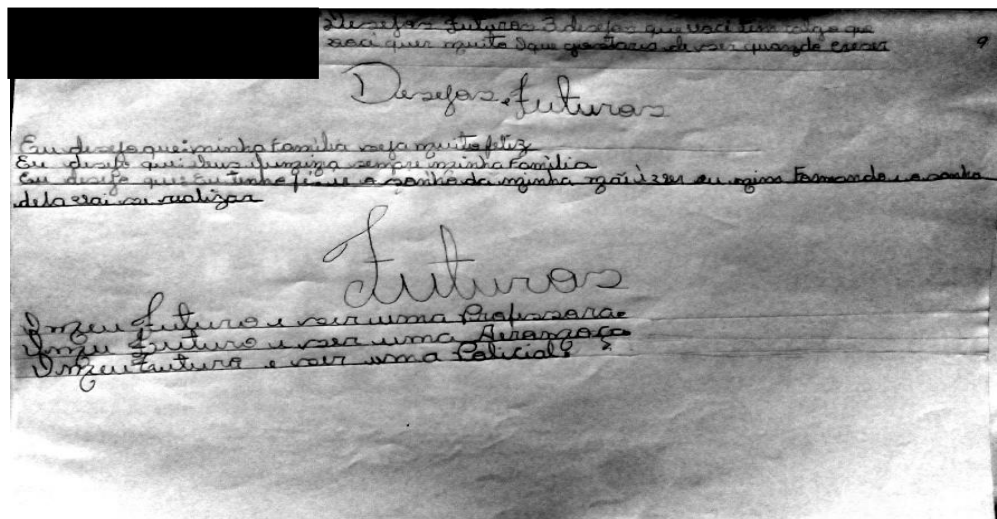
Menino Nº 8

Desejos Futuros

3 desejos que voce tem
algo que você quer muito
O que gostaria de ser quando
crescer eu que ria i um xou
com meus colega i teminha familia
a vida em tera i cenFelizes
um ou Pera dos dianimais (um operador de animais)¹⁷⁵

¹⁷⁵Quando interrogado ele respondeu que era a profissão que trata dos animais quando estão doentes, mas não sabia dizer o nome. (veterinário).

Menina Nº 9



Desejos e Futuros

Eu desejo que: minha família seja muito feliz

Eu desejo que: Deus *ilumina* sempre minha família

Eu desejo que: Eu *tenho* fé. e o sonho da minha mãe é ver eu *mim Formando* e o sonho dela vai se realizar

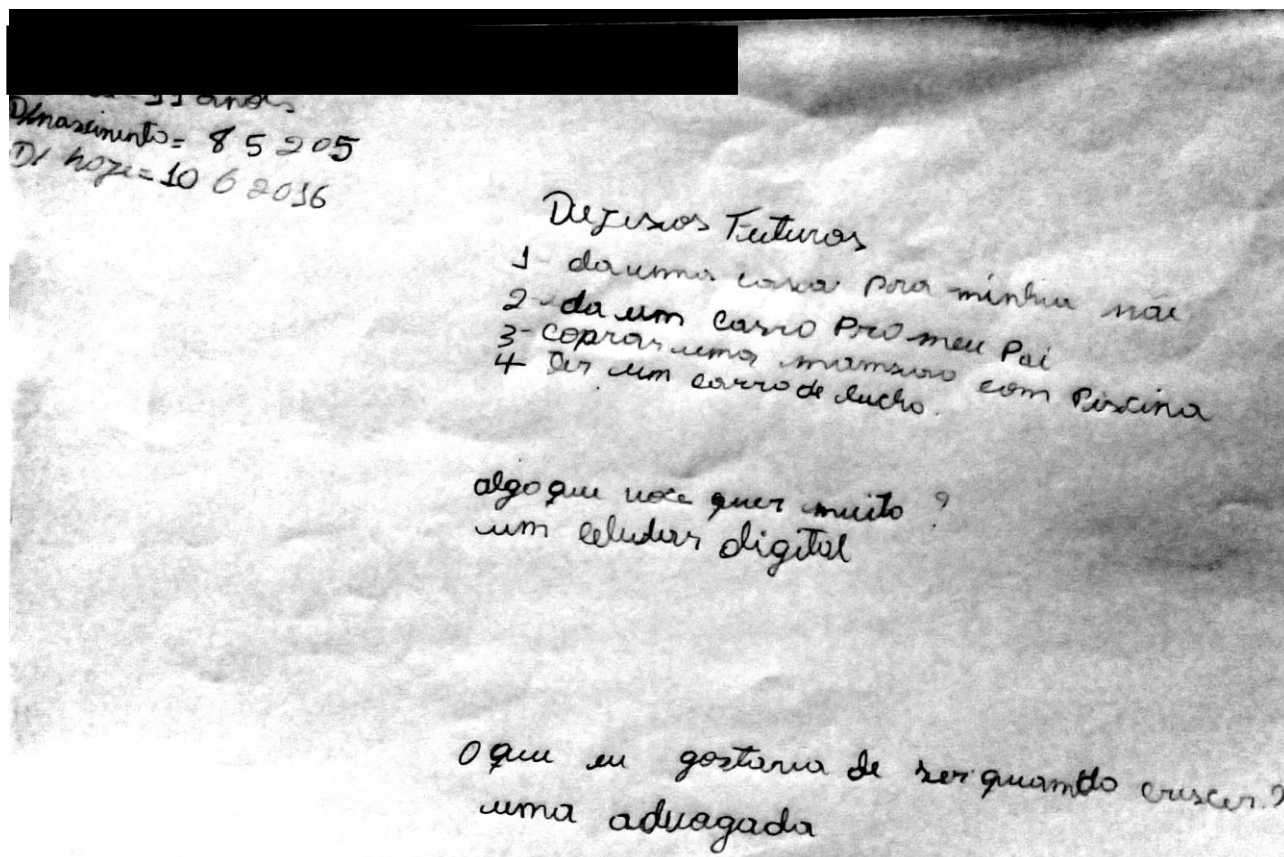
Futuros

O meu futuro *e* ser uma Professora.

O meu futuro *e* ser uma Aeromoça.

O meu futuro *e* ser uma Policial.

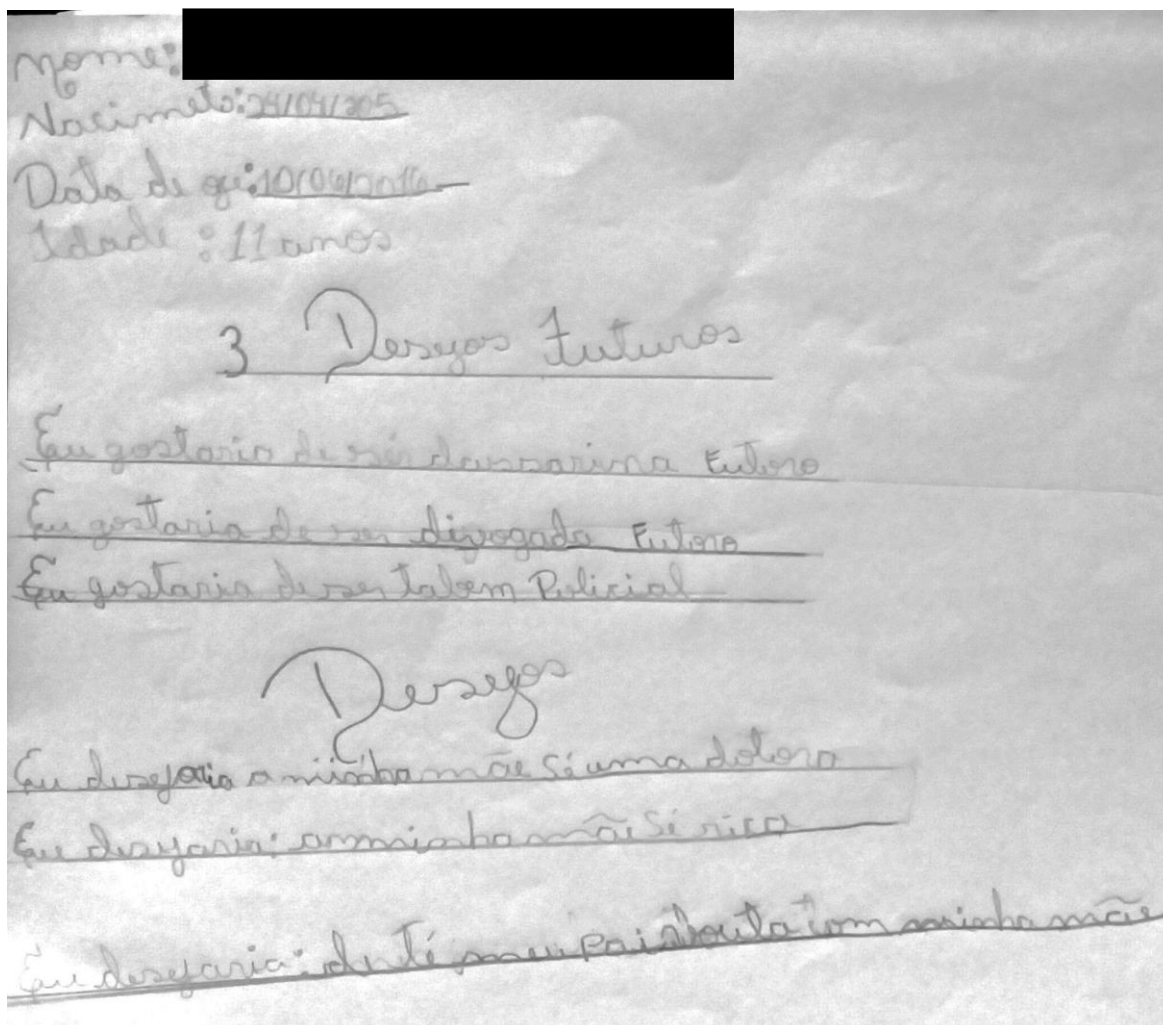
Menina Nº 10



Dejesos Futuros

- 1 - da uma casa Pra minha mãe
 - 2 - da um carro Pro meu Pai
 - 3 - coprar uma mamsan com Piscina
 - 4 - ter um carro de lucho
- algo que voce quer muito?
um celular digital
- o que eu gostaria de ser quando quado crescer?
Uma advogada

Menina Nº 11

**3.- Desejos Futuros**

Eu gostaria de *sér dassarina* Futuro

Eu gostaria de ser *divogada* Futuro

Eu gostaria de ser *tabem* Policial

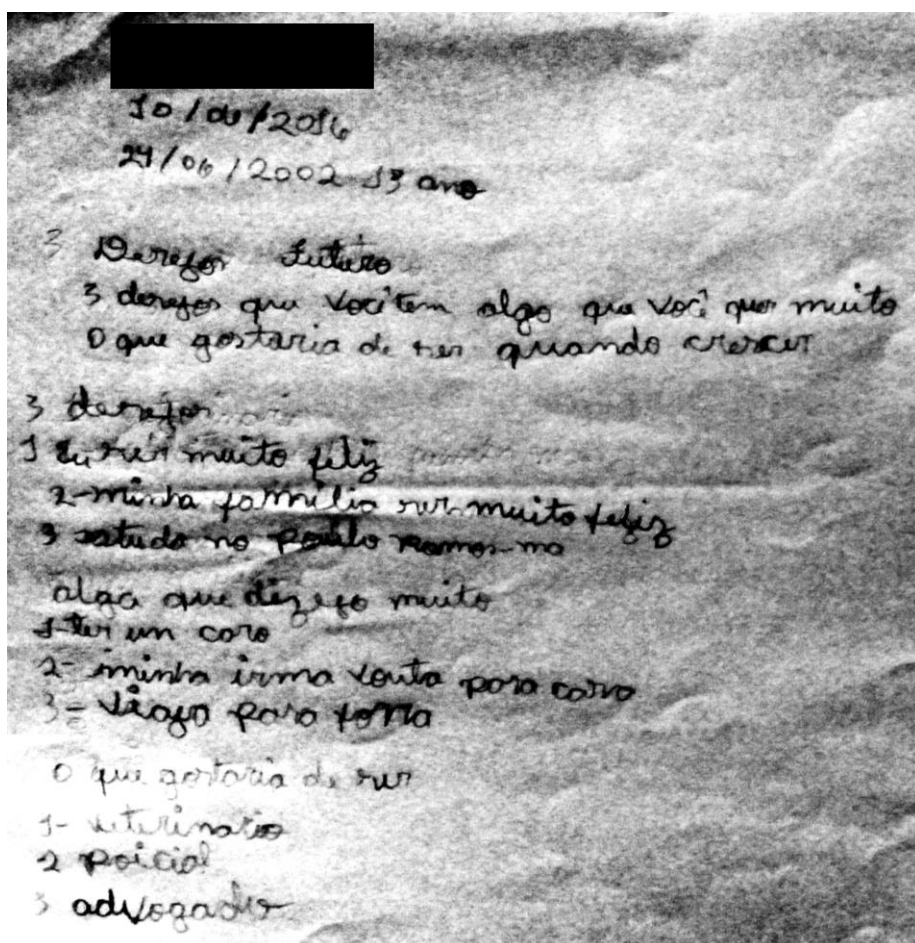
Desejos

Eu desejaria a minha mãe *sé* uma *dutora*

Eu desejaria: *aminha* mãe *sé* rica

Eu desejaria: de *té* meu pai *vouta* com a minha mãe

Menino N° 12

*Derejos Futuro*

3 desejos que você tem algo que você quer muito

o que gostaria de ser quando quado crescer

3 desejos

1 - eu ser muito feliz

2 - minha família ser muito feliz

3 - *estudo* no -, ma¹⁷⁶

algo que *dezejo* muito

1 - ter um *caro*

2 - minha *irma voutar* para casa

3 - *viago* para fora

o que gostaria de ser

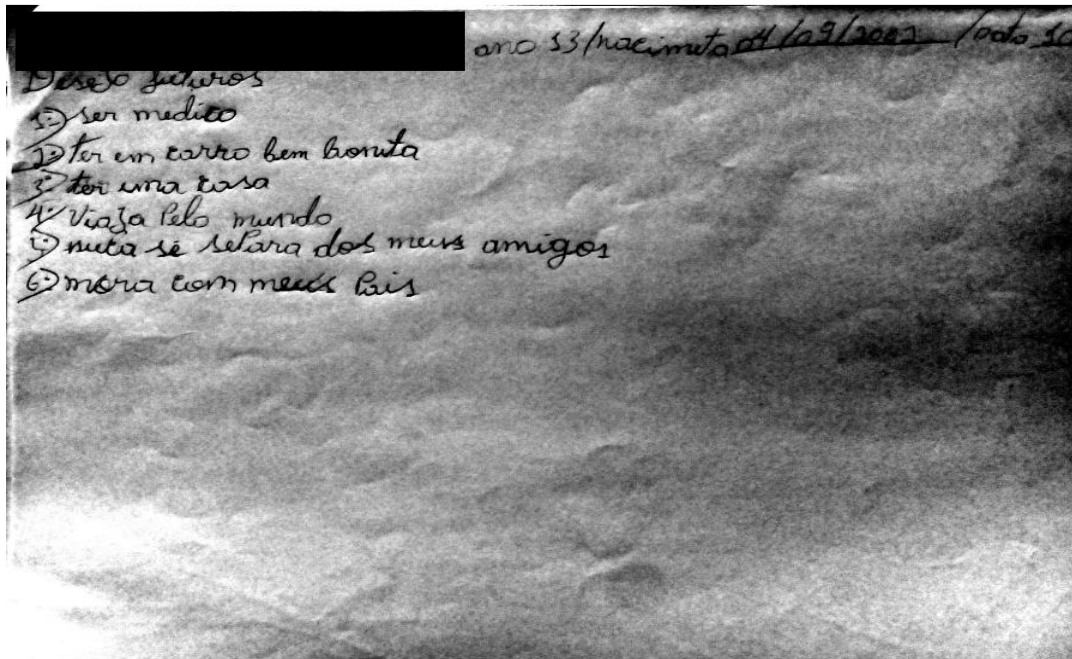
1 - *veterinario*

2 - *poicial*

3 - *advogado*

¹⁷⁶ Por ser a cidade mais próxima da EFA, é um desejo dos jovens irem estudar lá. Por ser a Sede do Município, por ser maior e mais avançada.

