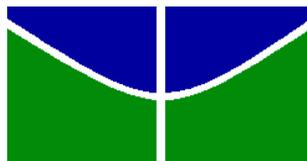


**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**

**O SURGIMENTO E OS EFEITOS DOS RÓTULOS  
NAS INTERAÇÕES SOCIAIS EM UMA TURMA DE  
ALFABETIZAÇÃO**

**Autora: Rebeca Basilio de Carvalho**  
**Orientadora: Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire**

**Brasília**  
**2011**



**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**

**O SURGIMENTO E OS EFEITOS DOS RÓTULOS NAS  
INTERAÇÕES SOCIAIS EM UMA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO**

**Rebeca Basilio de Carvalho**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

**Brasília**  
**2011**



Monografia de autoria de Rebeca Basilio de Carvalho, intitulada *O surgimento e os efeitos dos rótulos nas interações sociais em uma turma de alfabetização*, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade de Brasília, em 12 de dezembro de 2011, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinalada:

---

Professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Orientadora  
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

---

Professor Dr. Bráulio Tarcísio Porto de Matos – Examinador  
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

---

Professora Dra. Cristina Massot Madeira Coelho – Examinadora  
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

---

Professora Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa – Suplente  
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Brasília  
2011

Dedico este trabalho aos meus pais, que me permitiram estar aqui para conquistá-lo. Aos meus amigos e professores que me acompanharam nessa jornada.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Senhor Jesus por ter me dado a minha vida e permitir que eu chegasse até aqui, sendo minha força e meu colo para onde posso sempre correr.

À minha família, meus pais Joana e Josué e à minha irmã Ana Elisa, meus amores dados pelo Senhor. Família querida que está sempre comigo e com a qual compartilho minhas tristezas e alegrias.

À minha orientadora Sandra, por ser tão querida, atenciosa e paciente, sempre me mostrando novas perspectivas.

Ao professor Bráulio Tarcísio e à professora Cristina Coelho que trouxeram outras expectativas sobre a educação, e por estarem participando desse processo de conclusão.

Aos meus amigos, em especial à Esther, por tantos anos de amizade e cumplicidade. Tantas coisas que passamos juntas, que nos ajudou a crescer e entender uma verdadeira amizade.

À Rislá, pela amizade que construímos e que ultrapassou a Universidade. Tantas histórias e momentos que não serão esquecidos.

À Samara pelo seu jeito tão doce e meigo, uma pessoa que está sempre nos encorajando.

Ao Douglas por tanta ajuda que me deu. Pela sua amizade e por me ajudar, me ouvindo, lendo meus trabalhos e me ajudando nas correções.

Às crianças que participaram da minha pesquisa, e a todas aquelas que passaram pela minha vida e me deixaram mais apaixonada pela educação.

A todos que me acompanharam nesse período e à sua maneira me ajudaram!

*Se o professor, ou o psicopedagogo, não é uma pessoa para qual a criança possa olhar e dizer – com palavras ou apenas com o olhar – “Que bom que você existe!”, então vale a pena procurar descobrir quem você é.*

***Fernando Monte-Serrat***

## RESUMO

As interações sociais fazem parte do desenvolvimento humano desde o nascimento. Na infância, essas interações permitem à criança criar seus próprios significados sociais, construindo sua identidade e se desenvolvendo. Ao chegar à escola, se depara com vários sujeitos, que permitem a ela fazer trocas sociais, conhecendo o outro e percebendo a dinâmica da sociedade na qual está inserida. Essas interações, no entanto, nem sempre ocorrem de forma a permitir o pleno desenvolvimento dessa criança. A forma como o outro a vê, nem sempre condiz com a forma como ela se vê. Esses conflitos podem gerar conceitos qualificativos que podem chegar a virar rótulos. Mas, como surgem e quais os efeitos dos rótulos nas interações no contexto escolar? Com base na abordagem sócio genética de Lev Vigotski, o presente trabalho monográfico tem como objetivo compreender o surgimento dos rótulos nas interações sociais em uma turma de alfabetização e os seus efeitos nas disposições dos alunos para a aprendizagem. A pesquisa empírica, de natureza qualitativa, contou com a imersão da pesquisadora em uma turma de alfabetização de uma escola pública de Brasília. Utilizou observações e entrevistas individuais com alunos e professora regente. Os resultados relatam momentos de interação em que as relações são mediadas por rotulações de alguns alunos frente ao trabalho escolar e, principalmente, à forma de se relacionar com o outro. As análises relacionam o sentido que o rótulo tem para o sujeito alvo, para os colegas e para a professora. Assim, foi possível ver a importância dos conceitos qualificativos no desenvolvimento da identidade da criança, sendo necessário aos sujeitos, especialmente a professora, conhecer os processos que o envolvem, de forma a proporcionar o pleno desenvolvimento dos alunos.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento humano. Interações sociais. Rótulos. Alfabetização.

## **THE EMERGENCE AND THE EFFECTS OF LABELING AMONG CHILDREN'S SOCIAL INTERACTIONS IN A LITERACY CLASS**

### **ABSTRACT**

Social interactions are part of human development and allow the child to start their own social meaning and to foster identity construction. In school, the child meets dynamics and tools for social relations which may interfere with psychological development. The negotiations around the way a child sees herself not always relate to the way others see her. In the process of learning to deal with social qualifications of the self, labeling may take important role into defining identity and mediating social relations. Thus, this paper addresses the issue of the emergence and the effects of labels among literacy learning children. Within Vygotsky's sociogenetic approach, the paper aims at understanding the emergence of labels within social interactions in a literacy class and the effects of labels in students' dispositions towards learning in a broad sense. Due to its qualitative approach, empirical research counted with researcher's immersion in a elementary school first year class in a public school in Brasilia. Methodology design was based in observations, individual interview with students and their teacher. Results report episodes in which interactions are mediated by labels of some students. Analysis focuses on the subjective meaning specific labels have within the perspective of students and teacher, including the narrative of the targeted student. It was possible to understand the role of qualitative concepts for identity development. There is a need for teachers to understand such relations and mediate ways of foster development specially in the first years of schooling.

**Key-words:** Human development. Social interactions. Labels. Literacy.

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL EDUCATIVO .....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO 1. O DESENVOLVIMENTO HUMANO E AS RELAÇÕES SOCIAIS EM SALA DE AULA</b>	
1.1 O desenvolvimento humano e a aprendizagem escolar na perspectiva sociogenética .....	8
1.2 A aprendizagem da leitura e escrita na escola e o desenvolvimento infantil.....	10
1.3 A escola e o aluno idealizado .....	12
1.4 E quanto ao professor? .....	13
1.5 As interações sociais no desenvolvimento da criança .....	14
1.6 As relações entre professor e aluno e o fracasso escolar .....	17
1.7 A formação do rótulo em sala de aula.....	19
<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 2. METODOLOGIA</b>	
2.1 Contexto da pesquisa.....	22
2.2 Sujeitos .....	23
2.2.1 Professora .....	23
2.2.2 Turma .....	24
2.2.3 Crianças .....	24
2.3 Procedimentos e instrumentos .....	24
2.3.1 Observações naturalísticas em sala de aula.....	24
2.3.2 Entrevista com professora .....	25
2.3.3 Entrevista individual com as crianças .....	26
2.4 Metodologia de análise .....	27
<b>CAPÍTULO 3. A PESQUISA EMPÍRICA: RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	
3.1 Entrevistas com crianças .....	28
3.1.1 Análise da entrevista do A1.....	28

3.1.2 Análise da entrevista do A2.....	30
3.1.3 Análise da entrevista do A3.....	33
3.1.4 Análise da entrevista do A4.....	34
3.1.5 Análise da entrevista do A5.....	35
3.1.6 Análise da entrevista do A6.....	37
3.2 Entrevista com a professora .....	38
3.2.1 Sobre o processo de ensino e aprendizagem .....	38
3.2.2 Sobre o processo de socialização .....	39
3.2.3 Sobre cada aluno individualmente .....	40
3.2.4 Especificidades dos processos de aprendizagem e desenvolvimento no primeiro ano .....	41
3.3 Discussão .....	41
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>46</b>
<b>PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>50</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>52</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação dos sujeitos 1 .....	26
Quadro 2 – Identificação dos sujeitos 2 .....	26
Quadro 3 – Análise da entrevista do A1.....	29
Quadro 4 – Análise da entrevista do A2.....	31
Quadro 5 – Análise da entrevista do A3.....	33
Quadro 6 – Análise da entrevista do A4.....	35
Quadro 7 – Análise da entrevista do A5.....	36
Quadro 8 – Análise da entrevista do A6.....	37

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA.....	53
Anexo 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A PROFESSORA .....	54
Anexo 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO AOS RESPONSÁVEIS .....	55
Anexo 4 – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO .....	56
Anexo 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA .....	57
Anexo 6 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS .....	58

## MEMORIAL EDUCATIVO

Meu nome é Rebeca Basilio de Carvalho e nasci dia 18 de dezembro de 1988 no Hospital Universitário da Universidade de Brasília (HUB). A minha vida escolar se inicia com a idade de quatro anos no Jardim de Infância. A época que passei no Jardim de Infância foi divertida e colorida. A escola era pequena, e havia um parque bem grande de areia, onde brincávamos. Gostávamos de inventar brincadeiras, brincar com os tatus-bola, que mexíamos para vê-los se enrolando. Lembro-me de um dia que a professora contou uma história sobre um nabo gigante, e que foi preciso muita ajuda para desenterrá-lo. Ela enterrou um nabo no fundo da sala onde tinha uma horta, e então chamou toda a turma para ajudá-la. Ela quis nos ensinar sobre a cooperação e o trabalho em grupo, e como cada um de nós faz diferença. Essa atividade foi marcante, pois de forma simples ela passou o conteúdo da história e fez com que toda turma se envolvesse, mesmo aqueles mais tímidos (como eu) puderam participar e se sentir importantes. E para isso ela não precisou de muita coisa. As coisas eram bem simples nessa época. Brincar de *Power Rangers* no parquinho, pular corda, ouvir histórias projetadas na parede da biblioteca.

Já no Ensino Fundamental I, as coisas começaram a mudar. A professora tendo que ensinar tantas coisas novas. Mas, mesmo assim, eu conseguia acompanhar tudo e isso me rendeu uma “promoção” para a série seguinte, quando estava na segunda série. Passaram-me para a terceira série e achei o máximo. No entanto, a turma estava mais adiantada, e eu não consegui acompanhar os conteúdos. Se hoje o professor me pedisse para passar meu filho de série eu não permitiria. Ter que voltar para a minha sala foi uma experiência de frustração, que me marcou muito. A professora me deu apoio, eu fui o centro das atenções, pois todos queriam saber da minha experiência. Mas, no fundo, sentia-me fracassada. E por fim continuei onde estava, e terminei normalmente.

No Ensino Fundamental II, as coisas começaram a mudar. Nada mais de um professor cuidando de você. De repente, surgem tantos professores. Surge o medo de uma escola grande. Tudo novo. As “coisas de criança” agora ficam para trás. As brincadeiras no recreio, as peças de teatro improvisadas, os passeios na biblioteca por diversão agora dão espaço a livros e cadernos. Mas, apesar de tantas cobranças, não

deixei de fazer minhas visitas à biblioteca. Sempre estava com livros, gostava muito de ler. Algo sempre me incomodou nesse período. Os alunos começaram a perder a vontade de ir à escola. Não parecia mais algo prazeroso, como no Jardim de Infância. Eu sempre fui o que se chama “boa aluna”. Não conversava, tirava boas notas e gostava das disciplinas que ninguém gostava como História, Filosofia e Artes. As pessoas costumavam se aproximar de mim nos períodos de prova e trabalhos. Em casa, minha mãe falava sobre a importância de estudar, já que ela não conseguiu terminar os seus estudos. Então, para mim, era algo importante, mas que acaba me tornando a “nerd”, a “CDF”, entre outros. Na oitava série, os professores começaram a falar sobre o Vestibular da Universidade de Brasília (UnB), o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e sobre fazer escolhas. Começou a surgir um desespero, e agora o que fazer?

Em 2002, estava passando uma novela na Rede Globo chamada Coração de Estudante, em que tinha uma atriz interpretando uma advogada. Ela ajudava as pessoas humildes de uma cidade do interior do Brasil. Eu assistia à novela e achava o máximo. Aí, pensei, é isso que eu quero pra mim, vou fazer Direito e ajudar as pessoas. Fiquei com essa ideia na cabeça e as pessoas me falavam “que bom que já fez sua escolha”, “é tão difícil se decidir”. Mas eu tinha certeza de uma coisa, eu não queria ser professora. Eu via meus professores na escola, eles pareciam sofrer tanto e ainda ganhavam mal. Pensava: quero ajudar as pessoas, vou fazer Direito que “tenho mais futuro”.