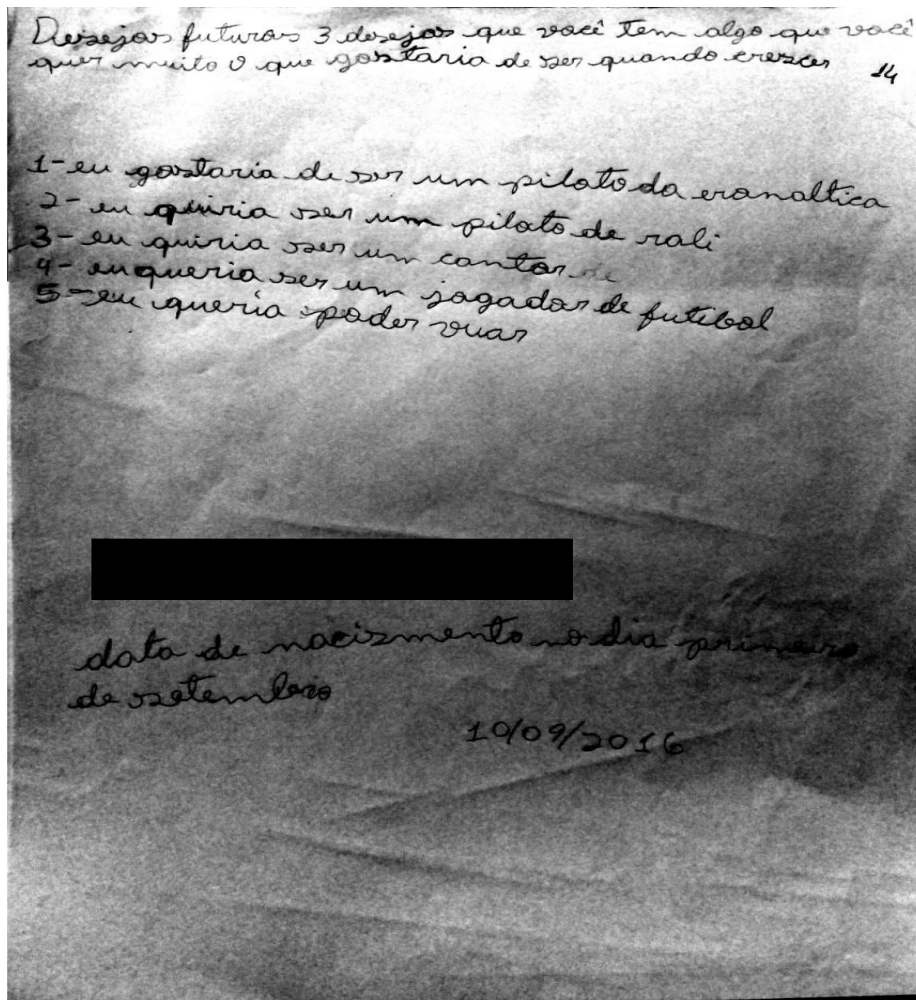
Menino Nº 13



Desejos futuros

- 1º) ser *medico*
- 2º) ter um carro bem bonito
- 3º) ter uma casa
- 4º) *Viaja* Pelo mundo
- 5º) *nuca* se *separa* dos meus amigos
- 6º) *mora* com meus Pais

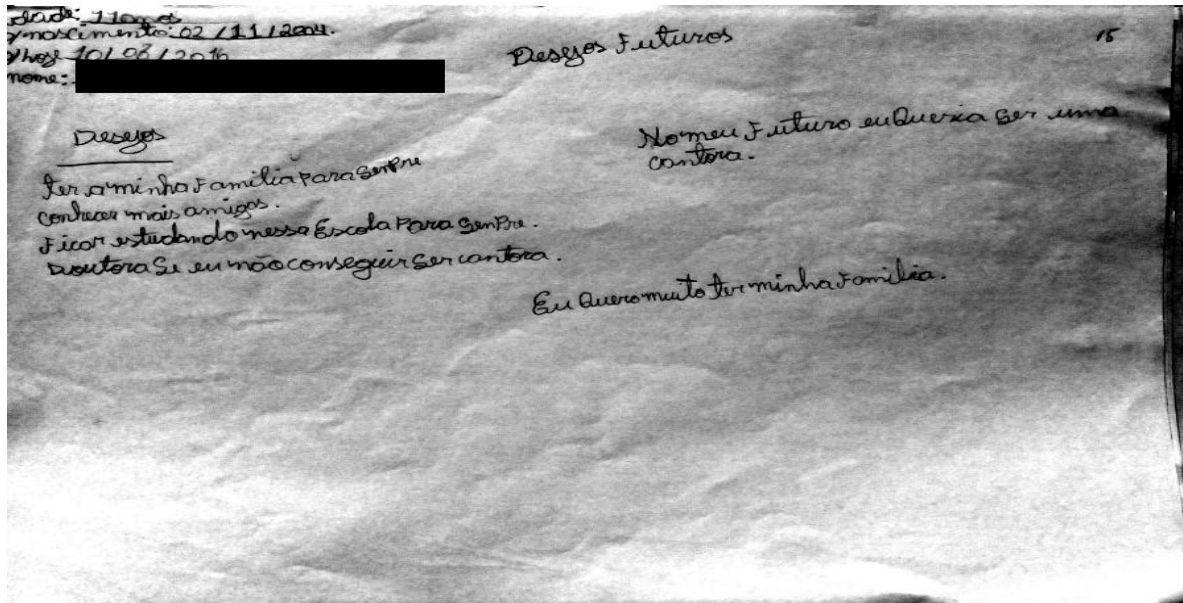
Menino Nº 14



Desejos futuros 3 desejos que você tem algo que você quer muito o que gostaria de ser quando quando crescer

- 1 – eu gostaria de ser um piloto da *eronáutica*
- 2 – eu *quiria* ser um piloto de rali
- 3 – eu *quiria* ser um cantor
- 4 – eu queria ser um jogador de *futibol*
- 5 – eu queria poder *vuar*

Menina Nº 15



Desejos

ter a minha Família para sempre
Conhecer mais amigos.
Ficar estudando nessa Escola Para Sempre.
Doutora Se eu não conseguir ser cantora.

No meu Futuro eu Queria ser uma
cantora.

Eu quero muito ter minha *Família*.

Criança Nº 16

Nome: [REDACTED] 16
 Idade: 11 anos
 Data de nascimento: 09/12/2004
 Data de hoje: 10/06/2016

Desejos Futuros

3 desejos que você tem
 algo que você *quero* muito
 O que gostaria de ser quando *crecer*!

Eu desejo poder ser uma pessoa *importante* para ajudar minha *família*, desejo *tambem* ser rica e ser doutora me *forma* em medicina e poder ajudar muitas *perssoas* quando eu *crecer*, ou uma atriz de novela. E que eu *tenho* melhores amigos e amigas na vida quero muito que o meu pai pare de *bebe* bebidas que *tem auco* e ter tudo que eu *quizer* e ser muito feliz com toda minha *família*

Desejos Futuros

3 desejos que você tem

Algo que você *quero* muito

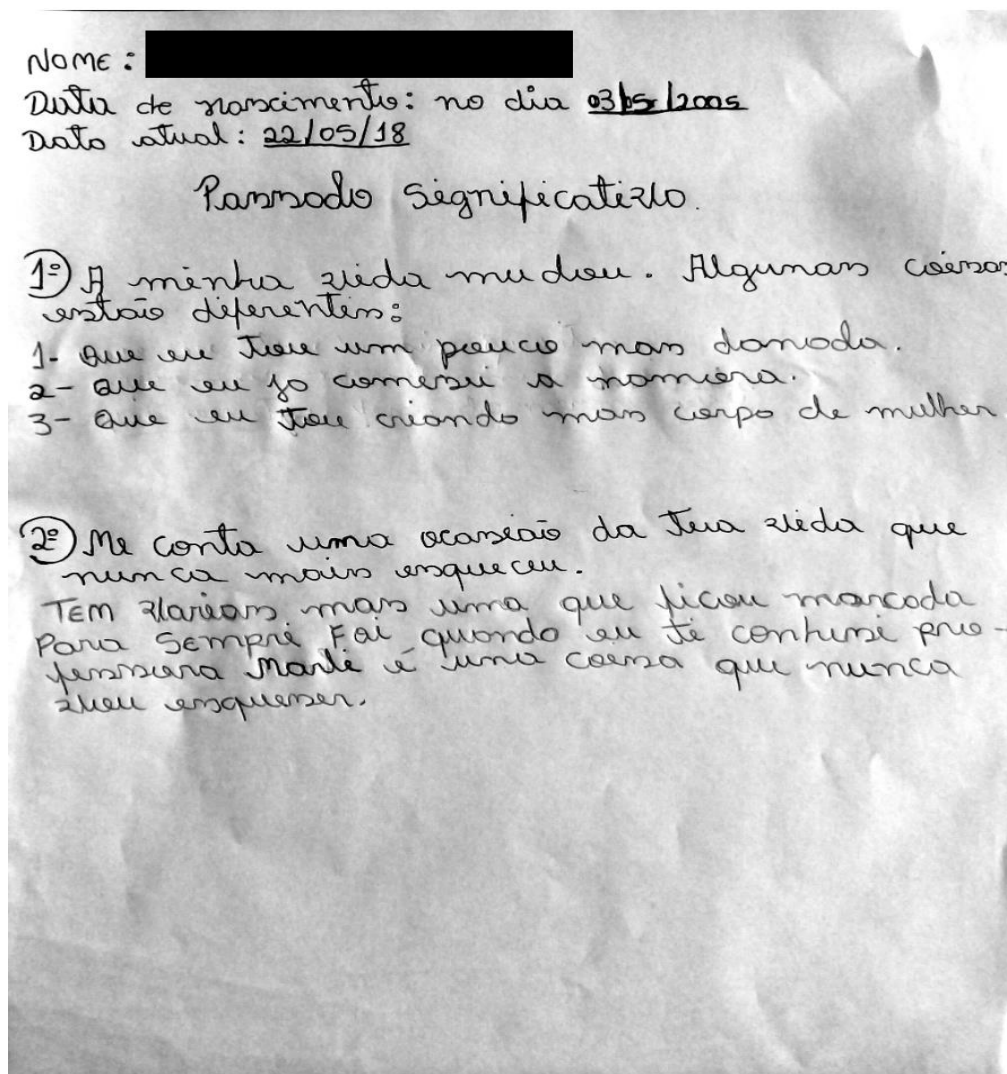
O que gostaria de ser quando *quado crescer*!

Eu desejo poder ser uma pessoa *importante* para ajudar minha *família*, desejo *tambem* ser rica e ser doutora me *forma* em medicina e poder ajudar muitas *perssoas* quando eu *crecer*, ou uma atriz de novela. E que eu *tenho* melhores amigos e amigas na vida quero muito que o meu pai pare de *bebe* bebidas que *tem auco* e ter tudo que eu *quizer* e ser muito feliz com toda minha *família*

ANEXO 22 – PASSADO SIGNIFICATIVO

Faltaram 3 participantes da pesquisa. Os meninos N° 1 e N° 8 e uma menina N° 15. Sendo, portanto, impossível colocar as suas atividades.

Menina N° 2



Passado Significativo

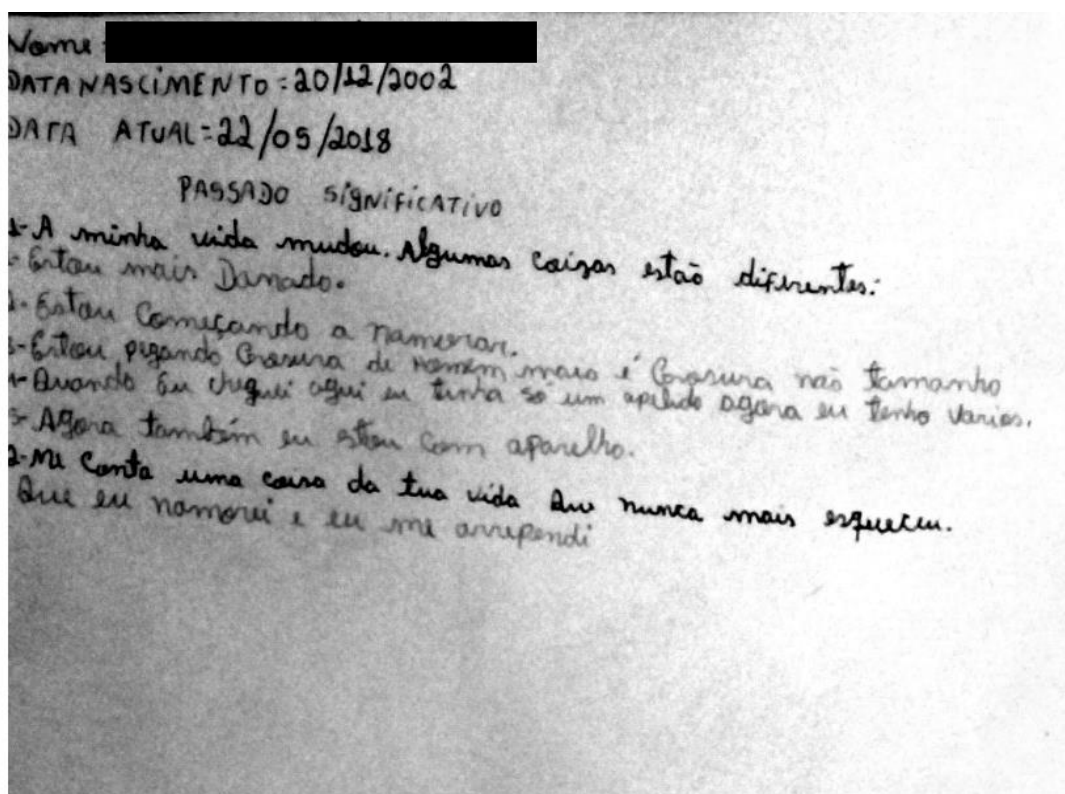
1º) A minha vida mudou. Algumas coisas estão diferentes:

- 1 – Que eu *tou* um pouco *mas danada*.
- 2 – Que eu *jo comesei a namora*.
- 3 – Que eu *tou* criando mas corpo de mulher.

2ª) Me conta uma ocasião da tua vida que nunca mais esqueceu.

TEM *varias* mas uma que ficou marcada para sempre Foi quando eu *ti conhesei* professora Marli é uma coisa que nunca vou *esqueser*

Menino Nº 3



PASSADO SIGNIFICATIVO

1 – A minha vida mudou. Algumas coisas estão diferentes:

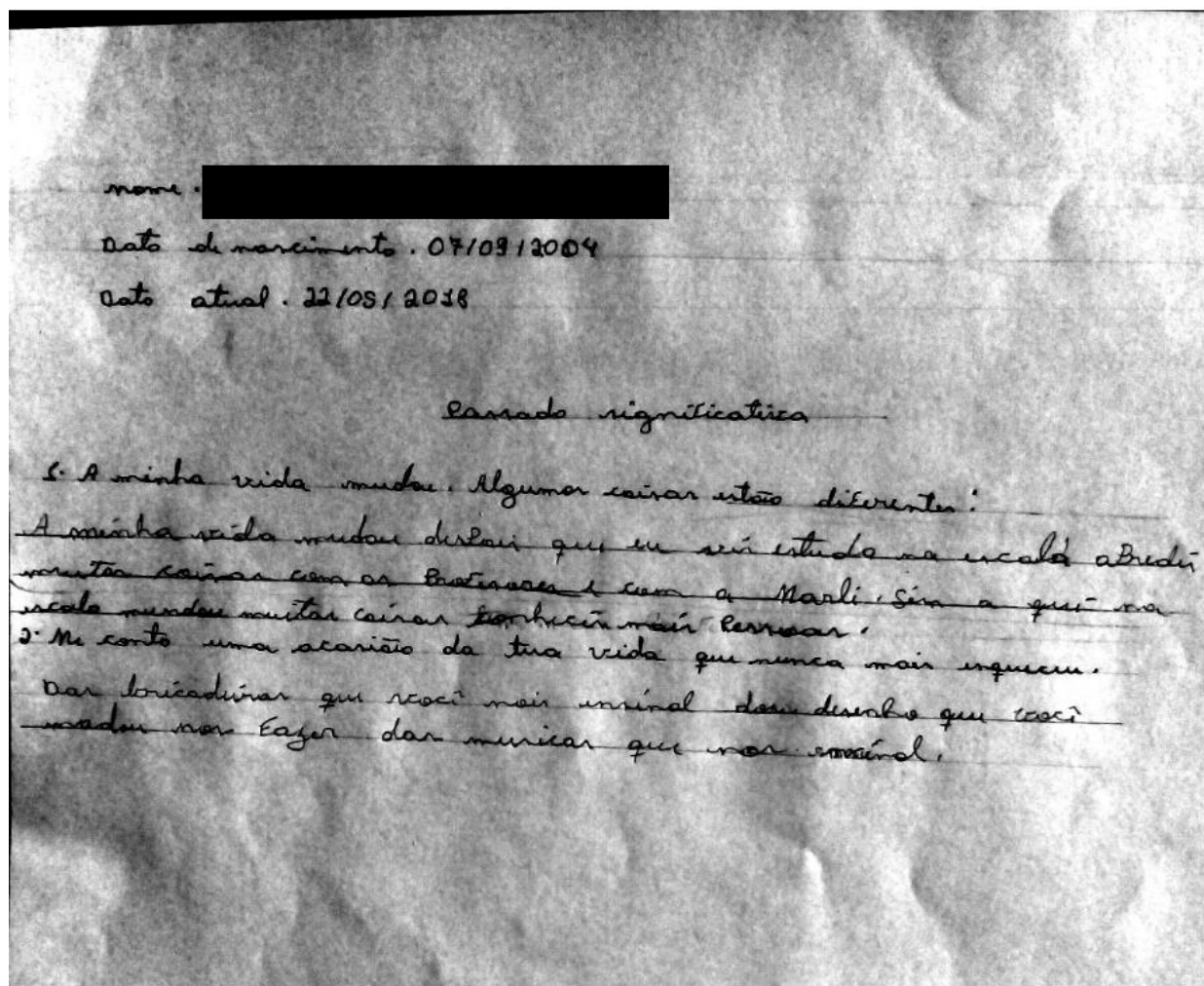
- 1 – Estou mais *Danado*.
- 2 - Estou começando a namorar.
- 3 – Estou pegando *grosura* de Homem *mais é grosura* não tamanho
- 4 – Quando Eu cheguei aqui eu tinha só um apelido agora eu tenho *varios*.
- 5 – Agora também eu estou com aparelho¹⁷⁷.

2 – Me conta uma coisa da tua vida Que nunc mais esqueceu.

Que eu namorei e eu me arrependi.

¹⁷⁷ O aparelho ao qual se referiu está usando, é um aparelho dentário ou ortodôntico.

Menino Nº 4



Passado significativo

A minha vida mudou. Algumas coisas estão diferentes:

A minha vida mudou *depois* que eu *vir estudar* na escola *aprender*

Muitas coisas com os *professores* e com a Marli. Sim *a qui* na
 escola *mudou* muitas coisas conheci mais pessoas.

Me *conto* uma ocasião da tua vida que nunca mais esqueceu.

Das *brincadeiras* que você nos ensinou dos desenhos que você
ensinou nos fazer das *músicas* que nos ensinou.

Menina Nº 5

Nome: [REDACTED]

Data de nascimento: 09/07/2009

Data atual: 22/05/2018

Passado significativo

1- A minha vida mudou. Algumas coisas estão diferentes:

- Meu comportamento.
- minha responsabilidade.

• minha forma de se relacionar com as pessoas.

2- Me conta uma ocasião da tua vida que nunca mais esqueceu.

- Meu primeiro amor.

Passado significativo

1 – A minha vida mudou. Algumas coisas estão diferentes:

- - Meu comportamento.
- minha responsabilidade.
- minha forma de se relacionar com as pessoas.

2 – me conta uma ocasião da tua vida que nunca mais esqueceu.

- meu primeiro amor.

Menino Nº 6

NOME. [REDACTED]

DATA DE NASCIMENTO. 05.04.2002

DATA ATUAL. 22.05.2018

PASSADO SIGNIFICATIVO

1. A MINHA VIDA MODOU. ALGUMAS COISA ESTÃO DEFFERENTES:
O MEU CORTE DE CABELO
EU CRESCI MAIS,
CRIEI MAIS RESPONSABILIDADE.

2. ME CONTA UMA OCASIÃO ~~DE~~ DA TUA VIDA QUE NUNCA MAIS ESQUECEU.
A MORTE DO MEU PRIMO E MEU EISE PROFESSOR.

PASSADO SIGNIFICATIVO

1. A MINHA VIDA *MODOU*. ALGUMAS COISA ESTÃO DEFERENTES:

O MEU CORTE DE CABELO

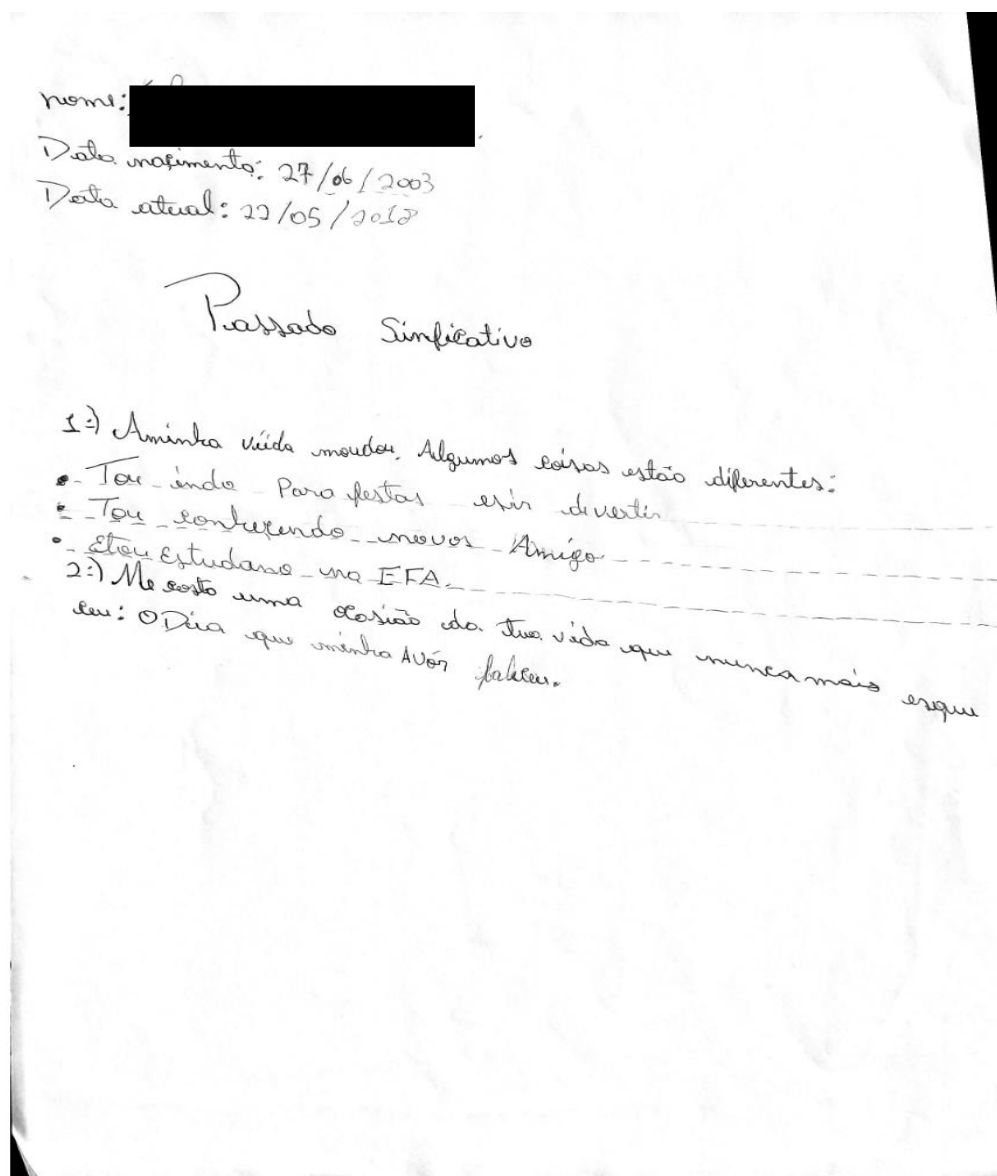
EU CRESCI MAIS.

CRIEI MAIS RESPONSABILIDADE.

2. ME CONTA UMA OCASIÃO DA TUA VIDA QUE NUNCA MAIS ESQUECEU.

A MORTE DO MEU PRIMO E MEU *EISE* PROFESSOR.

Menino Nº 7



Passado Significativo

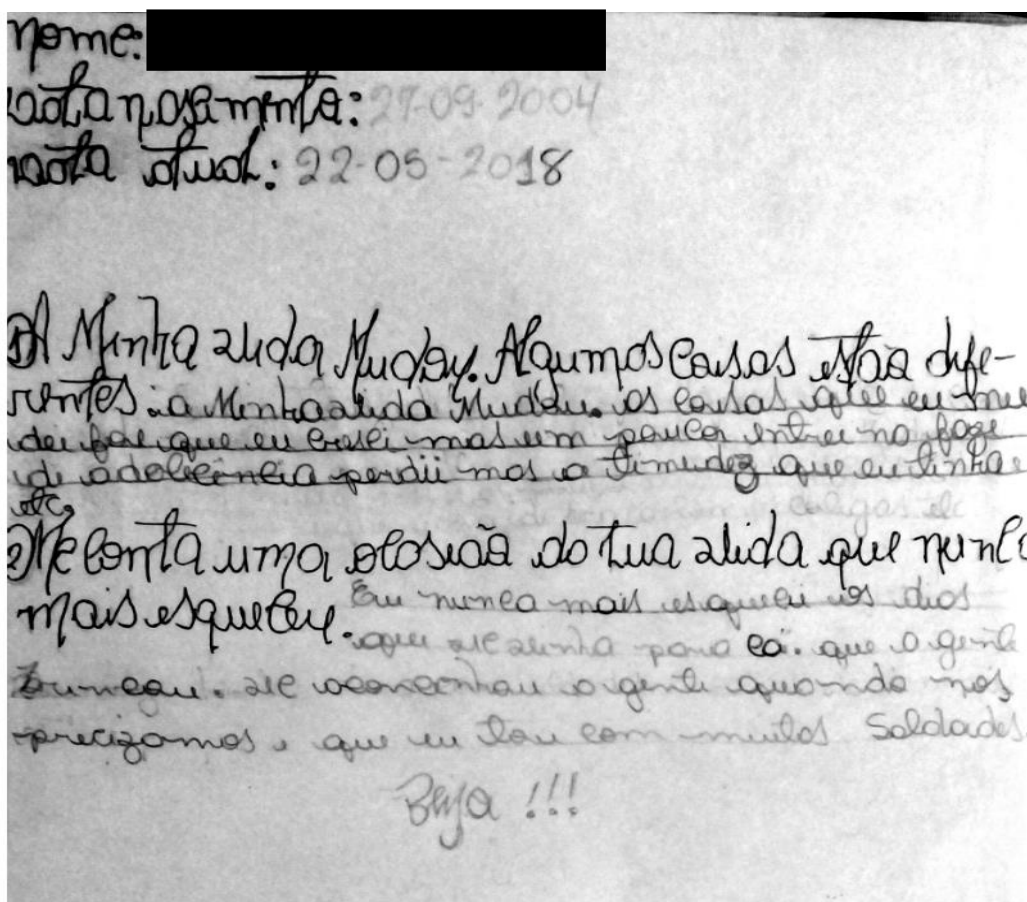
1ª) Minha vida mudou. Algumas coisas estão diferentes:

- Tou indo Para festas esir divertir_____
- Tou conhecendo novos Amigo _____
- Etou Estudando na EFA. _____

2ª) Me conta uma ocasião da tua vida que nunca mais esqueceu.

ce. O Dia que minha Avó faleceu.

Menina Nº 9

**1) A minha vida Mudou. Algumas Coisas estão dife-**

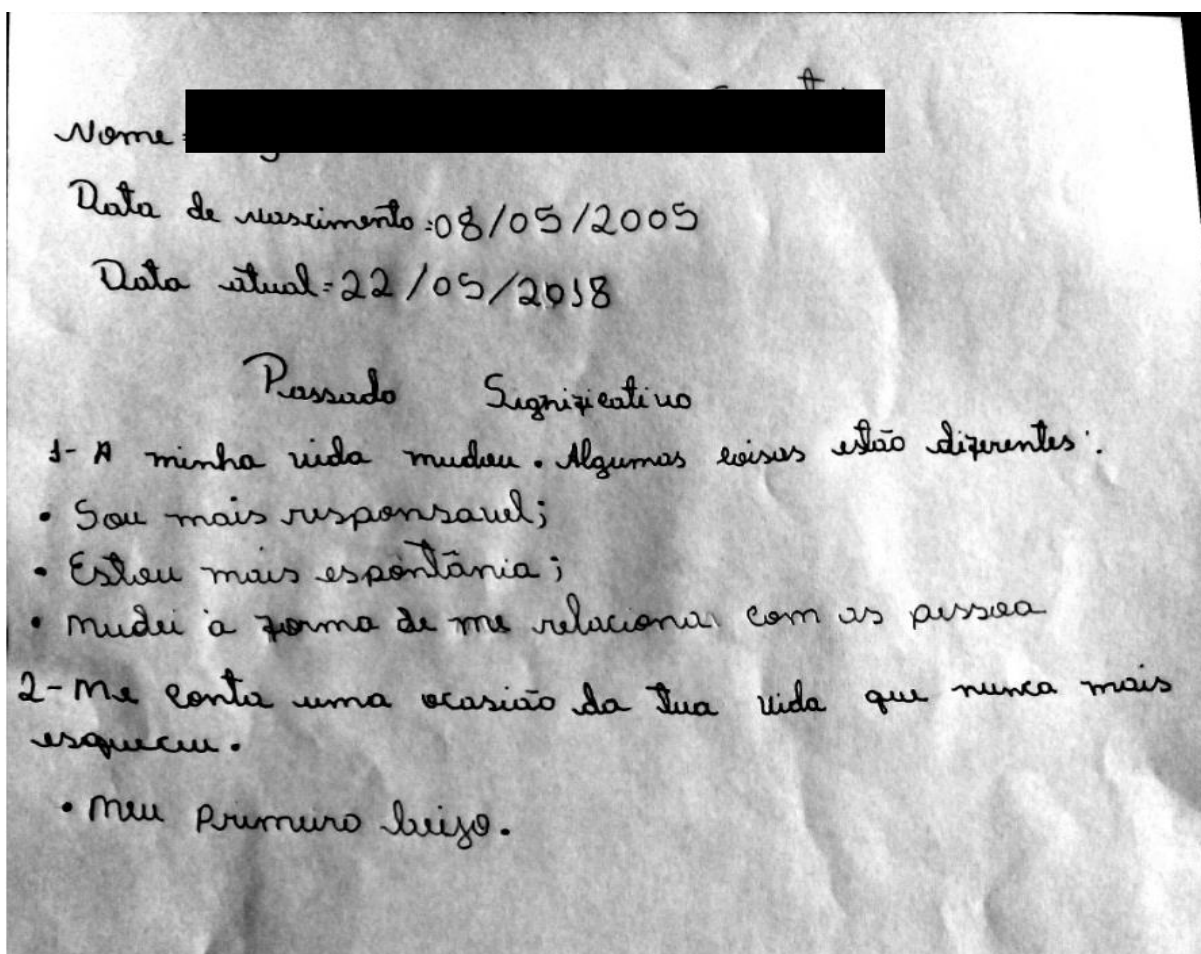
rentes: a Minha vida Mudou. as coisas que eu mudei foi que eu cresci *mas* um pouco entrei na *faze* de *adolescência* *perdi* mas a *timidez* que eu tinha e etc.