Cheguei então ao ensino médio. Eu estava com meu curso decidido e assim foi. Eu sempre gostei das disciplinas de humanas, não entendia as exatas, não era possível questionar e não conseguia ver o sentido de todos aqueles números, era aquilo e ponto final. Fiz um cursinho pré-pas no primeiro ano, e outro no segundo ano. No segundo ano, o cursinho levou uma psicóloga que fez um teste vocacional com a turma. Fiz o teste, e o resultado foi Psicologia e Pedagogia. Mas pensei, eu quero Direito, não quero ser professora. Falavam-me que eu tinha jeito para Psicologia, pois era paciente e tranquila, e eu achava interessante, mas não me achava tão paciente para tal. Então, por curiosidade procurei saber do curso de Pedagogia. Não conhecia sobre ele, e achei interessante o que li a respeito. Falava que o pedagogo não precisa estar em sala de aula, sendo assim, o curso não se limita à sala de aula, então quem sabe. No meio do terceiro ano, fiz o vestibular da UnB para Direito, para ver como era, não tinha expectativas de passar. No PAS prestei para História, e não passei. Fiquei muito frustrada, e então algo me chamou a atenção para o curso de Pedagogia. Mas, relutei para admitir o interesse, eu ponderava: se não gosto de crianças, o que vou fazer nesse curso? Fiz então o

vestibular de julho para Pedagogia, e não passei. Esperei o próximo em janeiro e fiz para Pedagogia novamente. Já estava desanimada, quando a Esther (uma grande amiga) me ligou me dando parabéns por ter passado. Foi uma surpresa, pois já estava desanimada com a UnB. Comecei o curso pensando “vou fazer um semestre e depois vou tentar Direito, foi só pra passar na UnB mesmo”. Mas, então, apaixonei-me pelo curso.

O primeiro semestre foi totalmente apaixonante. Nesse período, minha prima engravidou e teve gêmeas. Elas ficaram um mês aqui em casa e comecei a olhar as crianças de outra forma. Passei a observar o desenvolvimento delas e isso me encantou, e passei a me interessar pela infância. Na igreja onde me reúno, estava cuidando das crianças, e depois que entrei na Pedagogia, comecei a me envolver até chegar à coordenação. Passei pelo berçário, pela sala de três e quatro anos e atualmente estou na sala de cinco a sete anos. A educação começou a fazer parte da minha vida de uma forma tão natural, que parece que sempre gostei da área.

No segundo semestre, participei de várias atividades na Semana de Extensão da UnB. Uma delas foi do Projeto 3 da professora Carla Castro, que fala sobre o Lúdico. Interessei-me pelo tema e fiz o Projeto 3 fase I com ela. Foi quando me apaixonei ainda mais pela educação infantil. Os semestres se seguiam, com discussões que nos levavam a refletir sobre a educação. Mas, eu sentia falta de algo prático, e então fui atrás de um estágio. Comecei trabalhando em uma escola, no setor de matrículas. Foi uma experiência para conhecer o funcionamento da escola, na parte administrativa. Parecia um estágio simples, mas lidávamos com todos os setores da escola, pois atendíamos os pais, tínhamos orientação dos coordenadores e em algumas situações atendíamos alunos. Nesse semestre também conheci a Risla, que vem comigo em todas as situações, tanto acadêmicas, quanto pessoais. Tivemos muitos momentos de debates teóricos, em que fazíamos planos por uma educação de qualidade.

No quinto semestre, então, fiz uma disciplina chamada Inconsciente e Educação. Quem ministrava a disciplina eram os mestrandos, que tinham uma vasta experiência com educação. Um dia, um deles falou sobre como nomeamos tudo, criando síndromes e estereótipos. Ele falou: “atrás do sintoma é preciso olhar o ser humano, o contexto”. Essa frase me impressionou de tal forma que fiquei pensando sobre isso e resolvi que seria esse o tema da minha monografia. Eu já me incomodava com a questão dos rótulos. Em alguns casos, realmente a criança precisa de atenção especial, mas, às vezes, parece cômodo rotular uma criança e atribuir a ela características que ela pode levar

pela sua vida escolar. Pensei na minha experiência de “boa aluna”. Quando eu tirava notas abaixo das esperadas, era algo terrível, pois era a aluna que só tirava notas boas. Tendo conversas com amigos, percebi que muitos passam por esse tipo de situação. Um desses amigos foi o Thiago (que brinca que o tema da minha monografia foi por causa dele), tivemos várias conversas sobre o tema, pois ele também trabalha com crianças e por ter sido uma criança agitada teve vários rótulos. Assim decidi a minha área de estudo.

No quarto semestre, conheci a professora Sandra Ferraz, na disciplina Orientação Vocacional Profissional. Quando a conheci, falei: quero essa professora para ser minha orientadora! Mas no período ela não poderia oferecer Projetos, e então fui seguindo por outras áreas. Amadureci a ideia que havia surgido no quinto semestre, e então, no sétimo semestre conversei com a professora Sandra. Ela passou para a área de Psicologia da Educação e assim ficou mais fácil para que pudesse ser minha orientadora. Apresentei a ideia para ela, e então decidi o foco da minha pesquisa. Pensando sobre o tema fiz algumas alterações. Resolvi me focar nos rótulos, porque no processo de ensino e aprendizagem quando ocorre o fracasso escolar, costuma-se colocar a culpa no aluno, não levando em consideração todo o processo e as relações em que estão envolvidos na escola. No entanto, faz parte desse processo também o professor. E como ele fica nesse processo? Ele pode ser responsabilizado pelo fracasso escolar dos seus alunos? Essas questões começaram a me incomodar quando fui para a prática. Em algumas observações, e mesmo quando fui fazer estágio em sala de aula, percebi situações de professores cansados e desmotivados que refletiam em sua prática o seu descontentamento. Presenciei uma situação em que a professora comentou em sala com outro colega que a turma dela era a pior da escola, que ela não sabia mais o que fazer com os alunos e imaginei como será que a criança recebe esse tipo de comentário, já que para ela nesse período o professor exerce grande influência sobre os alunos. Era uma turma do terceiro ano (antiga segunda série). Assim, com algumas experiências, questionamentos e inquietações, decidi abordar sobre o tema em minha monografia.

## INTRODUÇÃO

Em todos os momentos da nossa vida, estamos sujeitos a receber algum tipo de rótulo. Desde o momento que nascemos, expectativas são geradas, seja pela família, ou por quem está próximo à criança. Comentários como: “meu filho vai ser médico, ele é tão inteligente”, “meu filho é um prodígio, já sabe todas as letras”, “essa criança não tem jeito mesmo”, “você é uma peste” são gerados pelos adultos em relação às crianças e passam a fazer parte das relações entre as próprias crianças.

Assim, as crianças crescem cercadas por pessoas criando expectativas, sejam positivas ou negativas, que são mediadas por qualificativos que, uma vez solidificados, se tornam rótulos. Na escola, não é diferente. Os professores criam rótulos para as crianças, ou o pai já vem com um rótulo do tipo “meu filho não aprende nada”, “esse menino só me dá trabalho, não sei mais o que fazer com ele”. Nesse momento, o professor é um modelo para a criança. Se ele for com um olhar “rotulador”, a criança vai perceber e pode tomar para si esse rótulo. No entanto, como o professor pode se policiar quanto a isso?

Em minha experiência escolar, sempre fui boa aluna. Os professores criavam expectativas sobre mim, porque sempre tirava notas boas. Quando eu tirava alguma nota abaixo do esperado, era algo a se preocupar. Quando eu não entendia um conteúdo, sentia-me muito mal. Eu não podia pedir ajuda, porque eu era “muito inteligente” e as pessoas vinham me procurar para tirar suas dúvidas. No ensino médio, comecei a me cansar dessa situação, porque a pressão era muito grande e eu sentia que não podia errar nem ter dúvidas. Passei a tirar algumas notas ruins, pois queria “ser como os outros”.

Faz parte de algumas disciplinas na Universidade ir a campo para fazer observações. Em algumas dessas observações, comecei a perceber como os rótulos estavam presentes nas salas de aula. Passei a me sentir desconfortável, pois os alunos estavam sendo muito rotulados, em vários aspectos. Cada vez mais cedo se diz que a criança não consegue aprender. Tomam remédios de tarja preta porque são hiperativas, têm déficit de atenção, não conseguem acompanhar a turma, etc. Parece não haver uma compreensão de que a criança está em desenvolvimento físico e psicológico, e que cada

criança percorre trajetórias diversificadas no seu processo de desenvolvimento. Será que faltam ao professor competências pedagógicas para lidar com seus alunos? De que forma a nova dinâmica da vida (agitada) em nossa sociedade está refletindo em sala de aula? Como explicar essa “rotulação” exagerada?

Não podemos deixar de considerar os casos que realmente precisam de um acompanhamento especial. A principal problematização se concentra no fato de as crianças estarem em fase de desenvolvimento e tomarem esses rótulos para si, prejudicando seu aprendizado e, acredito, passa a ser um fator sobre o qual ela vai edificando sua personalidade e identidade.

No início da escolarização esses rótulos ficam mais claros. A criança está entrando em contato com vários conteúdos. Muitas vezes as práticas pedagógicas não dão conta de levar em consideração as vivências da criança, exigindo que ela entenda conteúdos que não fazem sentido para ela e enfatizando uma adaptação aos sistemas de relações muitas vezes alheias aos processos de interação que a criança conhece. No entanto, como levar em consideração o desenvolvimento da criança, sendo que ela precisa “saber” tais conteúdos para aprovação, e o professor precisa “passá-los” e em muitos casos não consegue acompanhar cada aluno individualmente? Com isso, podem surgir os rótulos, em alguns casos para justificar o “atraso” do aluno ou para mostrar como ele se destaca dos outros. Os rótulos podem vir do próprio professor que tem uma grande responsabilidade de educar uma turma em um tempo determinado e acaba por criar conceitos qualificativos para justificar o porquê alguns dos seus alunos não estão atendendo às expectativas.

A partir desses questionamentos e inquietações durante minha vida escolar e durante as observações e prática docente que fizeram parte do curso de Pedagogia, surgiu o interesse pelo tema sobre o qual me proponho a fazer este trabalho para relacionar a teoria à prática que vem acontecendo em sala de aula e tentar compreender como esses rótulos afetam as crianças em suas relações.

Considerando esses aspectos, escolhi fazer o estudo empírico em uma turma de 1º ano do ensino fundamental, tendo como sujeitos da pesquisa a professora e seus alunos. Em especial, aqueles cujas relações interpessoais eram mediadas por qualificativos e rótulos de forma mais intensa. Nesse período escolar, as crianças estão passando pela mudança da educação infantil para o ensino fundamental e precisam se adaptar a esse novo período. O professor precisa atender os objetivos do currículo e em muitos casos não consegue acompanhar o aluno individualmente.

O objetivo deste trabalho é compreender o surgimento dos rótulos nas interações sociais em uma turma de alfabetização e os seus efeitos nas disposições dos alunos para a aprendizagem. Dessa forma, a parte empírica foi organizada em torno dos objetivos específicos: identificar os conceitos qualificativos existentes em sala de aula; analisar os sentidos dos conceitos qualificativos nas relações; identificar os principais agentes mediadores desses conceitos e analisar a relação entre os conceitos qualificativos e qualidade das interações em sala de aula. A partir de alguns questionamentos: o que são rótulos? Como são formados? Que tipos de relações são mais propícias ao surgimento e uso de rótulos nas interações? Como a atuação da professora favorece ou desencoraja o uso de rótulos? Há uma relação entre as atitudes da professora e as atitudes dos alunos quanto ao uso de rótulos? Que situações ou atividades parecem ser mais favoráveis ao uso de rótulos?

A fim de atingir os objetivos deste trabalho, estruturou-se o estudo em três capítulos. O primeiro discorre sobre o desenvolvimento da criança, em especial no início da escolarização, a fim de compreender os aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, no período de alfabetização. Os temas apresentados neste capítulo trazem uma revisão bibliográfica, a fim de embasar os objetivos deste trabalho.

O segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada na pesquisa empírica, apresentando a escola onde foi realizada a pesquisa, fazendo uma descrição do contexto (escola, sala de aula e turma); os sujeitos (autora, professora e alunos); os procedimentos e instrumentos (observações e entrevistas), e a metodologia de análise.

O terceiro capítulo traz os resultados da pesquisa, com a análise das entrevistas realizadas e a discussão dos resultados obtidos, relacionando com os objetivos do trabalho, a fim de verificar os resultados, relacionando com a revisão bibliográfica.

# CAPÍTULO 1

## O DESENVOLVIMENTO HUMANO E AS RELAÇÕES SOCIAIS EM SALA DE AULA

O presente capítulo pretende discorrer sobre o desenvolvimento da criança, em especial no início da escolarização, a fim de compreender as interações sociais no processo de aprendizagem. Esse levantamento é necessário para que se possa compreender como se procede a apropriação da criança, tanto em relação ao conteúdo, quanto a sua constituição como pessoa, a fim de perceber as implicações das interações sociais nesses processos.

### **1.1 O desenvolvimento humano e a aprendizagem escolar na perspectiva sociogenética**

Estudos têm mostrado a complexidade que envolve o desenvolvimento humano. Considerando que o mesmo é formado por emoções e sentimentos, percebeu-se também a influência das interações sociais nesse processo. Modelos que antes não consideravam essas interações, agora dão espaço para teorias que privilegiam a gênese social dos processos psicológicos, ou seja, considerando agora o desenvolvimento social do indivíduo. Alguns autores relacionaram as interações sociais concretas à raiz da subjetividade e das funções mentais superiores do ser humano. Entre esses autores temos James Mark Baldwin (1986,1906), George Herbert Mead (1934) e Lev S. Vigotski (1929, 1962, 1984). Baldwin (1906) coloca que o ser humano é um “produto social” e não uma “unidade social”. Mead, em uma perspectiva antropológica, chama a atenção para o significado que nasce nas interações entre os indivíduos. Vigotski traz uma grande contribuição em relação às interações sociais no processo de ensino-aprendizagem. (BRANCO, 1993).

No processo de ensino-aprendizagem, a criança estará interagindo com vários atores dentro do ambiente escolar. As interações trazem contribuições das vivências de cada sujeito. Valsiner (1989 citado por BRANCO, 2009) propõe o conceito *canalização cultural* para designar o fenômeno que ocorre quando um contexto se estrutura e se organiza de forma dinâmica para atender objetivos que são negociados nas interações

sociais. Na escola, é quando o professor propõe uma atividade com determinados objetivos pré-estabelecidos que conduzam as ações das crianças, mas ao mesmo tempo consideram suas contribuições, pois suas vivências fazem parte do processo de compreender a cultura escolar. É um processo bi-direcional pautado nas interações sociais que constitui a premissa básica da perspectiva sociogenética de desenvolvimento defendida pelo movimento histórico-cultural.

No processo de ensino, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem gerou várias teorias, que podem ser separadas esquematicamente em três grupos. O primeiro deles coloca o processo de desenvolvimento independente do processo de aprendizagem. A aprendizagem seria um processo exterior, paralelo ao processo de desenvolvimento da criança, não participando, nem o modificando. Jean Piaget é um teórico que faz parte desse grupo, estudando, inicialmente, o desenvolvimento do pensamento da criança independente do processo de aprendizagem.

O segundo grupo afirma que a aprendizagem e desenvolvimento são indissociáveis. Ela se opõe ao primeiro grupo quando coloca a aprendizagem com valor de primeiro plano no desenvolvimento da criança, considerando que a aprendizagem vem antes do desenvolvimento. Considera que existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos, em que cada etapa da aprendizagem corresponde a uma etapa do desenvolvimento. Ela tem como característica principal considerar aprendizagem e desenvolvimento como processos simultâneos, e que o desenvolvimento está para a aprendizagem como a sombra para o objeto que a projeta.

Esses conceitos fazem parte da teoria sociogenética de Vigotski, em que estão presentes as relações entre o desenvolvimento humano e o aprendizado, onde ele procura compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana (desenvolvimento filogenético) e da história individual (desenvolvimento ontogenético). Essa abordagem é chamada de abordagem genética (OLIVEIRA, 2010). Para Vigotski, os processos de desenvolvimento, tanto no plano filogenético como no plano ontogenético, têm a marca social. Branco define sociogênese como o processo do desenvolvimento psicológico, especialmente no que tange às funções psíquicas superiores, tendo origem nas interações sociais, trazendo a importância das interações para o desenvolvimento da criança.

Vigotski traz então novas contribuições ao colocar que a aprendizagem antecede o desenvolvimento tendo por base as relações sociais (VIGOTSKI, 1988). Após vários estudos, percebe que a aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento,

Tal como um filho de surdos-mudos, que não ouve falar à sua volta, continua mudo apesar de todos os requisitos inatos necessários ao desenvolvimento da linguagem e não desenvolve as funções mentais superiores ligadas à linguagem, assim todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem (1988, p.115).

A pedagogia, durante muito tempo, considerou o sujeito epistêmico, ou seja, as habilidades e capacidades que o ser humano tem para conhecer. No entanto, estudos trouxeram uma característica que é peculiar ao ser humano, que o diferencia. Essa característica constitui-se como a subjetividade. (PAÍN citado por MONTE-SERRAT).

A criança faz parte de uma estrutura social já definida pela sua cultura. No entanto, o seu desenvolvimento é único. A criança interage com pessoas e contextos variados, e a partir das interações vai criando seus significados próprios. Assim, crianças que vivem em um mesmo ambiente e que passam por situações parecidas irão reagir de formas diferentes. (GOMES & BRANCO, 2009).

A importância de se analisar o contexto da criança é perceber as influências que ele tem sobre o desenvolvimento da mesma. Em cada cultura temos valores, conceitos que serão passados para a criança de acordo com os ambientes em que ela entrará em contato. A escola é um ambiente que proporciona um enriquecimento social para a criança, com sua dinâmica própria. Nas interações a criança terá aprendizados de origem social, como o desenvolvimento da linguagem, importante para o entendimento com o mundo ao seu redor. Assim, a escola deve proporcionar a comunicação entre os conteúdos curriculares e elementos que fazem parte da cultura da criança, para um aprendizado significativo (PANIAGUA E PALÁCIOS, 2007).

## **1.2 A aprendizagem da leitura e escrita na escola e o desenvolvimento infantil**

A criança nasce em uma sociedade onde a leitura e a escrita já fazem parte da cultura. Ela é inserida em um mundo de letras e precisa aprender a manusear lápis, canetas, borracha para poder passar essas letras para o papel (escrita) e retirar dele aquelas letras que formam palavras e textos (leitura). Para os adultos letrados, esse processo parece simples, mas para a criança ele acontece de formas variadas. Segundo Rodrigues (2003),

poderíamos afirmar que os sentidos da escrita têm um percurso histórico que toma forma mediante o diálogo permanente entre a subjetividade social, que administra esses sentidos, e a subjetividade individual, que os integra e recria de forma singular, num processo de retroalimentação contínuo (2003, p. 30).

Assim, Rodrigues (2003) coloca que há um significado social para o processo de leitura e escrita, contemplando os processos históricos que levaram a construção do sentido social e a partir dele criam-se formas de passá-los à sociedade, como uma “herança”. A escola é um espaço em que essa “herança” é passada para frente. O processo de leitura e escrita faz com que a criança se perceba em uma sociedade letrada e entenda como ela funciona. A partir de sua subjetividade individual, ela vai criando seus próprios significados e passa a compreender a dinâmica do espaço que ocupa.

Além da escola, a criança começa a desenvolver o seu processo de socialização com a família e os amigos. Ela traz consigo registros dos momentos que passa fora da escola. Bortoni-Ricardo (2004) fala sobre os domínios sociais como um “espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais” (2004, p. 23). A criança está aprendendo com as interações sobre os papéis sociais através da linguagem, ou seja, como deve falar em certos lugares e com determinadas pessoas. Em cada ambiente a criança fala de uma forma: com seus pais, com os amigos da escola, com a professora, etc. Ela começa a perceber que não fala da mesma forma com todas as pessoas.

No processo de aprendizagem da leitura e da escrita, as interações entre as crianças são importantes para que elas possam aumentar o seu vocabulário. Essas interações podem ser mediadas pelo professor ou podem acontecer naturalmente. Surge, então, um fator que merece atenção: a forma de correção do professor. Nesse momento, todas as crianças estão aprendendo um processo totalmente novo. Elas começam a perceber que nem sempre a forma como falam é a forma como todos falam. E é apresentada a elas uma nova linguagem, a norma padrão. Com isso, surgem conceitos como certo e errado. O professor agora precisa estar atento para a forma de correção dos alunos, pois dependendo da forma podem surgir preconceitos, podendo gerar momentos de desconforto entre as crianças. Com isso vem a importância de o professor conhecer o público com quem trabalha. Ver o contexto do qual vem essas crianças, conhecer um pouco de sua história. (BORTONI-RICARDO, 2004).

Dentro do processo de aprendizagem da leitura e da escrita temos o processo de alfabetização. No início da escolarização esse processo é marcante para a criança. Tfouni (2006) apresenta alfabetização como:

a aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual (2006, p. 9).

O processo de alfabetização está intimamente ligado com o processo de escolarização, não sendo fácil lidar com os dois de forma separada. Para Teale (TEALE citado por TFOUNI, 1982), no entanto, o processo de alfabetização não consiste apenas na aprendizagem da escrita, mas em uma forma de expressar a sua cultura.

A abordagem sociogenética considera que o processo de alfabetização nunca se completa, visto que a sociedade está continuamente em mudança. Assim o processo de alfabetização começa na escola, mas, não para, pois o indivíduo precisa se atualizar para acompanhar o ritmo da sociedade em que está inserido. (TFOUNI, 2006).

### **1.3 A escola e o aluno idealizado**

A visão da psicologia experimentalista clássica, com o advento dos estudos do comportamento contrários à visão inatista, acreditava que a criança era uma *tábula rasa*. Esse pensamento se traduziu nas práticas escolares, redefinindo conceitos de aprendizagem e os papéis de professores e alunos na escolarização. Acreditava-se que a criança chegava à escola como uma folha em branco, apenas esperando que o professor depositasse todo o seu conhecimento sobre ela. Não era levado em conta as interações que ela fazia antes de chegar ao ambiente escolar. A abordagem sociogenética vem mostrar a “ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural” (OLIVEIRA, 2010, p. 63). Vigotski (2007) coloca que "aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança (p.95)". Ou seja, para ele a criança aprende e se desenvolve, são processos mutuamente constitutivos, mas que considera, no plano ontogenético, a aprendizagem precedente do desenvolvimento. A todo o momento ela entra em contato com outras pessoas, com letras, números etc., e tudo isso antes de chegar à escola.

O que se vê, no entanto, é que a escola ainda passa conteúdos como se eles fossem separados da vida da criança, não considerando a bagagem que ela traz. Os conteúdos são elaborados por adultos que não consideram o processo de desenvolvimento global da criança. Ao invés de a escola se adaptar ao aluno, o aluno

precisa se adaptar à escola. Quando essa relação não ocorre, e o aluno não consegue se encaixar nesse processo, pode acontecer de a escola não saber como lidar com esse aluno.

No processo de ensino e aprendizagem, ainda vemos a reprodução em detrimento da criação. Os alunos não são considerados em sua subjetividade, como um ser individual com características próprias para a aprendizagem. Dos alunos ainda se espera silencia, imobilidade, obediência e boas notas. No entanto, o aluno não aprende somente com o intelecto, mas, especialmente com sua subjetividade. (GONZÁLEZ REY, 2006). Por ser subjetivo, ele possui um:

sistema simbólico-emocional em constante desenvolvimento, no qual cada um desses aspectos se evoca de forma recíproca, sem que seja causa do outro, provocando constantes e imprevisíveis desdobramentos que levam a novas configurações de sentido subjetivo (2006, p. 34).

Por conseguinte, o ser humano não é previsível. Temos níveis de desenvolvimento comuns, mas que não acontecem da mesma forma e no mesmo tempo. O aluno que sai desse padrão de aluno “normal” assusta a escola, que vê uma turma de alunos e não um aluno em uma turma. Assim, o trabalho do educador se torna desafiador. Ele precisa lidar com esse aluno, com a turma, com a escola e com os pais.

#### **1.4 E quanto ao professor?**

A escola e a sociedade depositam expectativas de várias ordens sobre o professor. Em cada período da vida escolar, os professores assumem um papel diferenciado na vida dos alunos. No início da escolarização, os professores são como adultos de referência, mediando os processos educacionais:

Por um lado, deve-se proporcionar a segurança afetiva necessária para que os pequenos possam explorar, brincar, relacionar-se com outras crianças. Por outro lado, é preciso colocar exigências, desafio, normas que orientem a aprendizagem e a socialização (PANIAGUA & PALÁCIOS, 2007, p.132).