2) Me conta uma ocasião da tua vida que nunca

mais esqueceu. Eu nunca mais esqueci os dias que eu vinha para cá. que a gente brincou. De *aconsehou* (aconselhou) a gente quando *nos* *Precizamos* e que eu *tou* com muitas *soldades*.

Beija !!!

Menina Nº 10



Passado Significativo

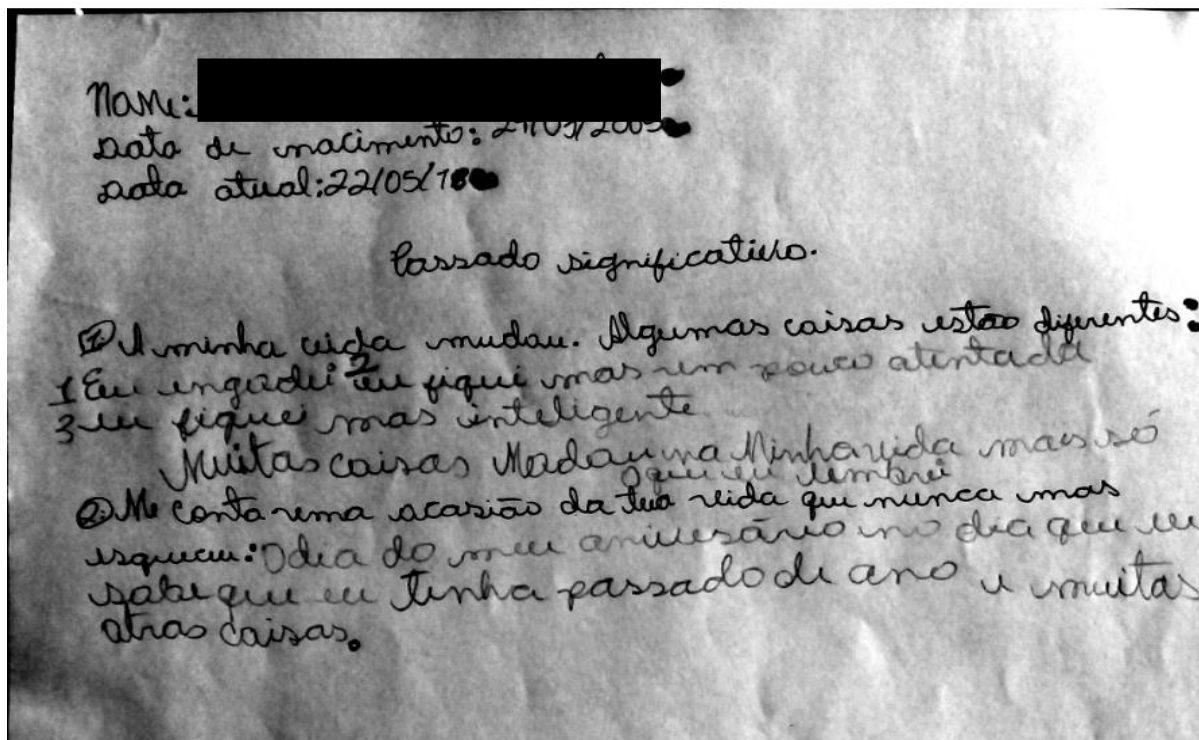
1- A minha vida mudou. Algumas coisas estão diferentes:

- - Sou mais *responsável*;
- Estou mais *espontânea*;
- Mudei a forma de me *relaciona* com as *pessoa*

2- Me conta uma ocasião da tua vida que nunca mais esqueceu.

meu primeiro beijo.

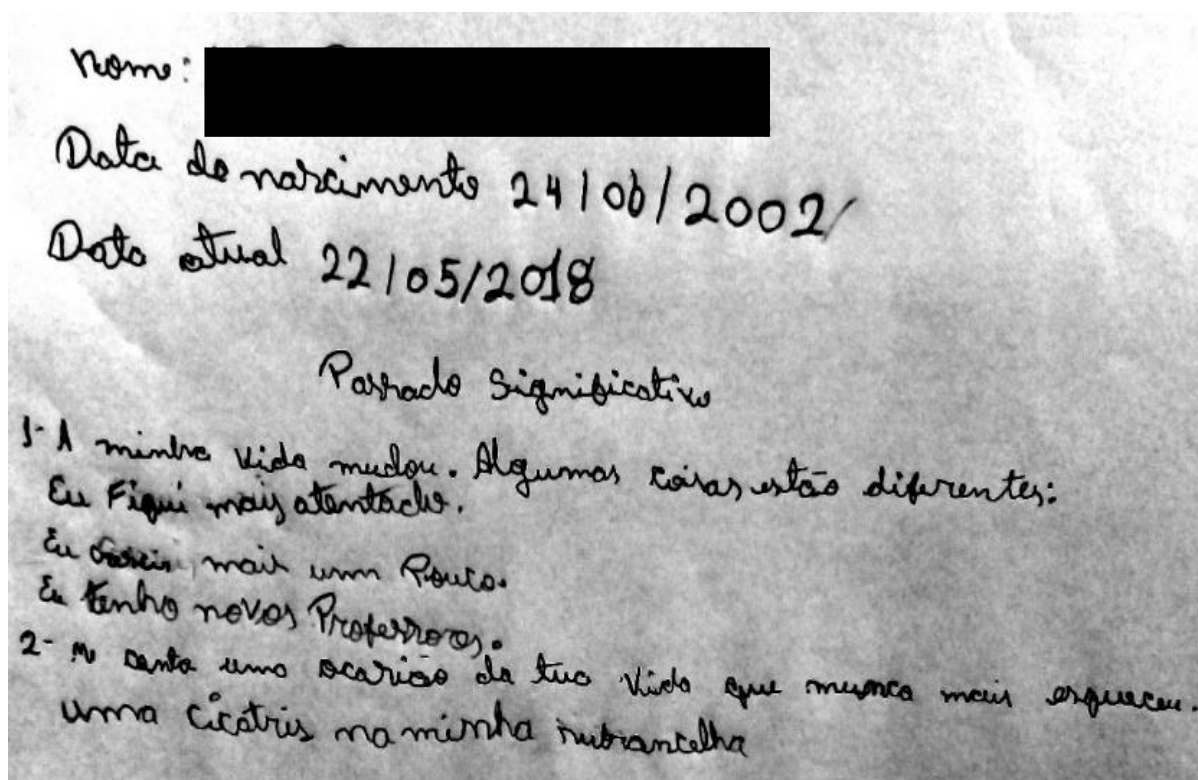
Menina Nº 11



Passado Significativo

- 1 – A minha vida mudou. Algumas coisas estão diferentes:
 - Eu fiquei mais atentado.
 - Eu *crescer* mais um pouco.
 - Eu tenho novos Professores.
- 2 – Me conta uma ocasião da tua vida que nunca mais esqueceu.
 - uma *cicatrís* na minha *subrancelha*.

Menino Nº 12



Passado Significativo

- 1 – A minha vida mudou. Algumas coisas estão diferentes:
 Eu fiquei mais atencioso.
 Eu *crescer* mais um pouco.
 Eu tenho novos Professores.
- 2 – Me conta uma ocasião da tua vida que nunca mais esqueceu.
 uma *cicatris* na minha *subranalha*.

Menino Nº 13

Nome [REDACTED]

Data nascimento 04/09/2002

Data atual 22/05/2018

Passado Significativo

1) A minha vida mudou. Algumas coisas estão diferentes:

Eu aprendi *mas* coisasEu era mais *queto*

Eu tenho mais amigos

2) Me conta uma ocasião da tua vida que nunca mais esqueceu.

O dia das mães

O dia dos Pais

O aniversário dos meus irmãos

Passado Significativo

1ª) A minha vida mudou. Algumas coisas estão diferentes:Eu aprendi *mas* coisasEu era mais *queto*

Eu tenho mais amigos

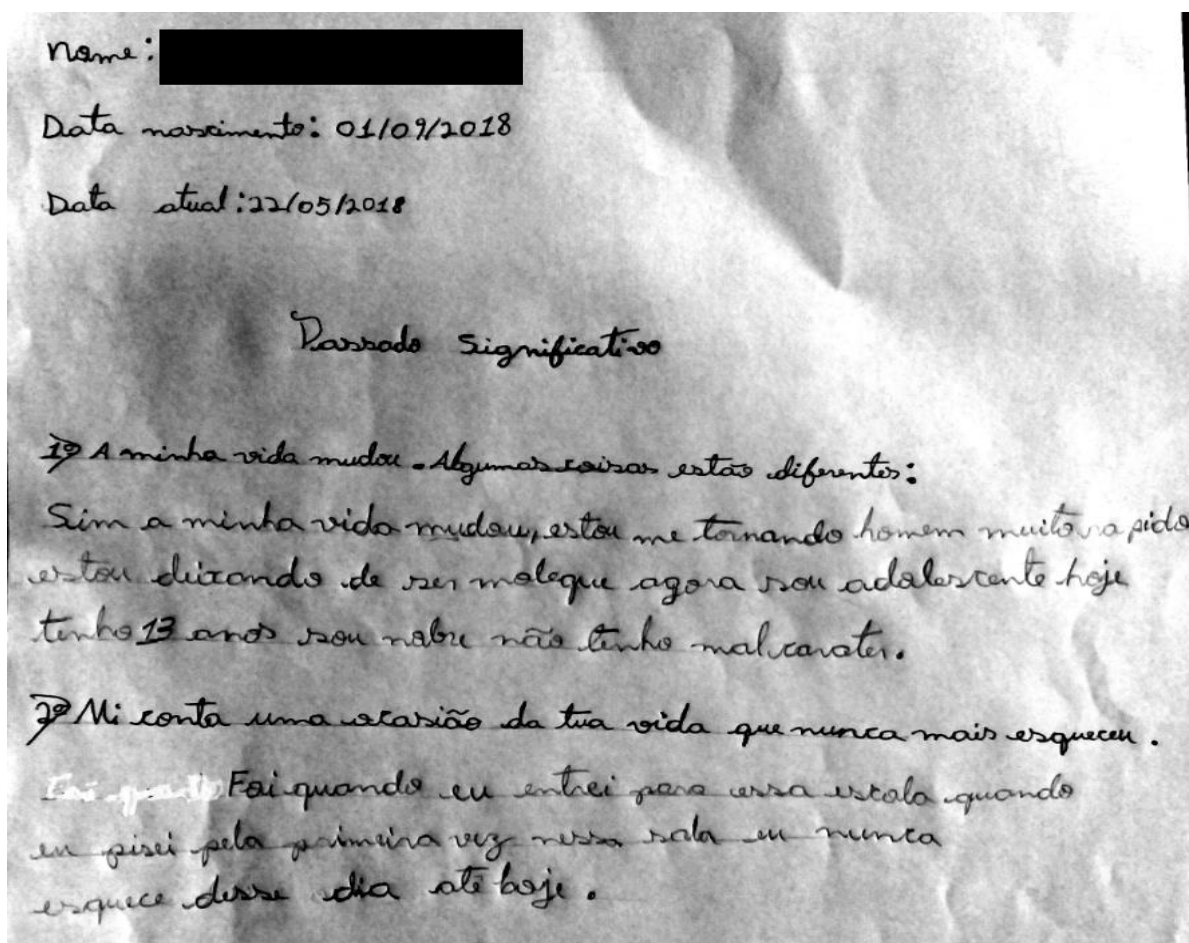
2ª) Me conta uma ocasião da tua vida que nunca mais**Esqueceu.**

O dia das mães

O dia dos Pais

O *aniverário* dos meus irmãos

Menino Nº 14



Passado Significativo

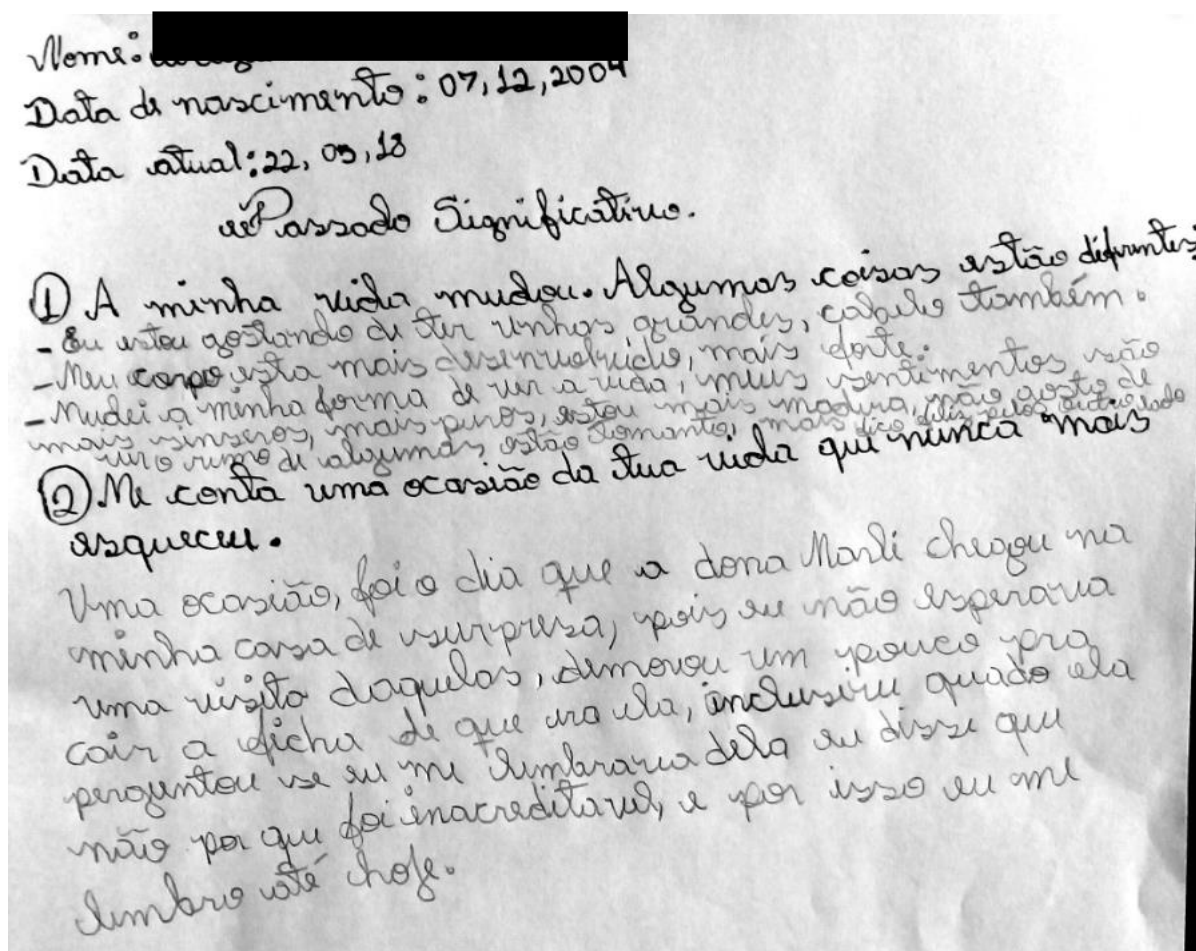
1º) A minha vida mudou – Algumas coisas estão diferentes:

Sim a minha vida mudou, estou me tornando homem muito *rapido* estou deixando de ser moleque agora sou adolescente hoje tenho 13 anos sou nobre não tenho mal *carater*.