A diversidade na escola não se limita apenas aos alunos. Cada educador tem o seu *estilo*, que inclui características pessoais (idade, gênero, habilidades, interesses etc.),

sua história e o seu perfil pessoal (suas ideias sobre a educação, sua formação, sua experiência, suas habilidades educativas).

A forma como o professor age em sala de aula influencia na dinâmica da turma. Considerando esse aspecto, o estilo do educador deve ser considerado como um elemento metodológico, sujeito à reflexão e avaliação, pois o estilo de cada educador em sala de aula gera ações educativas bem diferenciadas (PANIAGUA & PALÁCIOS, 2007).

As relações que ocorrem em sala de aula são importantes na construção da auto-estima do aluno. Sendo a auto-estima parte da subjetividade, ela reflete na forma como a pessoa se mostra no grupo. Carl Rogers traz um importante conceito, chamado *self*, o qual ele define como um processo de reconhecimento contínuo, a visão que a pessoa tem de si própria.

Em relação ao professor, Carl Rogers, dentro de uma visão humanista, contribuiu para construir um ideal do professor contemporâneo. Rogers defende três condições para a atuação do professor na construção de uma sala de aula democrática e participativa e uma educação centrada no aluno: aceitação incondicional, empatia e congruência. Em relação à aceitação incondicional, o professor precisa ser capaz de aceitar o aluno como ele é, para que possa ocorrer uma aprendizagem significativa e autêntica, baseada na aceitação incondicional do outro. Quanto à empatia, o professor precisa ser sensível para poder entender o que se passa com seu aluno, de forma a passar confiança, como um ponto de referência, sem preconceitos e julgamentos. E sobre a congruência, o professor precisa se aceitar e perceber a complexidade dos seus sentimentos, tendo consciência plena das atitudes que assume, para que possa ser autêntico na relação com seus alunos.

### **1.5 As interações sociais no desenvolvimento da criança**

Os rótulos fazem parte das relações sociais. Nas interações criamos conceitos qualificativos para as pessoas, de acordo com ações, situações etc. Em alguns casos esses conceitos podem aparecer nas relações sem nos darmos conta. Outras vezes, eles podem ser marcantes a ponto de prejudicar a pessoa que é alvo de conceitos qualificativos. Esses conceitos podem virar rótulos. Segundo o dicionário Michaelis rótulo é:

ró.tu.lo

*sm (lat rotulu)* **1** Pequeno impresso de formato variável, geralmente em cores, quase sempre ornamentado com filetes, gravuras etc., e que serve para colar em frascos, garrafas, latas, caixas etc., para indicar o seu conteúdo. **2** Dístico, etiqueta, legenda, marca, letreiro. **5** *Tip* Retângulo de pele, em geral de cor diferente da lombada, onde se cola, e que traz o título do livro. **6** Os dizeres da lombada de um livro. **7** *Inform V nome do volume.*

Considerando os rótulos como “impresso para indicar conteúdo”, aplicando as relações sociais, percebemos que os rótulos expressam a ideia que temos de determinada pessoa. Na escola, as impressões sobre o outro são bem marcadas, principalmente nas relações entre professor/aluno, e aluno/aluno. No entanto, essas interações não se limitam a certos ambientes, elas fazem parte das nossas vidas desde que chegamos ao mundo. Araujo (1995) diz que

é através da interação social que o indivíduo reorganiza qualitativamente suas funções psicológicas; que constrói, partilhando e negociando, seu processo de internalização; que aprende, organizando e re-significando, o contexto sócio-cultural no qual se desenvolve (p.31).

As interações sociais estão intimamente ligadas ao desenvolvimento humano. Com as interações percebemos as pessoas e o ambiente que nos cerca. Elas permitem também que conheçamos nossa sociedade com seus valores, regras e cultura e como devemos nos portar diante dela.

Em cada ambiente aprendemos como devemos agir. A escola é uma ambiente que desperta interesses pela diversidade de relações que podem ser percebidas. Começando pelos pais ao conhecerem a escola; depois pelo aluno ao conhecer a escola, o professor, os colegas, a direção, a coordenação, o pessoal da limpeza, da cantina, enfim, são muitas interações.

A criança se insere em um ambiente totalmente novo. Ela precisa adaptar-se a ele e, a cada ano, adaptar-se a uma nova sala, um novo professor, novos conteúdos. Mas, nesse processo, nem tudo acontece de forma tão harmoniosa. Alguns alunos se deparam com uma questão chamada dificuldade de aprendizagem.

Araujo (1995) vem focar as relações interpessoais na dificuldade de aprendizagem, na relação professor e aluno. Araujo acompanhou uma turma durante dois semestres, duas vezes por semana, com atenção maior para o professor. O foco do

estudo de caso é uma criança que apresenta dificuldades na aprendizagem. Ele está no “segundo ano concluindo” do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), programa da rede pública para séries iniciais (1994). Como parte da coleta de dados, ela fez observações, levantou dados a partir de entrevistas, gravações e conversas.

A criança observada tinha duas professoras. A partir das observações, Araujo percebeu que nem sempre as duas tinham a mesma opinião sobre o aluno. Essa observação chama a atenção para a visão do professor. As duas davam aula para a mesma criança, mas não tinham a mesma opinião.

O professor é um ator muito importante nas relações da criança. Eles passam uma boa parte do tempo juntos. O professor, como pessoa, não transmite apenas conteúdo. Ele transmite o seu estado emocional, as suas impressões, julgamentos. Segundo Moscovici (MOSCOVICI citado por ARAUJO, 1986), o professor cria “teorias implícitas” para compreender o aluno, relacionando o seu desempenho. Ele vai então tentar confirmar suas teorias. De acordo com Moscovici,

se temos uma ideia ou uma representação do que uma outra pessoa é, nós tentamos confirmá-la através de todos os meios disponíveis. De modo mais específico, nós formamos relações, manipulamos a situação de modo a estimular os comportamentos que estão de acordo com nossas crenças sobre o outro (citado por ARAUJO, 1986, p.31)

O professor, sem se dar conta, pode estar reforçando atitudes em seus alunos para tentar comprovar suas teorias. Se o professor cria uma imagem da criança no começo do ano letivo de que ela não conseguirá acompanhar o restante da turma, provavelmente irá reforçar atitudes do aluno que o levem para o “fracasso” ao final do ano. Quando um aluno participa muito em aula, têm notas boas, o professor provavelmente vai reforçar atitudes esperando sempre boas notas desse aluno, esperando o seu “sucesso”.

Araujo (1995) ainda chama a atenção para os fatores afetivos. O espaço escolar não é feito apenas de conhecimento. As interações estão acontecendo a todo o momento e gerando reações nos sujeitos. Ao fechar o trabalho, alguns pontos interessantes são levantados:

Uma criança pode levar para a sala de aula uma característica de desenvolvimento individual que se manifeste através de uma *diferença de ritmos e padrões para aprender*. Seu professor pode entender essa *diferença* como uma “deficientização” e movimentar sua ação ma

direção de construir uma interação com um “aluno-problema”, um “aluno com dificuldades de aprendizagem”. Ou não (1995, p.193)

A criança chega à escola com suas características. Cabe ao professor nesse momento considerar essas questões no processo de ensino e aprendizagem. A criança tem inquietações, curiosidades que traz do seu dia a dia. O professor não pode simplesmente ignorar isso, mas pode se aproveitar para enriquecer a aula, tornando-a mais atraente para as crianças e também contribuindo para a qualidade das interações.

### **1.6 As relações entre professor e aluno e o fracasso escolar**

O professor como um adulto de referência para a criança (PANIAGUA & PALÁCIOS, 2007) tem uma grande influência no início da escolarização. Tacca (1994) traz a problemática do “sistema de crenças” construído pelo professor, no seu contexto social e cultural que condiciona suas escolhas pedagógicas, suas expectativas e o relacionamento com seus alunos (TACCA, 1994). Ela trata a questão a partir do professor e de suas percepções, por ser ele participante, organizador, orientador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Tacca (1994) fez um estudo com dois grupos de professores com características específicas. Eles atuam em escolas da rede pública de uma cidade satélite do Distrito Federal.

Tacca (1994) coloca que o fracasso escolar se destaca na alfabetização, ou seja, nas séries iniciais, onde a criança está aprendendo a ler e escrever. Cita estudos sobre o tema que tentaram identificar alguns fatores de fracasso. Entre eles, a “Ideologia do Dom” considera que o fracasso ou o sucesso do aluno vem de características individuais como inteligência, talento, habilidades. Outro estudo, denominado “Teoria da Carência Cultural” considera que o meio cultural em que a criança está inserida acarretaria um “déficit” ou desvantagem em aspectos cognitivos, afetivos e linguísticos, fazendo com que ela chegue à escola em certa “desvantagem”. Acompanhando essa teoria, a “Teoria da Diferença Cultural” propõe a mudança do termo “carente” por “diferente”, colocando que não há culturas superiores, mas sim diferentes. A “Teoria da Reprodução”, proposta por Bourdieu e Passeron, explica que a escola reproduz a sociedade de classes, impondo a cultura da classe dominante e perpetuando as desigualdades sociais.

Atualmente, os estudos sobre o tema fracasso escolar têm considerado as interações entre escola, professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem. Tais estudos procuram identificar fatores que interferem na aprendizagem da criança dentro da escola. Sinalizam, por um lado, a inadequação da escola para atender os alunos e por outro, os alunos que trazem contribuições que não são consideradas pela escola na elaboração de currículos, programas e metodologias.

Em sua pesquisa, Tacca (1994) percebeu que os professores passam por todas essas teorias quando se fala em fracasso escolar. No entanto, aqueles que consideram as interações e os fatores que podem afetar o aluno, pensam de forma a evitar o fracasso escolar. Para entender as causas que interferem com o processo de aprendizagem, é preciso conhecer o que o professor pensa sobre sucesso e fracasso.

a atuação do professor tem bases na sua visão de mundo, de homem, de sociedade e que estes elementos mostram-se presentes nas relações que acontecem no cotidiano escolar, interferindo tanto naquilo que se espera da criança como na avaliação daquilo que ela consegue realizar (PATTO, 1990 citado por TACCA, 1994; p. 5).

Assim, o estudo de como o professor se vê como pessoa, sua visão de mundo, de homem, de sociedade são aspectos que devem ser levados em conta para entender o porquê do fracasso escolar. Entender até que ponto esses fatores são relevantes para o professor e de que forma podem influenciar em sua prática, podem explicar a forma como vê os seus alunos. Os profissionais da educação colocam a responsabilidade no aluno e longe de sua atuação, não percebendo que sua atuação está atingindo diretamente o aluno.

(...) as pesquisas que abordam o professor bem sucedido revelam nele a existência de um sentimento de responsabilidade pessoal pelo desenvolvimento dos alunos. O professor eficaz, estudado por Engers (1987), mostra-se ciente do seu papel como organizador do trabalho e na formação de hábitos e atitudes nos alunos, vendo a criança como estimuladora do seu trabalho. Caracteriza-se como responsável, equilibrado, tranquilo, eficiente, paciente, afetivo e comprometido. Coloca como sendo importante considerar o “eu” da criança, trabalhar sua auto-imagem e sua auto-estima dentro de um contexto significativo. Posiciona-se como tendo expectativas positivas em relação a seus alunos, fazendo uso de incentivos e elogios. Nessa situação, percebe-se que, aliada às características pessoais e ao compromisso de ensinar, está a percepção do professor do seu próprio papel na garantia da aprendizagem do aluno. (TACCA, 1994, p. 16 e 17).

As responsabilidades do professor são facilmente apontadas. No entanto, nem todos os professores têm conhecimento sobre a sua importância no processo de aprendizagem do aluno. Em sua pesquisa, Tacca (1994) identificou alguns aspectos que os professores levantaram para explicar fracasso e sucesso. Em relação a fracasso três pontos foram levantados: o aluno, a família e a escola. Já em relação ao sucesso: professor, família, escola e aluno. Na prática, o professor tem se colocado como responsável pelo sucesso dos seus alunos, mas em relação ao fracasso depositam essa responsabilidade no aluno. Tacca (1994), no fechamento do seu trabalho, coloca que:

foi observado que uma ação docente eficaz estava atrelada, principalmente, a um compromisso com o ato de ensinar e manifestações afetivas, que levavam a um entusiasmo e vibração pela aprendizagem e uma reação positiva da criança em relação à escola, possibilitando o seu desenvolvimento satisfatório ( p. 179).

Tacca (1994) constatou em sua pesquisa que há realmente um “sistema de crenças” do professor, que influencia a forma como as interações acontecem em sala de aula. O professor, a partir das interações sociais, constrói sua percepção do aluno, criando expectativas sobre ele e sobre suas possibilidades de aprendizagem. O professor precisa cuidar de uma classe, muitas vezes sozinho, e é preciso criar oportunidades para que ele possa refletir e perceber a importância do seu papel nesse processo.

### **1.7 A formação do rótulo em sala de aula**

As relações presentes no processo de ensino aprendizagem contribuem para a formação da identidade da criança. Freire (2008) traz um estudo de como as crianças desenvolvem as concepções de si mesmas a partir das qualificações negociadas nas relações interpessoais. A pesquisa foi realizada em uma turma de 5º ano do ensino fundamental (antiga 4ª série) de uma escola pública de Brasília, durante um ano.

A pesquisa foi fundamentada em uma abordagem sociocultural construtivista, na tentativa de perceber os múltiplos aspectos envolvidos no processo de significação de si no contraponto das mediações culturais, dentro do ambiente escolar, no contexto de interações e relações com colegas e adultos.

No desenvolvimento da criança há o processo de diferenciação e identificação, sendo o primeiro necessário para que haja o segundo. A existência do ‘outro’ é a

primeira instância de diferenciação. A descoberta de si é relativa à descoberta do outro. Freire (2008, p.2.) coloca que “A criança é social antes de se descobrir como ‘indivíduo’”. E, a forma como desenvolve o senso de si e o manifesta, é cultural desde sua origem.”

Freire (2008) utiliza o conceito Concepções de Si (CDS), a fim de mostrar os processos que envolvem a formação da identidade da criança em uma dinâmica psicossocial. A pesquisa realizada permitiu algumas considerações sobre esse processo:

As CDS são sempre relacionais, situacionais e dinâmicas. Verificam-se no plano interpessoal quanto ao potencial de mobilizar o sujeito a assumir determinado posicionamento nas relações, realizando determinadas ações no contexto coletivo e promovendo diálogo, no plano intrapessoal, como o potencial de mobilizar outras CDS no sentido de promover mudanças. O *sentimento* ocupa lugar fundamental para a emergência e re-significação de uma CDS e no desejo de construir CDS alternativas ou novas. (p. V).

Foi possível perceber a importância dos sentimentos dentro das interações sociais, permitindo certos posicionamentos por parte das crianças, a fim de se afirmarem dentro de um ambiente. As crianças agem de certa maneira para se sentirem aceitas. Assim, é possível entender que os rótulos não são estáticos, pois dependem da situação que a criança está passando. Ao longo da vida ele pode adquirir maior estabilidade, e no processo de construção da sua identidade, eles podem estar sendo formados.

Considerando os aspectos apresentados neste capítulo, compreende-se que as interações sociais fazem parte do desenvolvimento da criança, de forma a inseri-la em um mundo social. A escola nesse processo, principalmente no início da escolarização, a partir dos processos de leitura e escrita, permite à criança criar seus próprios significados sociais. As relações que permeiam esse ambiente são constitutivas da construção da identidade da criança, nas trocas com o outro, no caso da escola, colegas e professores. Essas interações, no entanto, nem sempre são favoráveis para a criança. Quando a criança se apropria de conceitos negativos, as relações podem ser prejudicadas, e nem sempre os sujeitos se dão conta. Assim, esse trabalho procura analisar de forma qualitativa essas interações, compreendendo de que forma surgem os rótulos e quais são os efeitos dos mesmos para as crianças no processo de aprendizagem.

## OBJETIVOS

A fim de delinear as finalidades deste trabalho, foram elaborados alguns objetivos que embasaram a elaboração tanto da pesquisa de literatura quanto da parte empírica. Esses objetivos permitiram a definição do foco de trabalho. Os objetivos específicos foram estruturados com a finalidade de se chegar ao objetivo geral, listados a seguir:

### **Objetivo Geral:**

Compreender o surgimento dos rótulos nas interações sociais em uma turma de alfabetização e os seus efeitos nas disposições dos alunos para a aprendizagem.

### **Objetivos Específicos:**

- a) Identificar os conceitos qualificativos existentes em sala de aula;
- b) Analisar os sentidos dos conceitos qualificativos nas relações;
- c) Identificar os principais agentes mediadores desses conceitos;
- d) Analisar a relação entre os conceitos qualificativos e a qualidade das interações em sala de aula.

## **CAPÍTULO 2**

### **METODOLOGIA**

Este trabalho pretende analisar as interações sociais no processo de aprendizagem, em uma turma de alfabetização, e inscreve-se na abordagem qualitativa. A parte empírica consistiu-se em dois momentos: o primeiro de observação, e o segundo de entrevistas. A pesquisa foi realizada de acordo com as recomendações éticas para a pesquisa científica com seres humanos, e como os sujeitos da pesquisa são menores, foi elaborado um documento de autorização que foi entregue aos pais (anexo 3).

A escolha pela pesquisa qualitativa se deu, pois ela permite a interpretação dos fenômenos sociais, considerando que as pesquisas qualitativas “buscam visualizar o contexto e, se possível, ter uma integração com o processo objeto de estudo que implique melhor compreensão do fenômeno” (NEVES, 1996). Como a parte empírica foi realizada considerando as interações sociais, esse tipo de pesquisa permite uma análise mais completa, pois não considera apenas os dados. ADICIONAR UM PARÁGRAFO SOBRE PESQUISA QUALITATIVA

#### **2.1 Contexto**

A parte empírica foi realizada em uma escola pública da Asa Norte, bairro de Brasília. A instituição atende do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I. No ano letivo de 2011, a escola conta com 14 turmas, sendo 07 turmas no matutino e 07 turmas no vespertino. A escola conta com uma sala de recursos, para acompanhar/atender alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Possui ainda um pátio interno, laboratório de informática, cantina, biblioteca e uma quadra esportiva para os alunos.

A sala de aula do 1º ano B é pequena, com mesas e cadeiras adaptadas a eles, dispostas em três filas. As mesas ficam em duplas, no total de onze duplas. A sala possui um quadro branco, onde a professora escreve com pincéis próprios. A mesa da professora fica próxima ao quadro, encostada na parede. Embaixo do quadro, tem algumas figuras sobre ações “corretas e erradas” que fazem parte da rotina da sala. O espaço é bastante enfeitado, com as letras, os números e algumas atividades dos alunos.

Atrás da sala, tem alguns armários, onde ficam materiais e atividades. Há ainda um ventilador e uma televisão, com uma prateleira atrás onde ela guarda os seus materiais.

O governo federal determinou que todos os alunos de seis anos de idade fossem matriculados no 1º ano, ampliando o ensino fundamental que passa a ter duração de nove anos. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 32

O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo;

(...)

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (LDB, 1996, p. 20).

O governo, então, decidiu aumentar em um ano a Educação Básica, com a justificativa de estar democratizando o acesso escolar. Com isso, o ensino fundamental agora passa a ter nove anos (1º ano 9º) e a nomenclatura das séries sofre mudanças, não sendo mais série, e sim anos. O primeiro ano do ensino fundamental é como uma transição da educação infantil para o ensino fundamental, tendo os objetivos citados acima como norteadores para o currículo.

## **2.2 Sujeitos**

Os sujeitos participantes da pesquisa foram a professora, os alunos e a autora que participou como observadora e, posteriormente, como entrevistadora. Os nomes dos sujeitos foram preservados, sendo usadas siglas no lugar, para que não fossem identificados.

### *2.2.1 Professora*

A professora da turma tem como formação Pedagogia e trabalha há trinta e um anos como professora da Secretária de Educação do Distrito Federal (SEE-DF). Já trabalhou com Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Lecionou em três escolas no Plano Piloto e atualmente está com uma turma de primeiro ano e pretende trabalhar com eles até se aposentar.

### 2.2.2 Turma

A observação foi realizada em uma turma de 1º ano do ensino fundamental I. A turma possui vinte alunos, dos quais dez meninas e dez meninos, com idades entre seis e sete anos. Os alunos chegam à escola por volta de 07h30min e ficam em filas organizadas por série. A diretora sempre cumprimenta os alunos, conversa com eles, dá avisos, faz uma oração e os encaminha para a sala, liberando turma por turma. Chegando à sala, a turma do primeiro ano coloca os materiais em suas mesas (eles sempre sentam nos mesmos lugares), e a professora os chama para sentar na frente em roda. Eles realizam as atividades propostas até o horário do lanche, por volta de 09h40min. Às 10 horas, toca o sinal para o recreio, eles saem e retornam à sala por volta de 10h30min. A professora dá seguimento às atividades até o horário de saída 12h30min. Nesta turma, há três crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que fazem tratamento e tomam remédio. Das três, duas participam da entrevista, sendo o aluno A2 e a aluna A4.

### 2.2.3 Crianças

Foram realizadas observações para conhecer a rotina da turma e a dinâmica das interações entre professora/alunos e alunos/alunos. A partir das observações, foram identificadas seis crianças que se destacaram de alguma forma em relação aos conceitos qualificativos que recebiam nas relações ou com a professora ou com os colegas, dos quais três meninos e três meninas. Após realizadas as devidas autorizações por parte da família, as seis crianças passaram a ser o foco das observações e participaram das entrevistas individuais.

## 2.3 Procedimentos e instrumentos

### 2.3.1 Observações naturalísticas em sala de aula.

Após a escolha da escola, fui até o local para conhecer, conversei com a diretora que se mostrou receptiva e aberta para a pesquisa. Após conversar com ela, fui à Regional de Ensino de Brasília, com a carta explicativa elaborada pela professora orientadora Sandra Ferraz, contendo os objetivos do trabalho (anexo 1). Com o documento da Regional, fui à escola novamente, e assim iniciei as observações.

Triviños (1994) traz que “observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas

características (cor, tamanho etc.) (TRIVIÑOS, 1994, p. 153). A observação de “fenômenos sociais” consiste em destacar fenômenos que se destacam dentro de uma realidade, a fim de estudá-los em sua dimensão singular, considerando seus atos, atividades, significados, relações etc. O autor coloca que esse tipo de observação é chamado de “Observação Livre”. A observação livre foi utilizada a fim de conhecer a turma e a sua dinâmica. Como o objetivo *era* analisar as interações e identificar conceitos qualificativos, a observação permitiu identificar alguns sujeitos que se destacavam e se relacionavam a esses objetivos. A observação realizada não foi participativa, para que fosse possível observar sem interferência na rotina da sala de aula. Após as observações livres, foram realizadas observações dirigidas, identificando situações em que as mediações por qualificativos apareciam com mais regularidade e os tipos de rótulos que estavam presentes em sala com maior frequência. Foram utilizados protocolos de observação para registro das interações mediadas por qualificações subjetivas, com um campo destinado ao registro dos rótulos explicitados (anexo 4).

Triviños (1994) define as anotações de campo como “todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, ela compreenderia descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo” (TRIVIÑOS, 1994, p. 154). As anotações de campo permitem ao observador registrar os fatos que considera relevantes à sua pesquisa, para análise posterior. As anotações de campo utilizadas foram as anotações de natureza descritiva, descrevendo os comportamentos, ações, atitudes, os sujeitos, o meio físico, as atividades e os diálogos. Os registros foram realizados juntamente com as observações, para que fosse possível registrar com maior fidedignidade.