2º) Mi conta uma ocasião da tua vida que nunca mais esqueceu

Foi quando eu entrei para essa escola quando eu pisei pela primeira vez nessa sala eu nunca *esquece* até hoje

Menina Nº 16



Passado Significativo

1 A minha vida mudou. Algumas coisas estão diferentes:

- Eu estou gostando de ter unhas grandes, grandes, cabelo também.
- Meu corpo *esta* mais desenvolvido, mais forte.
- Mudei a minha forma de ver a vida, meus sentimentos são mais *sinceros*, mais puros, estou mais madura, não gosto de ver o rumo de algumas (...) estão *tomando*, *mais* fico feliz pelo outro lado

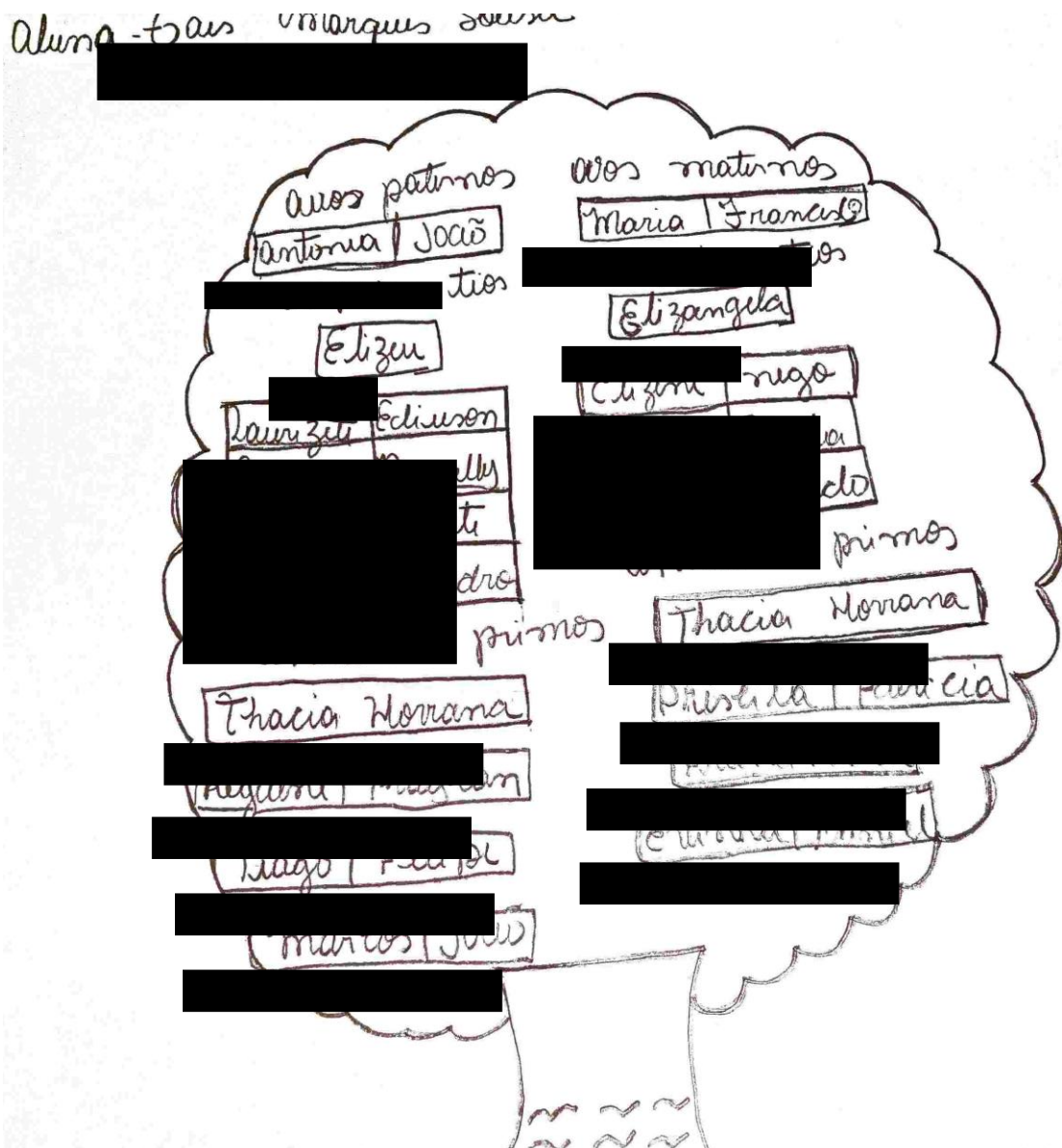
2 Me conta uma ocasião da tua vida que nunca mais esqueceu.

Uma ocasião, foi o dia que a dona Marli chegou na minha casa de surpresa, pois eu não esperava uma visita daquelas, demorou um pouco *pra* cair a ficha de que era ela, inclusive *quando* ela perguntou se eu me lembrava dela eu disse que não *por que* foi *inacreditável*, e por isso eu me lembro até hoje.

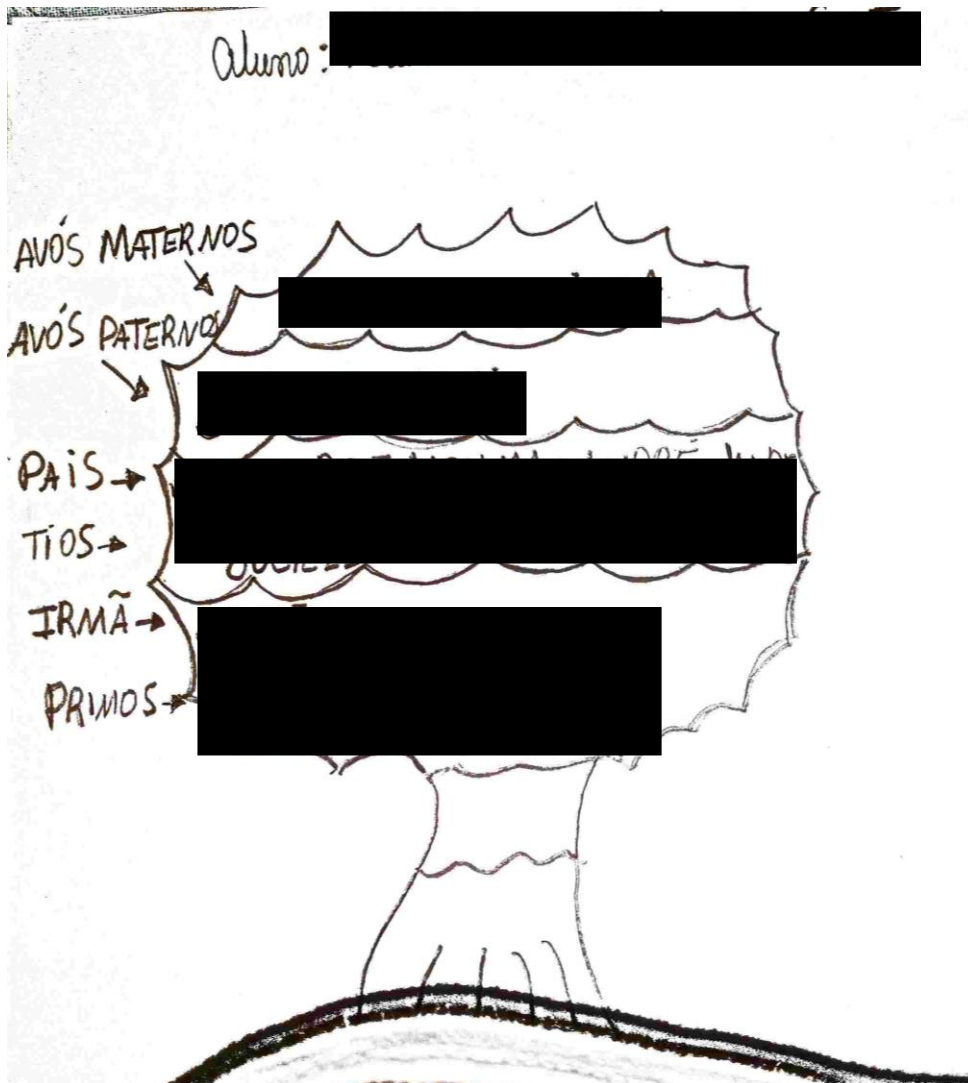
ANEXO 23 – ÁRVORE GENEALÓGICA

Faltou o menino Nº1, sendo impossível colocar a sua atividade.