### 2.3.2 *Entrevista com professora*

Uma vez identificadas algumas crianças potencialmente alvos de rotulações, a entrevista com a professora teve por objetivo identificar, por meio da narrativa, seus posicionamentos com relação ao papel das interações na sala de aula e com relação às crianças que haviam sido identificadas como alvos de rotulações. A entrevista contou com um roteiro semi-estruturado, teve duração de aproximadamente 47 minutos e foi realizada em horário contrário à aula, na própria escola. A entrevista foi gravada em áudio, e seguiu um roteiro elaborado (anexo 5). Os sujeitos, professora e entrevistadora, foram identificados da seguinte forma:

**Quadro 1** – Identificação dos sujeitos 1

SUJEITO	IDENTIFICAÇÃO
Professora	P
Entrevistadora	E

### 2.3.3 Entrevista individual com as crianças.

Através das observações dirigidas, seis crianças foram identificadas como alvo frequente de rotulações. Foi elaborado um roteiro de entrevista semi-estruturado, (ver anexo 6) a partir dos objetivos da pesquisa e das observações dirigidas. Triviños (1994) coloca a entrevista semi-estruturada como um importante instrumento na pesquisa qualitativa. Esse tipo de entrevista permite que o entrevistado se expresse de forma livre e espontânea, enriquecendo a investigação. As entrevistas foram realizadas em dois dias, durante o período da aula, mas em espaço alternativo à sala, de forma individual, sendo audiogravadas. Como a gravação foi apenas do áudio, a transcrição foi feita de forma rápida, a fim de que fosse complementada com anotações sobre a reação dos entrevistados. Este procedimento teve como objetivo ouvir das crianças sua opinião sobre as relações em sala de aula, e como elas se enxergam dentro desse espaço, comparando com os registros das observações realizadas. Os sujeitos da pesquisa foram identificados da seguinte forma:

**Quadro 2** – Identificação dos sujeitos 2

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	SEXO
A1	6	Masculino
A2	6	Masculino
A3	7	Feminino
A4	7	Feminino
A5	6	Masculino
A6	6	Feminino

## **2.4 Metodologia de análise**

Antes de iniciar a entrevista, foi explicado individualmente às crianças o objetivo da entrevista e porque elas estavam participando. As primeiras perguntas serviram para conhecer um pouco sobre as crianças, a fim de obter resultados a respeito do assunto. As outras questões foram separadas de acordo com as relações que permeiam a escola. As respostas das crianças foram agrupadas em forma de quadros, divididos por temas, que foram separados de acordo com as interações observadas na escola. Cada tema foi marcado por uma cor, da seguinte forma: azul para as atividades escolares (brincadeiras); vermelho para atividades escolares (tarefas); verde para espaço escolar; roxo para interações alunos/alunos e rosa para interações alunos/professora. Os quadros são resumos das entrevistas, contendo apenas trechos. Os nomes reais das crianças que aparecem no quadro foram substituídos, a fim de preservar a identidade das mesmas.

## **CAPÍTULO 3**

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Este capítulo aborda a análise das entrevistas individuais com crianças e com a professora, considerando não apenas as respostas discursivas, mas também os posicionamentos afetivos das crianças durante a entrevista. Para compreender o surgimento dos rótulos nas interações sociais em uma turma de alfabetização e os seus efeitos nas disposições dos alunos para a aprendizagem, os procedimentos metodológicos foram construídos em torno dos objetivos específicos que guiaram as análises.

As análises foram organizadas de acordo com os sujeitos e a seleção de categorias de análise visou alcançar os objetivos específicos deste trabalho, no que diz respeito a: identificar os conceitos qualificativos existentes em sala de aula; analisar os sentidos dos conceitos qualificativos nas relações; identificar os principais agentes mediadores desses conceitos e analisar a relação entre os conceitos qualificativos e qualidade das interações.

No que se refere aos espaços em branco dos quadros, o questionamento não foi abordado, devido aos direcionamentos tomados de acordo com as respostas dadas, ou mesmo, não houve resposta. Como as entrevistas individuais foram realizadas depois das observações, foi possível selecionar episódios específicos de sala de aula e incluí-los no diálogo da entrevista. Foi possível conversar com cada criança sobre o episódio observado em sala com a finalidade de ouvir dela o significado do ocorrido e os sentimentos gerados a fim de compreender possíveis relações entre os efeitos dos rótulos e as disposições desses alunos para com o trabalho escolar. As observações realizadas foram integradas nas análises das entrevistas individuais.

### **3.1 Entrevistas com crianças**

#### *3.1.1 Análise da entrevista do A1*

O aluno A1 tem seis anos, mostrou-se tranquilo quando começamos a conversa, respondendo às perguntas de forma objetiva. Nas primeiras perguntas, disse o que gostava de brincar, mas ficou pensativo e não respondeu com quem gosta de brincar na sala de aula, falou apenas do irmão. O estado de tranquilidade perdura durante a

entrevista, e em apenas um momento expressa satisfação quando eu falo sobre a professora elogiar suas tarefas. Não foi preciso fazer outras mediações, ele respondeu a todas as perguntas prontamente. Ele demonstrou certa neutralidade e não comentou nada além do pedido. Durante as observações, percebi que a professora sempre elogia as tarefas do aluno A1, e em uma dessas situações ele comenta: “Eu nunca faço feio, só fazia quando era bebê.” Questiono então o que ele acha quando a professora elogia os seus trabalhos e ele responde com satisfação: “Ah, eu gosto!” Quando pergunto se ele faz as tarefas direitinho, ele responde: “Faço... E aí eu ajudo, falo o que é pra fazer.” É possível perceber nas falas do aluno A1 que ele não tem problemas quanto à realização das tarefas e ainda procura ajudar os colegas com dificuldade. Os elogios da professora reforçam o sentimento de satisfação por ter o trabalho reconhecido. É possível perceber, tanto na análise feita quanto no quadro abaixo, uma disposição positiva com relação à professora e aos colegas de classe. As respostas da análise podem ser conferidas no quadro abaixo:

**Quadro – 3** Análise da entrevista do A1

TEMA	PERGUNTA	RESPOSTA (A1)
Atividades escolares (brincadeiras)	3. Você gosta de brincar de quê?	Futebol ... basquete, vôlei.. skate.
	4. Com quem você mais gosta de brincar?	Com meus amigos, meus irmãos... meu irmão quer dizer.
Atividades escolares (tarefa)	5. Com quem você mais gosta de fazer tarefa?	Com o K.
	6. Pra quem você gosta de pedir ajuda na hora de fazer a tarefa?	Quando eu não dou conta de fazer e o K ‘tá’, ele me ajuda.
	E pra quem você não gosta?	Eu gosto de pedir ajuda.
Espaço escolar	7. O que você mais gosta de fazer na escola?	Brincar de pique-pega.
	9. Essa escola é diferente da que você estudava antes: o que é diferente?	Ah, tem a mesa aqui fora, o totó.
Interações alunos/alunos	8. Quem são os seus melhores amigos?	K, R, G, N e I.
	10. Diga de quem você gosta na sala.	De brincar? Com o K.
	E de quem você não gosta.	Não... eu gosto de todo mundo.

	11. Por quê?	-
	13. Seus colegas te chamam de alguma coisa que você não gosta?	Não.
	16. Alguém já te colocou apelido aqui na escola, de quê?	Não.
Interações alunos/ professora	14. E a professora, chama de algo que você não gosta?	Não.
	15. O que você mais gosta na professora?	Ela é carinhosa, ajuda, ensina a gente.

### 3.1.2 Análise da entrevista do A2

O aluno A2 tem seis anos, mostrou-se um pouco tímido quando começamos a conversa, e reticente nas primeiras perguntas. Disse que não sabia o que mais gostava da escola, depois apontou para a mesa de pingue-pongue e disse que gostava daquilo. O estado de dúvida se repete nas outras interações. Quando perguntei com quem gostava de brincar, pensou para responder e tive que repetir a pergunta, e então ele responde que gosta de brincar com o J. Foi necessário mediar algumas questões para que ele respondesse. Diz que gosta de fazer as tarefas com A1, depois de pensar um pouco, mas é muito assertivo ao responder que não precisa de ajuda: "Eu não preciso, porque eu sou o mais esperto da sala". Durante a entrevista ele se mostra impaciente, olhando para os lados e algumas vezes responde apenas acenando com a cabeça. Nas observações foi descrita uma situação que ficou caracterizada como "o episódio do tubo de cola". Nesse dia, os alunos A2 e A6 tiveram um desentendimento por causa de um tubo de cola, que o aluno A2 disse ser dele, e que estava com a aluna A6. Por fim, a cola era da aluna A6. Na entrevista, perguntei ao aluno A2 sobre o episódio, e ele respondeu que ficou chateado com a tia e com a aluna A6, e desculpou-se com a colega.

O aluno A2 demonstrou descontentamento por ser considerado como encrenqueiro, já que não se considerava mais assim, dando a entender que ele percebe em si próprio uma mudança que, aparentemente, a professora não vê. As análises permitem afirmar que, diferentemente do aluno A1, há uma diferenciação do tratamento da professora e dos alunos quanto ao aluno A2. As observações e as respostas da entrevista mostram que o aluno percebe essa diferenciação, que se reflete no relacionamento entre os referidos. Um resumo da entrevista pode ser conferido no quadro abaixo:

**Quadro – 4** Análise da entrevista do A2

TEMA	PERGUNTA	RESPOSTA (A2)
Atividades escolares (brincadeiras)	3. Você gosta de brincar de quê?	De pingue-pongue
	4. Com quem você mais gosta de brincar?	J.
Atividades escolares (tarefa)	5. Com quem você mais gosta de fazer tarefa?	Com o A1.
	6. Pra quem você gosta de pedir ajuda na hora de fazer a tarefa?	Eu não preciso, porque eu sou o mais esperto da sala.
	E pra quem você não gosta?	-
Espaço escolar	7. O que você mais gosta de fazer na escola?	As tarefas legais, que tem que pintar.
	9. Essa escola é diferente da que você estudava antes: o que é diferente?	Aqui é mais legal.
Interações alunos/alunos	8. Quem são os seus melhores amigos?	A1, J, G.
	10. Diga de quem você gosta na sala.	J. Porque ele é legal, às vezes quando eu levo lanche eu dou um pouco pra ele, no recreio ele deixa bater cartinha com ele.
	E de quem você não gosta.	L.
	11. Por quê?	Ela grita muito, às vezes ela é enjoada.
	13. Seus colegas te chamam de alguma coisa que você não gosta?	Não.
	16. Alguém já te colocou apelido aqui na escola, de quê?	Não.
Interações alunos/ professora	14. E a professora, chama de algo que você não gosta?	Sim. De encenqueiro.
	15. O que você mais gosta na professora?	Às vezes ela é boa, deixando os meninos brincarem de cartinha.

Vale a pena estender nossa análise sobre o processo de rotulação na sala de aula a partir da entrevista com o aluno A2, com base no trecho transcrito integralmente a seguir. O assunto surgiu em torno do dia do brinquedo, que acontece às sextas-feiras, quando todas as crianças podem levar um brinquedo de casa para socializar na aula.

Quando a criança não traz brinquedo, pode escolher dentre os brinquedos que a escola disponibiliza naquele horário.

E - Tem alguma coisa na sala que você não gosta?

T - Tem, quando é o dia do brinquedo. Eles [os colegas] deixam sem brinquedo sem brincar com o brinquedo.

E - Eles não deixam?

T - Às vezes não deixam.

E - E você fica chateado, fica triste?

T - Fico. Porque também às vezes eu demoro um pouquinho [para pegar o brinquedo em casa] aí, minha mãe fala que eu não vou mais pegar. Aí eu fico sem brinquedo [na sala] e brinco com os brinquedos da escola.

E - Ah, aí, você não traz o seu brinquedo! Mas seus colegas não emprestam? Eles não gostam de te emprestar?

T - A tia fica me chamando... às vezes eles não me emprestam porque a tia fica me chamando de encrenqueiro e eu não sou mais! Quer dizer eu não sou encrenqueiro.

E - Você não é encrenqueiro? Então você não gosta que ela te chame assim?

T - Não gosto, aí ninguém quer ser meu amigo.

E - Ah ninguém quer ser seu amigo?

T - Não... por causa da tia.

E - Mas eles falam que não querem ser seu amigo?

T - Não. É como se fica meu amigo, começa a ser [a ficar comigo] aí, fica um segundo sendo meu amigo aí a tia passa e fala [para o colega que está sendo amigo] "fica longe de gente encrenqueira".

E - Aí você fica triste com isso?

T - **Fico.**

E - Mas, você gosta de todos os seus colegas? Você brinca com todo mundo?

T - (fica pensativo) Quase com todo mundo.

E - E a tia, ela faz alguma coisa além de te chamar de encrenqueiro?

T - (faz que não com a cabeça)

A2 parece ter um grau significativo de clareza sobre a relação entre o tratamento da professora com ele e as relações dele com os colegas na sala de aula ao afirmar com assertividade: “às vezes eles não me emprestam porque a tia fica me chamando de encrenqueiro e eu não sou mais!” Afirma que não gosta de ser chamado assim, pois interfere na disposição dos colegas em “ser amigo” dele, ou seja, em estabelecerem relações de amizade, que nessa idade, e pelo que se pode observar na narrativa dele, é pautada pelo brincar e em torno do brinquedo. O trecho também permite avaliar a dimensão afetiva que a rotulação traz para o sujeito. A2 sente-se triste com a qualificação de encrenqueiro porque isso interfere nas amizades e, portanto, em suas possibilidades de ação, que tem no outro social, expressão maior do ser subjetivo.

### 3.1.3 Análise da entrevista do A3

A aluna A3 tem sete anos, mostrou-se contente quando começamos a conversa, respondendo com entusiasmo às questões. Responde prontamente e apenas em alguns momentos é preciso fazer intervenções no sentido de mediar suas respostas. Nas observações realizadas em sala de aula, percebi os elogios da professora em relação aos trabalhos da aluna A3 e como os mostra para os outros alunos (referindo-se às tarefas dela como lindas e caprichadas, servindo como modelo para as outras crianças). Quando questionei a aluna sobre o que ela achava da professora mostrar suas atividades para os colegas, ela respondeu que gosta, demonstrando satisfação. Sobre o que mais gosta na professora, responde: “O que eu mais gosto da professora é quando ela fica achando que *tá* bonita a tarefa.” Disse que, entre os colegas, não gosta de pedir ajuda ao aluno A2 para realizar as tarefas de sala, “porque ele é muito bagunceiro e a tia também fala pra gente ficar longe de gente bagunceira”. É possível observar sua estima pela professora e que se apropria da “voz” da professora para se posicionar sobre o colega. Um resumo da entrevista pode ser conferido no quadro abaixo:

**Quadro – 5** Análise da entrevista do A3

TEMA	PERGUNTA	RESPOSTA (A3)
Atividades escolares (brincadeiras)	3. Você gosta de brincar de quê?	Brincar de boneca, de correr.
	4. Com quem você mais gosta de brincar?	T, M e S.
Atividades escolares (tarefa)	5. Com quem você mais gosta de fazer tarefa?	Com a tia e com a T.
	6. Pra quem você gosta de pedir ajuda na hora de fazer a tarefa?	Tia.
	E pra quem você não gosta?	A2.
Espaço escolar	7. O que você mais gosta de fazer na escola?	O que eu mais gosto é de pintar.
	9. Essa escola é diferente da que você estudava antes: o que é diferente?	Daqui pra lá, porque era um pátio, só tinha um pátio e eram oito salas.
Interações alunos/alunos	8. Quem são os seus melhores amigos?	T e a S.
	10. Diga de quem você gosta na sala.	A1.

	E de quem você não gosta.	A2.
	11. Por quê?	Porque ele é bagunceiro. Ele já me bateu, já beliscou.
	13. Seus colegas te chamam de alguma coisa que você não gosta?	Não.
	16. Alguém já te colocou apelido aqui na escola, de quê?	Não.
Interações alunos/ professora	14. E a professora, chama de algo que você não gosta?	Não.
	15. O que você mais gosta na professora?	O que eu mais gosto da professora é quando ela fica achando que <i>tá</i> bonita a tarefa.

#### 3.1.4 Análise da entrevista do A4

A aluna A4 tem sete anos e quando começamos a conversa ficava olhando para os lados, distraíndo-se facilmente. À medida que íamos conversando respondia de forma curta, apenas nos assuntos em que se interessava, respondia de forma mais completa e com entusiasmo. Quando pergunto sobre alguém a quem não gosta de pedir ajuda na hora de fazer as tarefas, responde: “Não gosto mesmo é do A5” e justifica: “Primeiro, porque ele não sabe pintar direito. Segundo, porque ele não sabe nem ler nem escrever.” É possível perceber que essa aluna tira conclusões baseadas no que a professora expressa a respeito desse aluno em sala de aula, de acordo com as observações realizadas. Justificativas são porta-vozes dos principais mecanismos de exclusão da escola: qualificação desmerecedora da produção escolar (ele não sabe pintar) e em função do domínio (ou não) das habilidades escolares (no caso, a escrita). A relação da aluna A3 com a professora se expressa no trecho “O jeito dela, quando ela vem brincar no salão de beleza. Que eu sempre trago chapinha, pente, aí sempre maquio ela. Eu gosto.” A aluna A3 tem uma amizade muito significativa com a aluna V, a qual ela cita várias vezes, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro – 6 Análise da entrevista do A4

TEMA	PERGUNTA	RESPOSTA (A4)
Atividades escolares (brincadeiras)	3. Você gosta de brincar de quê?	Parquinho.
	4. Com quem você mais gosta de brincar?	Com a V.
Atividades escolares (tarefa)	5. Com quem você mais gosta de fazer tarefa?	Com a V também, porque a gente senta <i>junta</i> .
	6. Pra quem você gosta de pedir ajuda na hora de fazer a tarefa?	V.
	E pra quem você não gosta?	A5.
Espaço escolar	7. O que você mais gosta de fazer na escola?	Pintar, desenhar eu adoro!
	9. Essa escola é diferente da que você estudava antes: o que é diferente?	-
Interações alunos/alunos	8. Quem são os seus melhores amigos?	V, L. e A3.
	10. Diga de quem você gosta na sala.	V.
	E de quem você não gosta.	K e A5.
	11. Por quê?	Porque ele [K] é muito agressivo, ele chuta, bate, e eu não gosto dele não.
	13. Seus colegas te chamam de alguma coisa que você não gosta?	Não.
	16. Alguém já te colocou apelido aqui na escola, de quê?	Não.
Interações alunos/ professora	14. E a professora, chama de algo que você não gosta?	Não.
	15. O que você mais gosta na professora?	O jeito dela, quando ela vem brincar no salão de beleza. Que eu sempre trago chapinha, pente, aí sempre maquiuo ela. Eu gosto.

### 3.1.5 Análise da entrevista do A5

O aluno A5 tem seis anos, e hesitou no começo da conversa, respondendo de forma objetiva e com respostas curtas. Parecia impaciente e envergonhado, e mesmo com intervenções não respondeu muito além do que lhe foi perguntado. Quando questionado sobre para quem gosta de pedir ajuda quando não consegue fazer as tarefas,

responde: “para o aluno J”, quando questiono porque, ele responde: “Porque ele sabe ler. Eu só sei umas coisinhas”. Retomando à fala da aluna A4, que se refere a ele (A5) como alguém que não sabe ler nem escrever, e a partir de sua própria fala é possível inferir que ele se percebe como alguém que ainda não sabe ler muitas coisas, mas que parece não se preocupar com essa situação. Em sala de aula foi observado que a professora comenta sobre suas atividades, pedindo que ele seja mais caprichoso e em algumas situações costuma deixá-lo no horário do intervalo para terminar a tarefa e ele diz não achar ruim. Quando questionado sobre o que a professora acha de suas tarefas, responde: “Um pouco feia... um pouco... é... hum... menos legal.” Pergunto, então, se ele se esforça para melhorar e ele responde: “Sim. Igual eu fiz uma tarefa que eu pinte e a tia adorou.” Durante a conversa, o aluno parece não se importar com o tratamento da professora, mas ao final transparece que gosta quando a professora o elogia. Uma síntese da entrevista pode ser conferida no quadro abaixo:

**Quadro – 7** Análise da entrevista do A5

TEMA	PERGUNTA	RESPOSTA (A5)
Atividades escolares (brincadeiras)	3. Você gosta de brincar de quê?	Pique-pega.
	4. Com quem você mais gosta de brincar?	A1.
Atividades escolares (tarefa)	5. Com quem você mais gosta de fazer tarefa?	Com qualquer colega.
	6. Pra quem você gosta de pedir ajuda na hora de fazer a tarefa?	J.
	E pra quem você não gosta?	G.
Espaço escolar	7. O que você mais gosta de fazer na escola?	De brincar.
	9. Essa escola é diferente da que você estudava antes: o que é diferente?	-
Interações alunos/alunos	8. Quem são os seus melhores amigos?	Todos.
	10. Diga de quem você gosta na sala.	A1.
	E de quem você não gosta.	Ninguém.
	11. Por quê?	-
	13. Seus colegas te chamam de alguma coisa que você não gosta?	Não.

	16. Alguém já te colocou apelido aqui na escola, de quê?	Não.
Interações alunos/ professora	14. E a professora, chama de algo que você não gosta?	Não.
	15. O que você mais gosta na professora?	Qualquer coisa.

### 3.1.6 Análise da entrevista do A6

A aluna A6 tem seis anos, e mostrou-se animada com a conversa, estava sempre rindo e respondendo de forma divertida. A conversa com ela foi bastante espontânea e em certos momentos surgiram outras questões fora da entrevista. Quando pergunto à aluna sobre o “episódio do tubo de cola”, (comentado anteriormente com o aluno A2), ela diz que sentiu medo do aluno A2 e na conversa fala que as crianças o acham chato e a professora o acha bagunceiro. Repete-se na fala da aluna A6 a visão do aluno A2, colocada pela aluna A3, considerando-o como bagunceiro. Observa-se que o que a professora fala sobre os alunos, em sala de aula tem relevância para eles, já que foi expresso nas suas respostas. Algumas mediações são feitas a fim de que ela não saia do assunto e se concentre nas perguntas. As análises podem ser conferidas no quadro abaixo:

**Quadro – 8** Análise da entrevista do A5

TEMA	PERGUNTA	RESPOSTA (A6)
Atividades escolares (brincadeiras)	3. Você gosta de brincar de quê?	Parquinho.
	4. Com quem você mais gosta de brincar?	S.
Atividades escolares (tarefa)	5. Com quem você mais gosta de fazer tarefa?	Com ninguém.
	6. Pra quem você gosta de pedir ajuda na hora de fazer a tarefa?	Eu só pergunto pra tia o que é pra fazer e aí pronto.
	E pra quem você não gosta?	-
Espaço escolar	7. O que você mais gosta de fazer na escola?	Brincar.
	9. Essa escola é diferente da que você estudava antes: o que é diferente?	-
Interações alunos/alunos	8. Quem são os seus melhores amigos?	T, S, M e J.
	10. Diga de quem você gosta	A professora. Mas não é da

	na sala.	professora ali. É de uma professora boazinha.
	E de quem você não gosta.	A2.
	11. Por quê?	Porque ele é chato (e a tia disse que é bagunceiro).
	13. Seus colegas te chamam de alguma coisa que você não gosta?	Joaninha.
	16. Alguém já te colocou apelido aqui na escola, de quê?	Não.
Interações alunos/ professora	14. E a professora, chama de algo que você não gosta?	Não.
	15. O que você mais gosta na professora?	A tarefa.

### 3.2 Entrevista com a professora

A professora P demonstrou estar à vontade enquanto conversávamos, desenvolvendo as questões, sempre exemplificando. Define a turma como: “Muito agitada! Inteligente, meninos muito bons.” Não comenta sobre todos os alunos, e entre os mais citados está o aluno A2. A entrevista foi extensa, e para melhor análise foi organizada em categorias de acordo com os temas, a saber: (1) Sobre o processo de ensino e aprendizagem; (2) Sobre o processo de socialização; (3) Sobre cada aluno individualmente (4) Especificidades dos processos de aprendizagem e desenvolvimento no primeiro ano.

#### 3.2.1 Sobre o processo de ensino e aprendizagem

Em relação à aprendizagem das crianças, a professora P coloca que há alunos com dificuldade de aprendizagem, sobre os quais ela fala: “eu tenho assim pra descobrir porque que esses meninos não aprendem ou aprendem com tanta dificuldade e em um tempo muito maior, fora do normal.” Segundo a professora, os alunos com dificuldade de aprendizagem:

são assim, em geral, os meninos de baixa renda, aqueles que não têm acesso à cultura, não vão ao teatro, não vão ao cinema, não têm estímulo em casa com leitura e escrita, por exemplo, livro, jornal,

revista, ele não tem acesso a isso. O relacionamento de pai e mãe, o vocabulário usado em casa, porque tudo ajuda a gente na escola.

Questiono a professora sobre uma atividade que ela faz em sala, em que algumas crianças da sua sala vão para a sala do 1ºA e, alguns alunos do 1ºA vão para a sua sala. A atividade é interessante e ela comenta: “A gente tem atividade de reforço com os meninos. Essa atividade de reforço, ela pode ser trabalho diversificado tanto dentro da sala, quanto no horário contrário. E a gente faz também entre as duas turmas no turno da manhã (...) Isso por quê? Pra gente tentar equilibrar. E de repente os meninos com outra professora, um outro jeito de dizer, de trabalhar, outra metodologia, outra pessoa, de repente não aprendeu com você aprende com ela.”