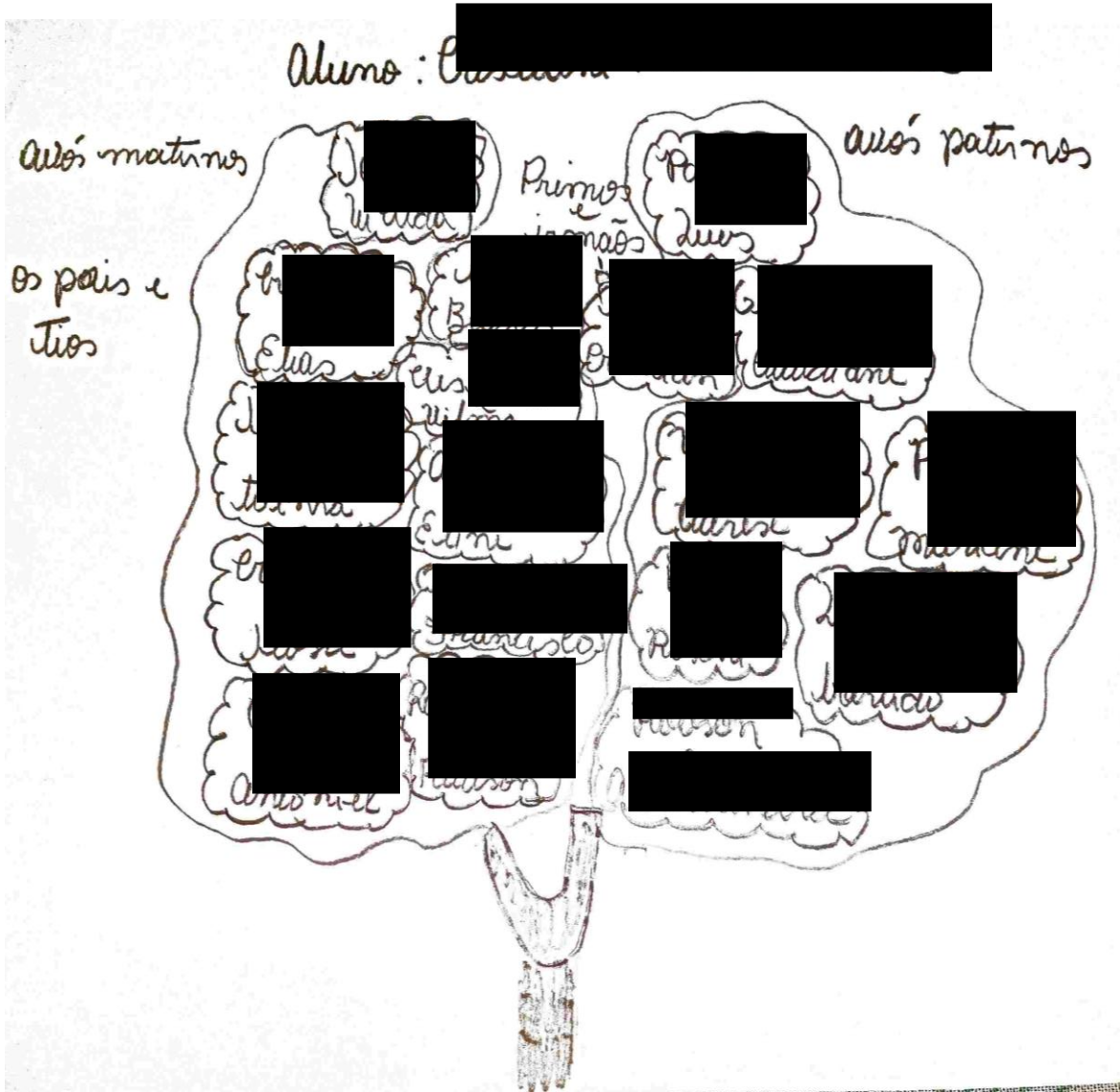
Menina Nº 2



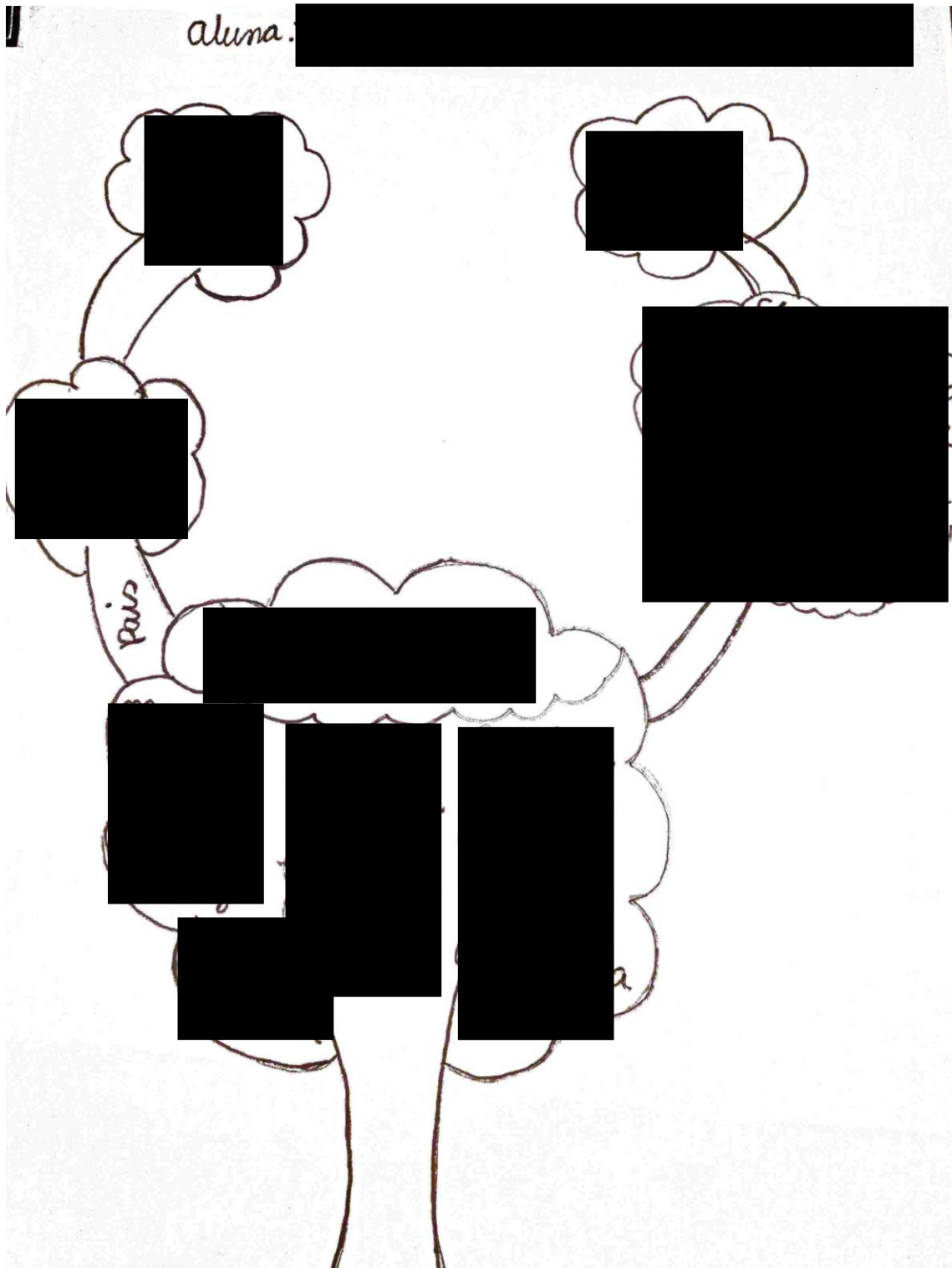
Menino Nº 3



Menino Nº 4



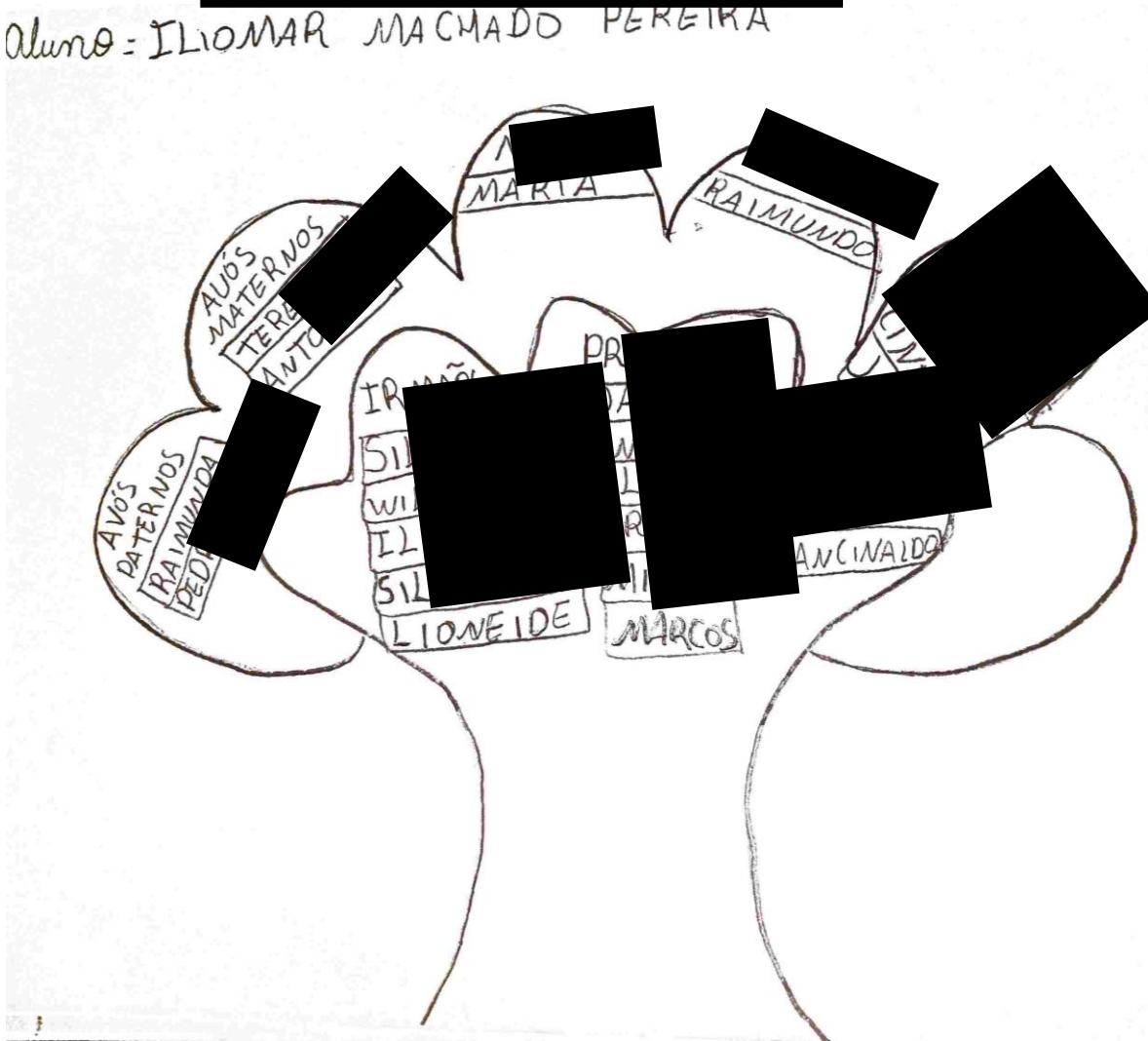
Menina Nº 5



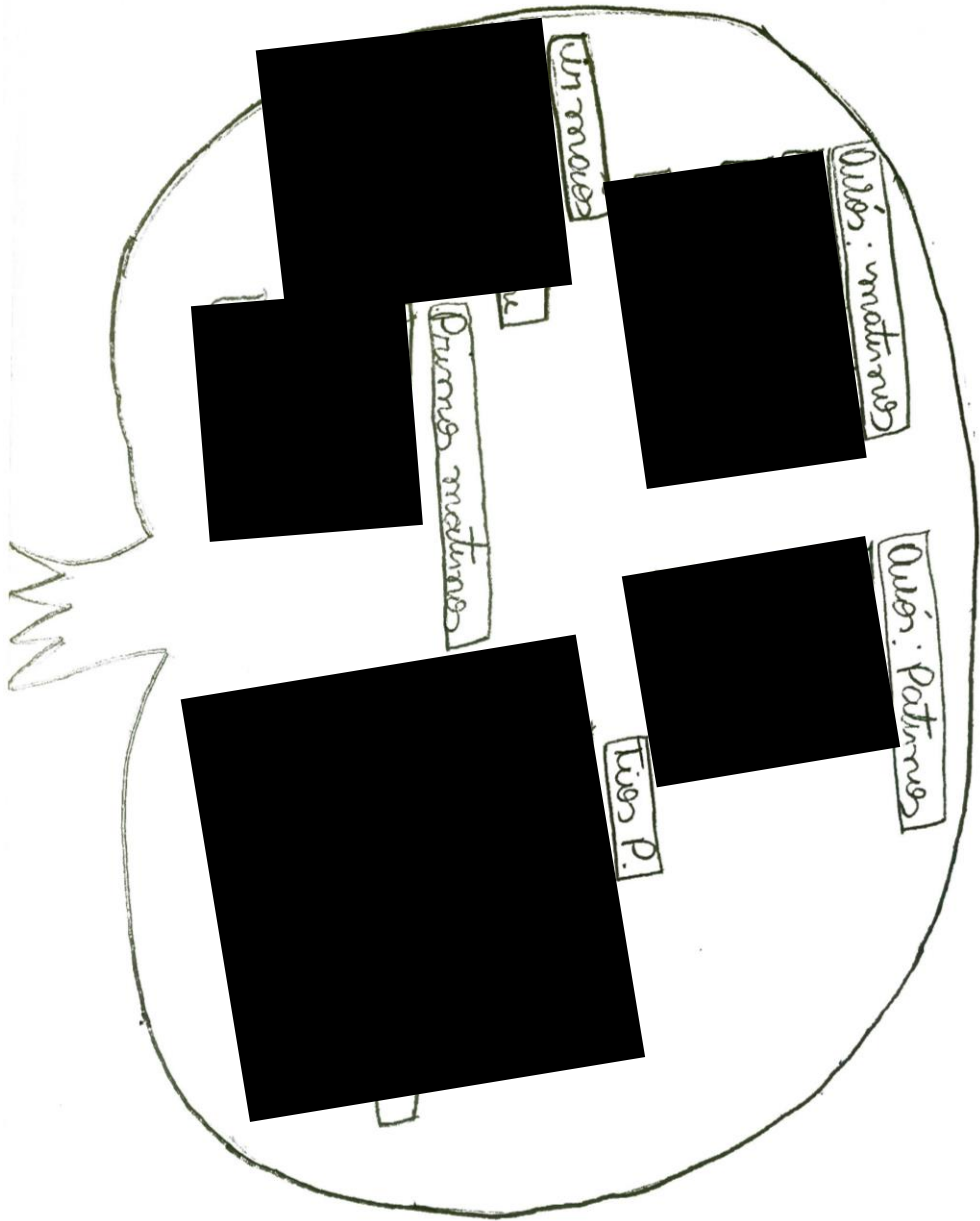
Menino Nº 6



Aluno = ILIOMAR MACHADO PEREIRA



Menino N° 7

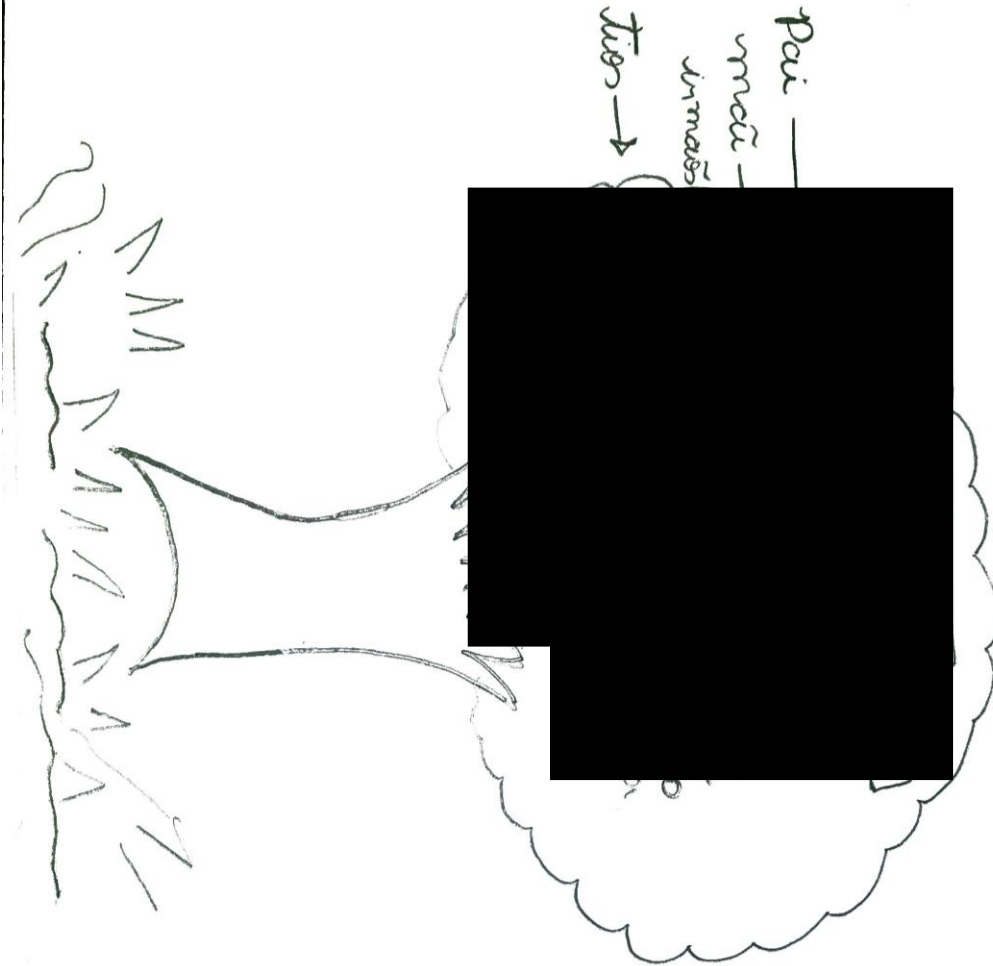


Aluno :



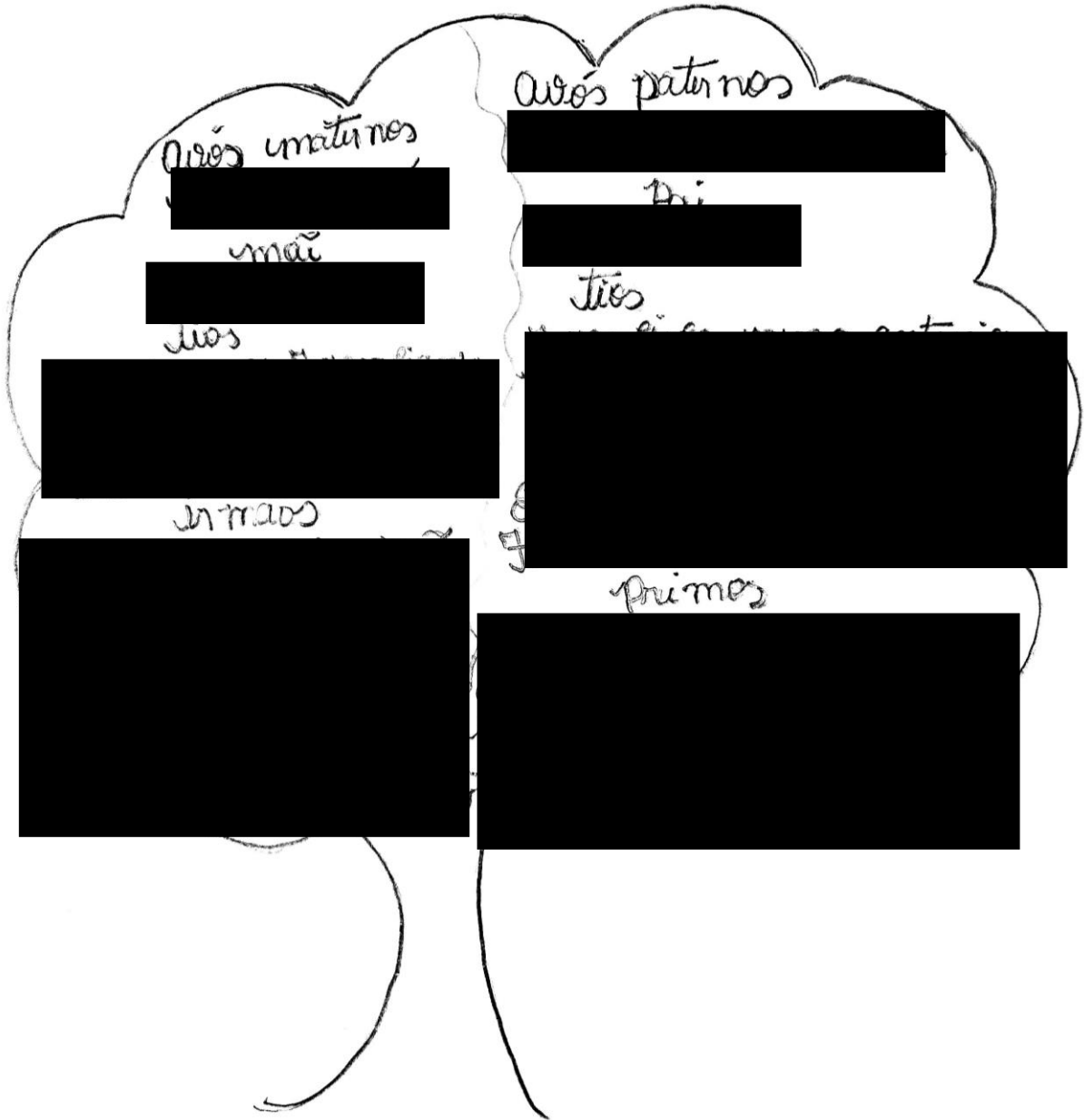
Menino Nº 8

Olivero =



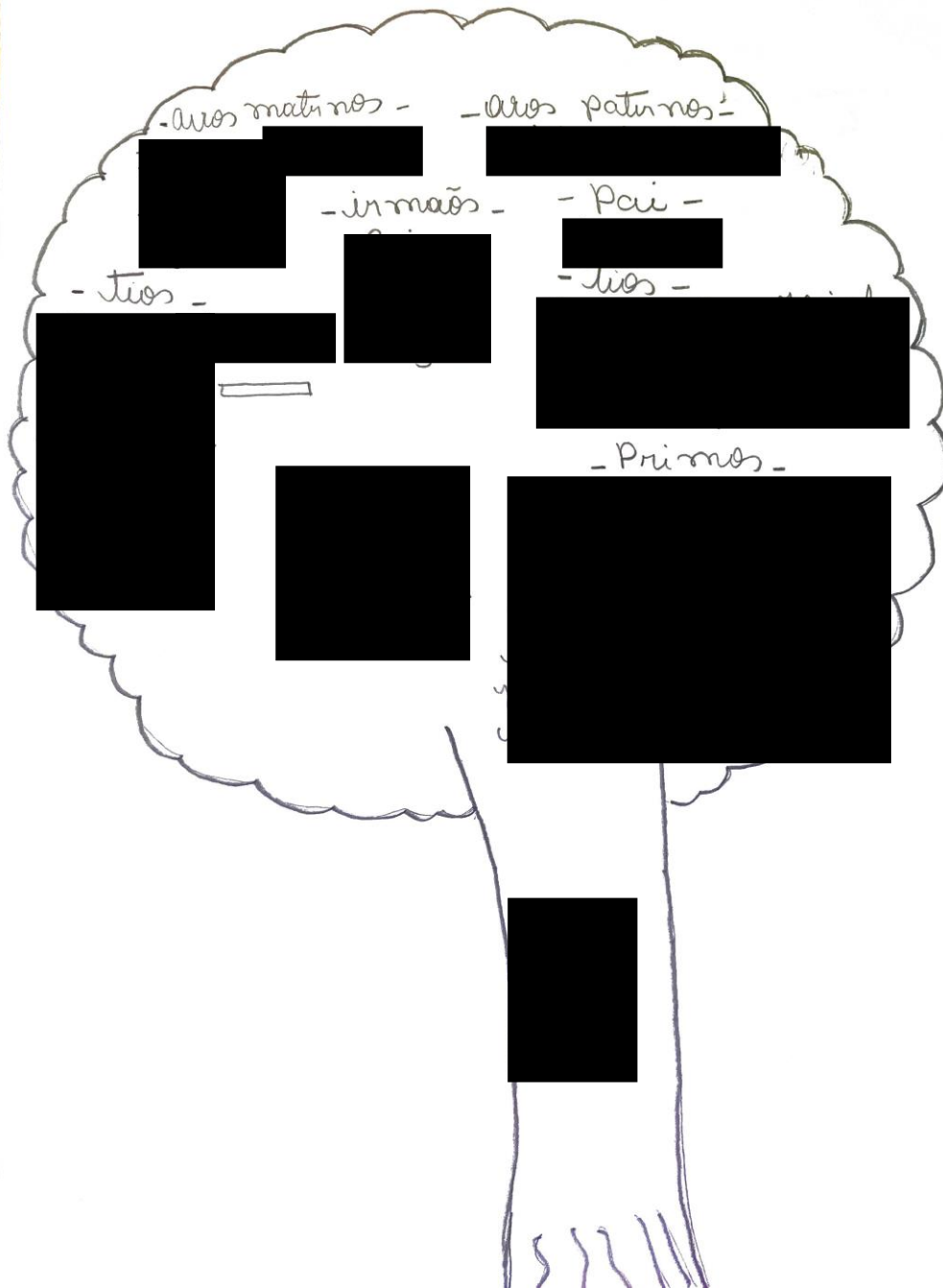
Pai —
meu —
irmãos
Tios →

Menina N° 9



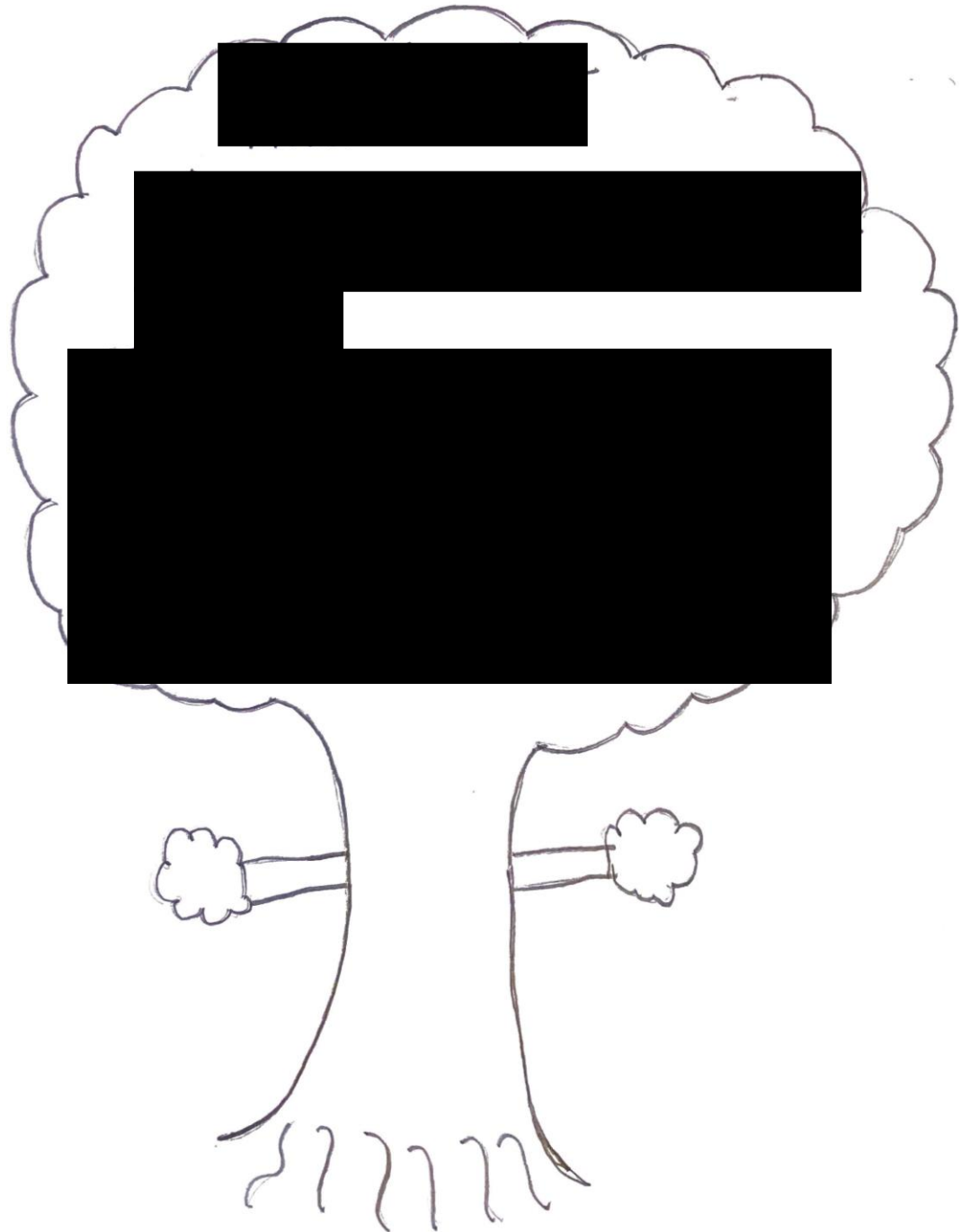
Menina Nº 10

Aluno: [REDACTED]



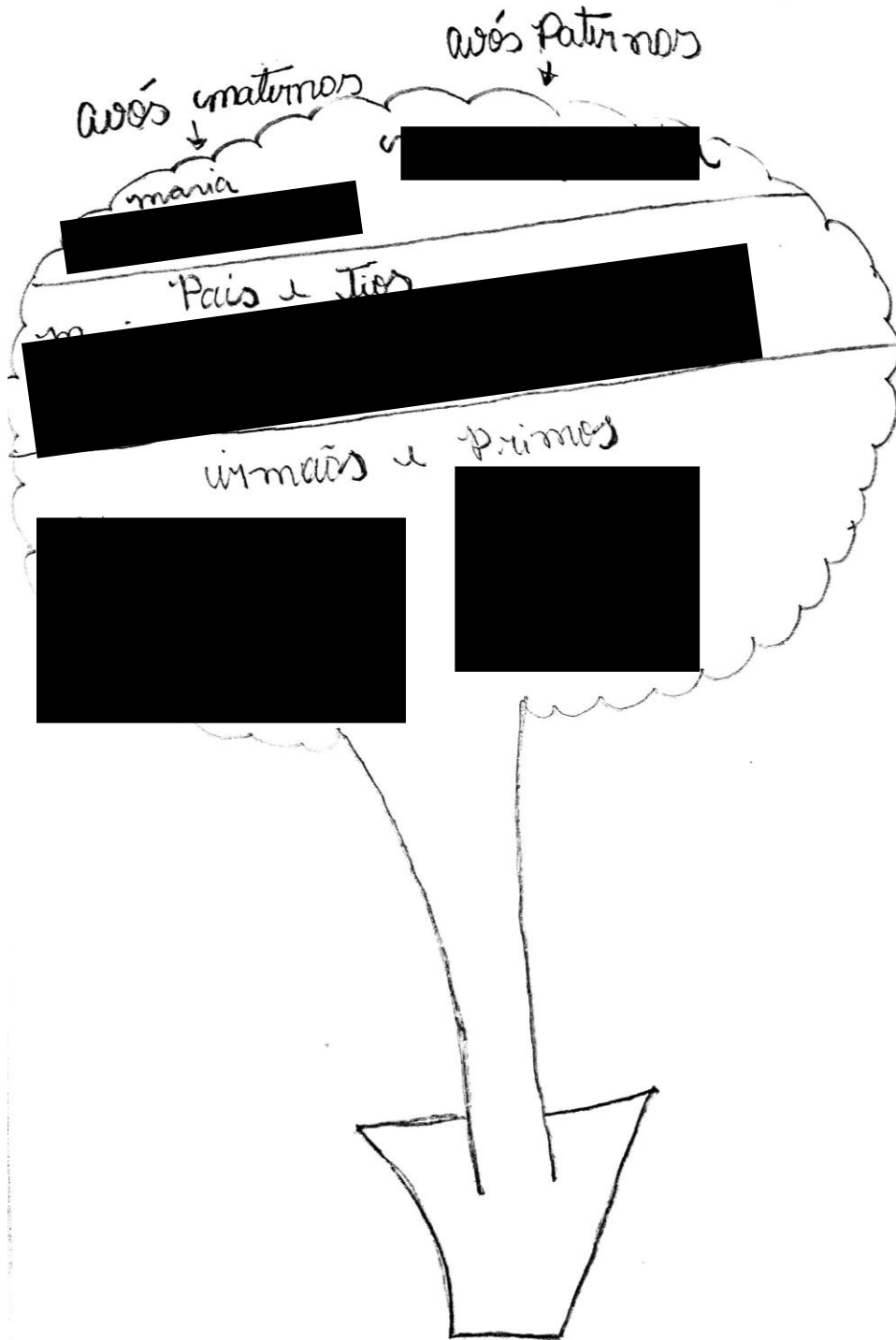
Menina N° 11

Aluna = [REDACTED]

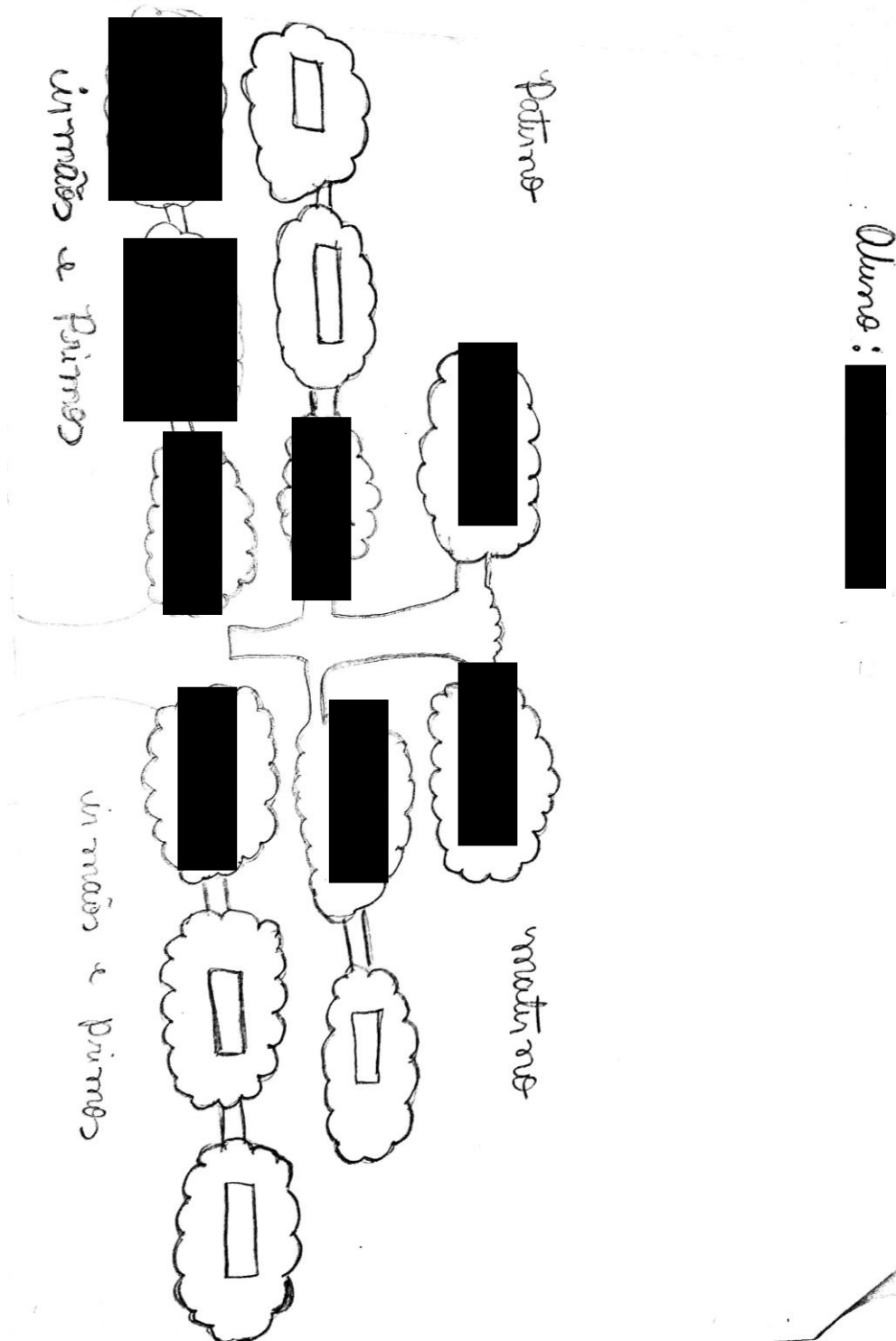


Menino Nº 12

Aluno: [REDACTED]

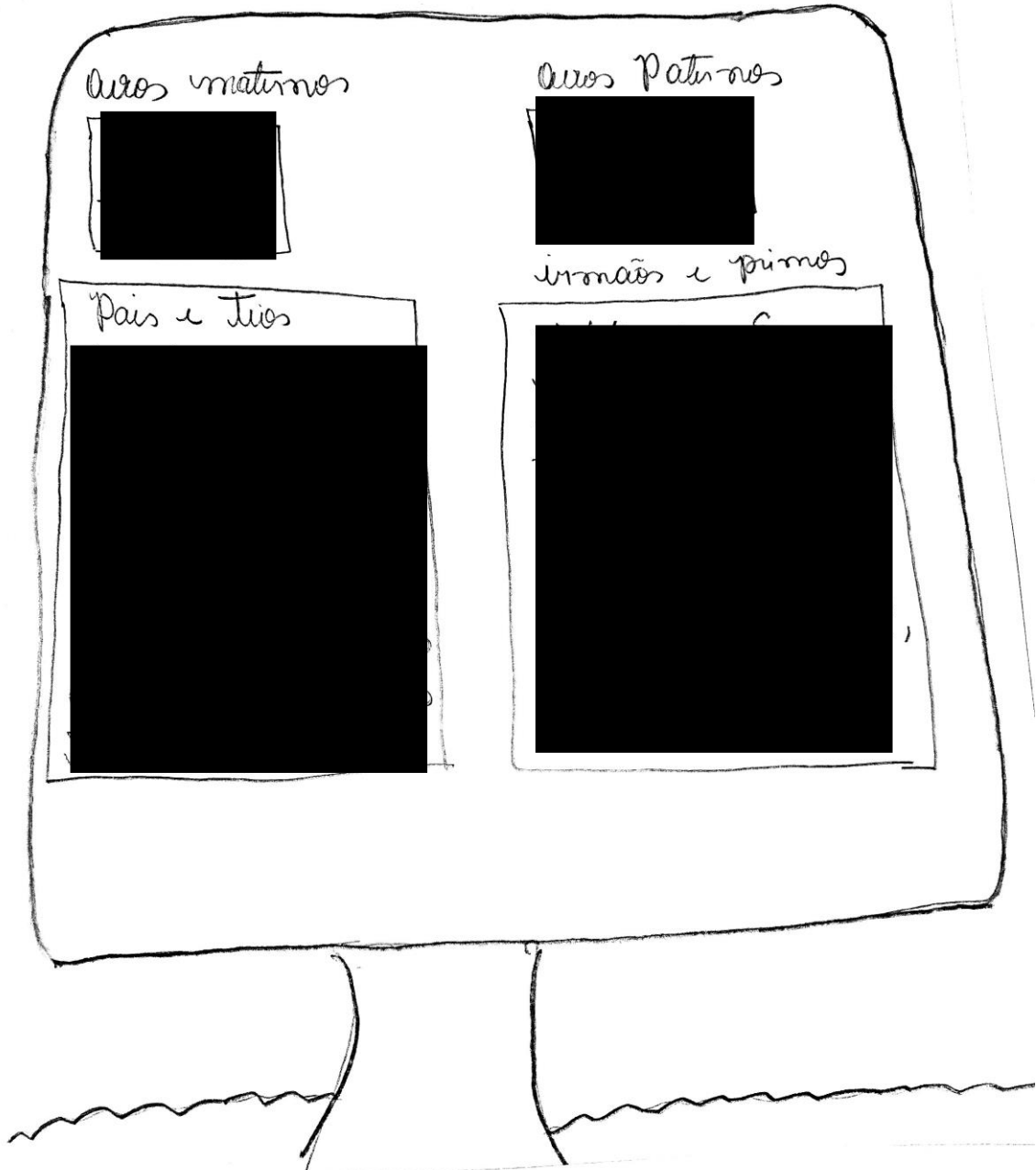


Menino Nº 13

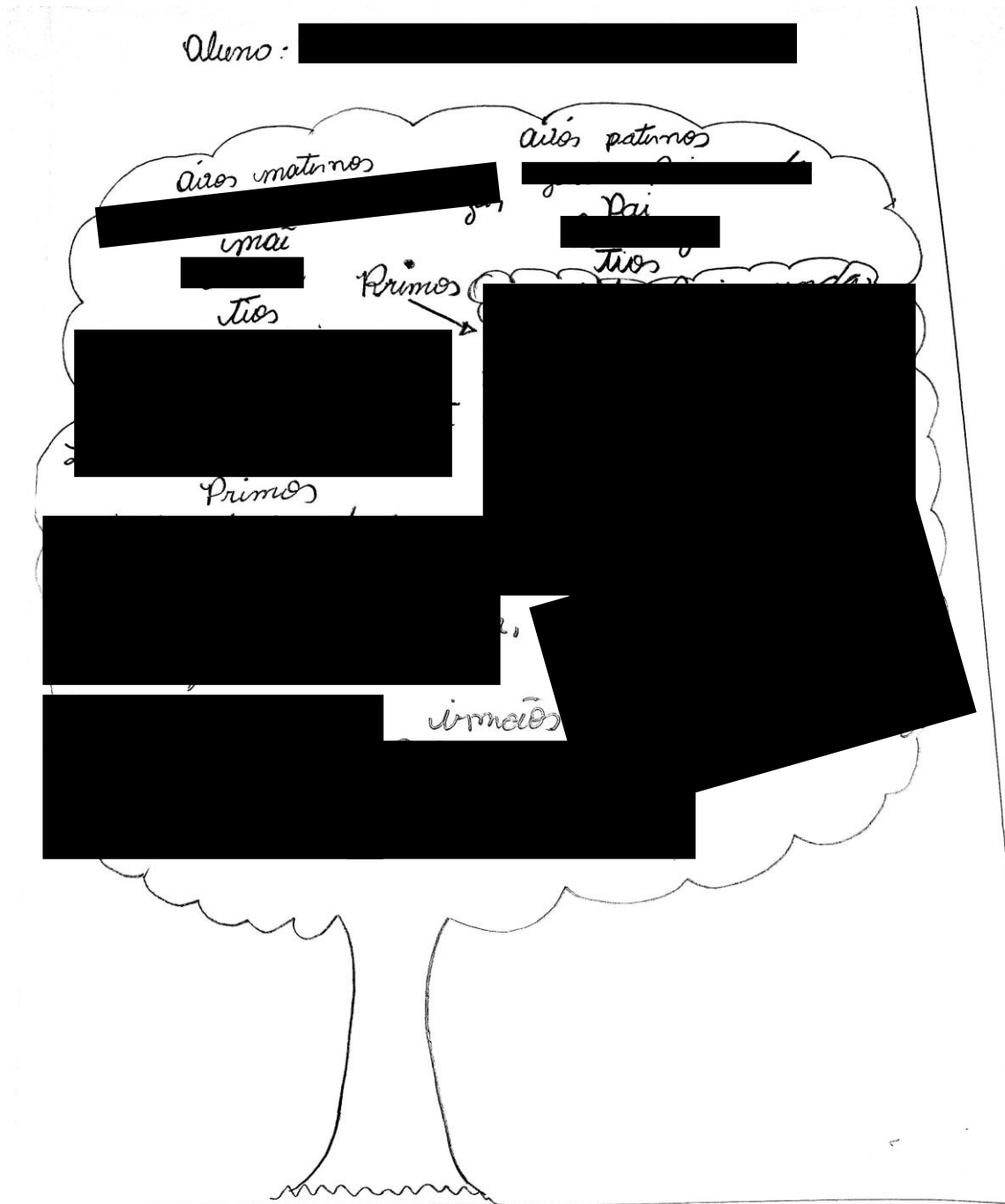


Menino Nº 14

Aluno: [REDACTED]

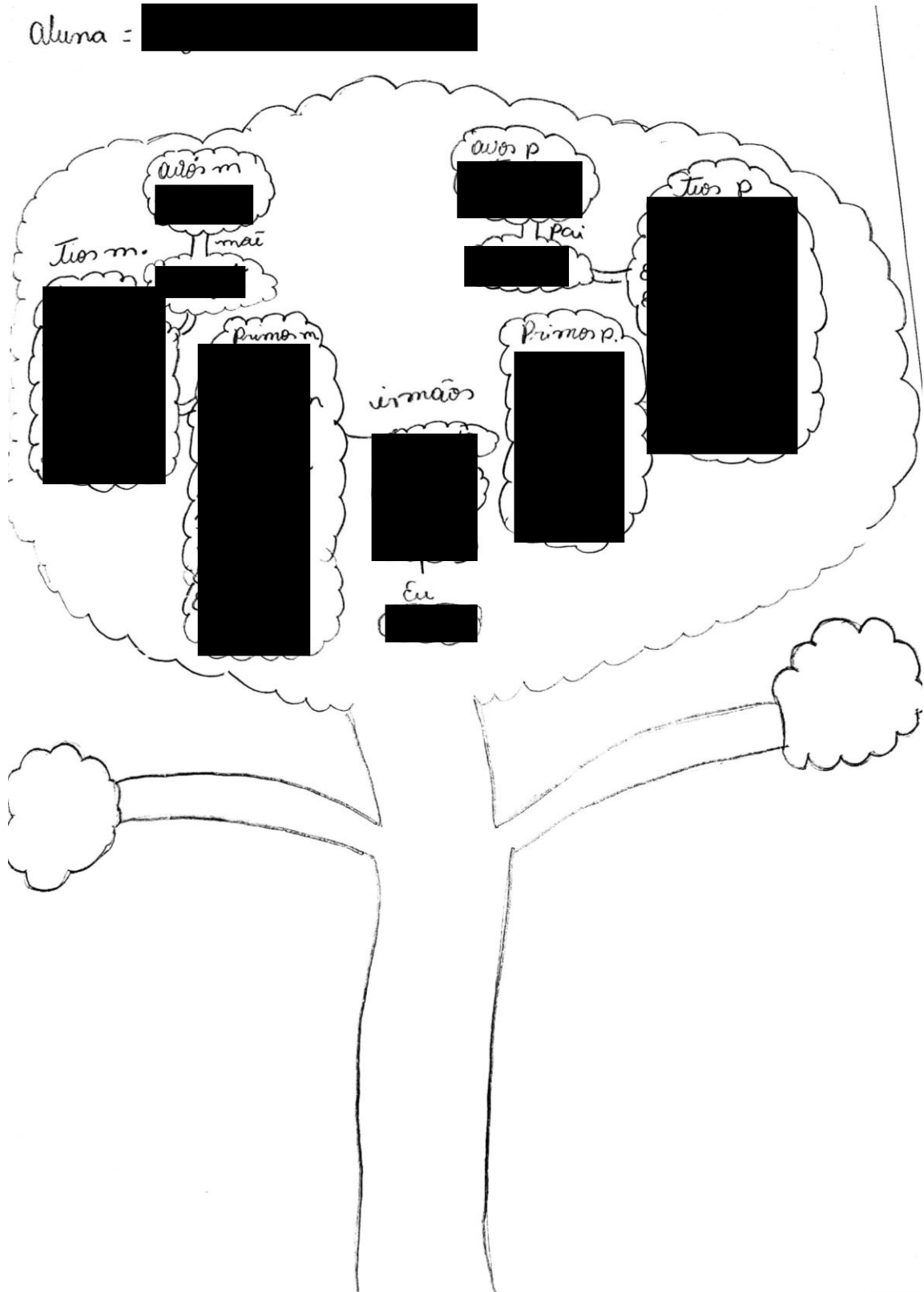


Menina N° 15



Menina Nº 16

Aluna = [redacted]



ANEXO 24 – CANÇÃO “A CASA”

A CASA

(Vinicius de Moraes)

Não tinha teto, não tinha nada
Ninguém podia entrar nela, não
Porque na casa não tinha chão
Ninguém podia dormir na rede
Porque na casa não tinha parede
Ninguém podia fazer pipi
Porque penico não tinha ali
Mas era feita com muito esmero
na rua dos bobos numero zero.

ANEXO 25 – CANÇÃO “ ERA UMA VEZ”

Era Uma Vez

Sandy & Junior

Compositor: Álvaro Socci/Cláudio Matta

Canção

Era uma vez

Um lugarzinho no meio do nada

Com sabor de chocolate

E cheiro de terra molhada

Era uma vez

A riqueza contra a simplicidade

Uma mostrando pra outra

Quem dava mais felicidade

(refrao)

Pra gente ser feliz

Tem que cultivar as nossas amizades

Os amigos de verdade

Pra gente ser feliz

Tem que mergulhar na própria fantasia

Na nossa liberdade.

Uma história de amor

De aventura e de magia

Só tem a ver

Quem já foi criança um dia

ANEXO 26 – CANÇÃO “ ORAÇÃO DA FAMÍLIA

ORAÇÃO DA FAMÍLIA

(José Fernandes de Oliveira (Pe. Zezinho)

Que nenhuma família comece em qualquer de repente/Que nenhuma família termine por falta de amor

Que o casal seja um para o outro de corpo e de mente

E que nada no mundo separe um casal sonhador!

Que nenhuma família se abrigue debaixo da ponte

Que ninguém interfira no lar e na vida dos dois

Que ninguém os obrigue a viver sem nenhum horizonte

Que eles vivam do ontem, do hoje em função de um depois

Que a família comece e termine sabendo onde vai

E que o homem carregue nos ombros a graça de um pai

Que a mulher seja um céu de ternura, aconchego e calor

E que os filhos conheçam a força que brota do amor!

Abençoa, Senhor, as famílias! Amém!

Abençoa, Senhor, a minha também

Abençoa, Senhor, as famílias! Amém!

Abençoa, Senhor, a minha também

Que marido e mulher tenham força de amar sem medida

Que ninguém vá dormir sem pedir ou sem dar seu perdão

Que as crianças aprendam no colo, o sentido da vida

Que a família celebre a partilha do abraço e do pão!

Que marido e mulher não se traiam, nem traiam seus filhos

Que o ciúme não mate a certeza do amor entre os dois

Que no seu firmamento a estrela que tem maior brilho

Seja a firme esperança de um céu aqui mesmo e depois

Que a família comece e termine sabendo onde vai

E que o homem carregue nos ombros a graça de um pai

Que a mulher seja um céu de ternura, aconchego e calor

E que os filhos conheçam a força que brota do amor! (Refrão).

ANEXO 27 – POEMA “ALGUMA POESIA”

Livro *Alguma poesia* de Carlos Drummond de Andrade

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusóé, comprida história que não acaba mais.
No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café bom. Café gostoso
Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
- Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!
Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.
E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

ANEXO 28 – CANÇÃO “PEQUENO MUNDO”

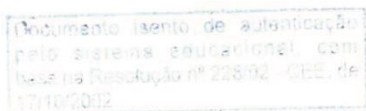
Turma Do Re Mi

Composição: Rogerio Cardoso / Susan Shifrin.

Para ser feliz é preciso ter
Esse céu azul na imensidão
É fazer da tristezas estrelas a mais
E do pranto uma canção
Há um mundo bem melhor
Todo feito pra você
É um mundo pequenino
Que a ternura fez
Há um mundo bem melhor
Todo feito pra você
É um mundo pequenino
Que a ternura fez

Para ser feliz é preciso ter
Esse céu azul na imensidão
É fazer da tristezas estrelas a mais
E do pranto uma canção
Há um mundo bem melhor
Todo feito pra você
É um mundo pequenino
Que a ternura fez
Há um mundo bem melhor
Todo feito pra você
É um mundo pequenino
Que a ternura fez

ANEXO 29 – CARTA DE AUTORIZAÇÃO



ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA – “Francisco das Chagas Vieira” Curso Ensino Fundamental 1ª a 8ª série/1º ao 9º ano EJA
Autorização – Parecer nº 061/2008 – Resolução nº 055/2008-CEE
Reconhecimento – 5ª a 8ª série/6º ao 9º ano – Parecer nº 409/10 – Resolução nº 337/10 –
CEE Entidade Mantenedora – AEFAPRA – CNPJ: 00.755.014/0001-15
Povoado São José dos Ricardos – Paulo Ramos-MA – CEP: 65716-000

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Elizeu de Araújo Feitosa, diretor da Escola Família Agrícola Francisco das Chagas Vieira, tenho ciência da realização da pesquisa intitulada **Histórias de vida de discentes de São José dos Ricardos – Maranhão – Brasil: na construção do sucesso do processo de ensino**, sob responsabilidade da pesquisadora Marly Soares da Costa, doutoranda do Curso de doutoramento em Ciências e Educação pela Universidade do Minho, Braga - Portugal Sendo a pesquisa realizada com os alunos do 6º ano da referida escola, iniciada no ano de 2015. Autorizo, ainda a publicação da pesquisa, obedecendo o Regulamento acadêmico da Universidade do Minho conforme Despacho VRT-LL - 07/2020 referente “aos Direitos de Propriedade intelectual e Proteção de Dados Pessoais” que constam na investigação.

São José dos Ricardos –MA- Brasil, junho de 2022

Elizeu de Araújo Feitosa
Diretor da Escola Família Agrícola Francisco das Chagas Vieira

Elizeu de Araújo Feitosa
Gestor
CPF 038.915.803-80