A professora demonstra preocupação em fazer com que aqueles alunos que não conseguiram, por algum motivo, acompanhar o restante da turma possam também ter oportunidade. Preocupa-se também com que as crianças não se percebam como “atrasadas”: “Às vezes, não é sempre que a gente pega o grupo, no meu caso da turma, mais fraco. Para não dar aquela sensação sempre, de que eu só fico com aqueles, que eles sabem, não adianta eu dizer pra você que eles não sabem, quem que eu *to* trabalhando, que tipo de atividade, que eles sabem. Então se eu pegar sempre o grupo mais fraco, eles vão saber. Então de vez em quando eu ponho uma atividade independente, que ele saiba fazer sozinho, pra eu pegar um grupo forte. Pra ele não perceber, pra não acontecer discriminação na hora da aprendizagem.”

A professora demonstra preocupação em não deixar claro quais alunos ela considera ter dificuldade de aprendizagem. No entanto, alguns rótulos já estão formados, e são percebidos pelas crianças, como pode ser visto na fala da aluna A4, em relação ao aluno A5, quando diz que ele não sabe ler nem escrever.

### 3.2.2 *Sobre o processo de socialização*

Quanto ao processo de socialização, a professora P coloca que há dois grupos na sala, os tímidos e os mais danados. No grupo dos tímidos, ela diz que são apenas meninas: “São mais tímidas, quietinhas, falam baixo. São bem seletivas. E elas não se misturam, mantêm distância dos meninos mais danados (...). Mas todas fazem amizade, dentro do seu grupo de seleção.” A professora coloca que nessa idade eles são egocêntricos, e querem que as coisas aconteçam conforme a vontade deles, e isso gera alguns conflitos entre os alunos: “eles são muito egocêntricos, assim 'é meu'. Ele divide

ali, enquanto ele *tá* manipulando a brincadeira. Aí quando alguém discorda, ou quando muda a regra, aí rapidinho começa a brigar e a discutir.” Quanto ao uso de apelidos ela diz não haver, nem da parte dela, nem da parte das crianças.

### 3.2.3 Sobre cada aluno individualmente

A professora P não cita todos os alunos participantes da entrevista, e fala bastante sobre o aluno A2. Em relação aos alunos participantes da entrevista ela comenta sobre o A1: “É amigo de todo mundo. Dos mais danados e dos mais quietinhos. Ele se destaca bem. Muito mesmo.” Com o seu comentário, confirma a ideia de que o aluno A1 tem uma disposição positiva com relação aos colegas de classe.

Quanto à aluna A4 comenta sobre o seu caso de TDAH e sobre o uso do remédio. Comenta que a aluna A4 tinha problemas de atenção e então começou a tomar o remédio: “a mãe dela tem muita dificuldade de dar o remédio pra ela, porque ela não toma, acha ruim. Aí um dia ela falou pra mãe dela assim: ‘mãe eu detesto esse remédio, eu não quero tomar porque eu fico muito triste’ (...) Agora, se eu tivesse tempo de ficar pesquisando a aluna A4, aí eu ia te dar uma resposta se *tá* funcionando. Porque se ela não aprendia, porque não tinha atenção e agora? Eu tinha que ter um pouco mais de tempo, pra eu poder comparar.” No entanto, a professora demonstra descontentamento por não poder acompanhar o desempenho da aluna A4, perceber se o remédio está realmente ajudando a aluna.

Sobre o aluno A5, a fala da professora é assertiva quanto ao fato de o aluno não ter disciplina, o que pode se refletir no comentário da aluna A5, quando diz que ele não sabe ler, nem escrever: “Ele é totalmente largado. Mães de outros alunos me pediram pra conversar com a mãe do A5 para pedir pra ele ter horário, ter rotina, ter disciplina (...) eu fico também na cola dele, é por causa disso, não tem hora pra nada, não tem limite pra nada, não tem rotina absolutamente nenhuma.”

Em relação ao aluno A2, a professora o cita várias vezes, elogiando-o, e ao mesmo tempo citando-o como criança com dificuldade de comportamento: “você sabe que ele toma remédio e tal, e no dia que ele não toma remédio que é o caso mais grave que eu tenho, tem que esquecer que ele *tá* ali, deixar que ele fica em um mundo totalmente isolado”.

### *3.2.4 Especificidades dos processos de aprendizagem e desenvolvimento no primeiro ano*

Em relação ao aprendizado das crianças do 1º ano, a professora coloca que a diferença é: “A questão única e exclusivamente do concreto. O abstrato... A diferença é que ela aprende no concreto, brincando, manuseando.” A professora não acompanhou a turma desde o início do ano. Ela esteve afastada por licença médica e retornou em agosto. Quando começou a dar aulas para a turma, ela procurou conhecê-los antes de prosseguir com o conteúdo, e percebeu uma grande diferença no aprendizado deles, sendo confirmado pelos pais: “Aí hoje, já na última reunião [com os pais] eles já disseram ‘ah professora desculpa, os meninos já estão escrevendo inclusive as tarefas sozinhos’, não quer a ajuda de pai e mãe de jeito nenhum”.

## **3.3 Discussão**

O início da escolarização coincide com um período importante do desenvolvimento da criança. Ela está aprendendo não apenas conteúdos, mas também constituindo sua identidade. As relações sociais em sala de aula trazem importantes contribuições ao seu desenvolvimento. González Rey afirma que “a gênese das emoções humanas é condicionada pela cultura. Essas emoções, por sua vez, definirão o sentido subjetivo dos processos e relações do sujeito.” (GONZÁLEZ REY citado por MONTE-SERRAT, 2007, p. 34). Ou seja, as relações são permeadas por emoções, sendo assim cada sujeito terá suas próprias significações a partir das relações.

Da mesma forma, a canalização cultural prevê uma estreita ligação entre os processos subjetivos de caráter sócio-afetivo dado pelas interações sociais, fundamentais ao processo de desenvolvimento. (VALSINER, 1989 citado por BRANCO, 2009). Considerando que cada criança cria seus significados de forma subjetiva, foi importante para os objetivos deste trabalho, fazer uma breve análise das interações sociais no processo de aprendizagem a fim de entender o uso de rótulos e de como eles podem estar relacionados com a qualidade das interações. Para isso, a pesquisa empírica foi inscrita em uma abordagem qualitativa. Optamos por explorar o significado subjetivo na perspectiva dos sujeitos envolvidos para tecer considerações plausíveis sobre a relação entre interações sociais mediadas pelo uso de rótulos e a disposição para a aprendizagem levando em consideração os posicionamentos subjetivos nas entrevistas.

A primeira parte da pesquisa foi a observação de uma turma de 1º ano do ensino fundamental, com a finalidade de conhecer a turma e identificar possíveis conceitos qualificativos e a quem eles estavam sendo dirigidos. As observações foram registradas em protocolos, que permitiram identificar alguns alunos que estavam sendo alvos de conceitos qualificativos, ou rotulações.

A partir desses registros, seis alunos foram identificados. Entre eles o caso do aluno A2 que se tornou um foco aparente, pois vemos na fala do aluno, dos colegas e da professora a forma como foi criado um rótulo de “encrenqueiro” direcionado a ele. O próprio aluno demonstra ter discernimento sobre a relação entre o rótulo e as relações com os colegas: “aí, fica um segundo sendo meu amigo aí a tia passa e fala [para o colega que está sendo amigo] ‘fica longe de gente encrenqueira’”. O rótulo “encrenqueiro” passou a interferir nas relações do aluno com os colegas na medida em que se tornou uma ferramenta de mediação nas relações. Raad (2007) coloca que “o rótulo é tomado como índice de afastamento e de impossibilidade de realização do sentimento de pertencer.” (p. 28). Os outros colegas evitam chegar perto do aluno A2 pelo seu rótulo, pois quando chegam perto dele a professora comenta “fica longe de gente encrenqueira”.

A professora nesse período escolar é uma referência para os alunos, conforme colocado por Palacios e Paniagua (2007). A partir das entrevistas, foi possível perceber que os alunos se apropriam das falas da professora, dando materialidade aos conceitos qualificativos utilizados por ela por meio de expressões e ações, como foi observado em sala de aula. A professora como “participante, organizadora, orientadora e mediadora do processo ensino-aprendizagem” (TACCA, 1994) precisa estar atenta ao que expressa em sala de aula. A partir das falas da professora, é possível inferir que ela parece não perceber como esses conceitos interferem nos processos em sala de aula, tanto que ela comenta que chama a atenção do aluno que está perto do aluno “encrenqueiro”, para que o aluno “encrenqueiro” possa perceber que se continuar assim afastará as outras crianças.

Na entrevista, a professora explica que “é uma estratégia que eu consegui na turma, é o que quando eu digo isso [o menino que] está encrencando, para de encrençar.” Mas, o que se percebe é que as outras crianças não querem chegar perto desse aluno, para que não seja chamada a atenção delas. Segundo Monte-Serrat (2007), o educador precisa

aprender a olhar o aluno – especialmente aquele que enfrenta dificuldades no processo de aprendizagem – com um olhar todo-inclusivo que reconhece e respeita a subjetividade do aprendente e que, ao mesmo tempo, transmite compreensão, benevolência e confiança. (p.18).

Cada criança tem o seu tempo, e é preciso que o professor perceba isso. Algumas acompanham o conteúdo mais rápido do que outras, enquanto outras têm mais facilidade nas relações sociais. Na turma observada foi possível perceber essa diferença. Entre os alunos entrevistados, as crianças percebem que entre elas algumas se destacam no campo da aprendizagem ou no campo do “comportamento”, ou seja, nas interações sociais. O aluno A2 foi pontuado, pelos próprios colegas, como um aluno com problemas de comportamento, enquanto o aluno A4 como um aluno com dificuldades de aprendizagem. As crianças percebem pela forma como a professora interage com elas, que cada uma tem suas peculiaridades que são ou não reconhecidas pela professora. Assim, elas podem assumir certos comportamentos para tentar se encaixar de acordo com o que a professora aceita e qualifica.

Quando o/a professor/a toma consciência da forma como a sua visão sobre os alunos interfere nas relações entre eles, é possível que ele passe a procurar outras formas de comunicação e interação. No caso da professora pesquisada, não apenas o que ela fala e comunica interfere nas relações sociais e na própria disposição para aprendizagem, mas principalmente suas atitudes, a forma como ela se dirige aos alunos. As expectativas que ela tem da turma é um dos aspectos definidores da sua própria disposição em relação à turma. A professora P fala sobre a sua primeira percepção da turma:

Quando eu cheguei, me passaram o perfil da turma. Aí eu achei que estava no céu, aí eu falei assim: nossa, caramba, vou pegar uma turma fantástica. Só que quando eu fui ver mesmo, o que aconteceu? A professora [anterior] fantástica, maravilhosa. Só que ela foi dando conteúdo, dando conteúdo, dando conteúdo e quem foi pegando foi e quem não foi, foi ficando pra trás.

A forma de tratar uma criança para que se sinta acolhida, pode fazer a diferença no processo de desenvolvimento. Goicoechea citado por Monte-Serrat enfatiza que “o desenvolvimento afetivo é a base para os demais desenvolvimentos da pessoa (p.21).” Quando as interações em sala de aula não proporcionam um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança, o processo de construção, tanto cognitivo quanto afetivo,

poderá ser prejudicado, como vemos no caso do aluno A2, que não consegue manter uma relação de amizade com os colegas.

No período em que estive observando em sala de aula, alguns conceitos qualificativos ficaram bem claros, em especial com relação aos alunos A1 e A2. Tunes citado por Raad (2007) coloca que “rotular é falar, mas não responder: é a imposição aniquiladora do silêncio do outro. Uma nomenclatura, o nome de uma categoria empregado como nome próprio pessoal” (p. 38). É colocado aos alunos um rótulo, a partir de suas atitudes em sala de aula, das quais eles ficam conhecidos. O aluno A2 acredita que houve uma mudança em seu comportamento, mas os rótulos de “bagunceiro” e “encrenqueiro” já estão tão marcados que é difícil mudar essa visão. Segundo Moscovici (MOSCOVICI citado por ARAUJO, 1986) o professor cria “teorias implícitas” para compreender o aluno, relacionando o seu desempenho. Ele vai então tentar confirmar suas teorias. De acordo com Moscovici,

se temos uma ideia ou uma representação do que uma outra pessoa é, nós tentamos confirmá-la através de todos os meios disponíveis. De modo mais específico, nós formamos relações, manipulamos a situação de modo a estimular os comportamentos que estão de acordo com nossas crenças sobre o outro. (citado por ARAUJO, 1986, p.31).

Quando a professora P iniciou o trabalho com a turma, o aluno A2 já era diagnosticado com TDAH e tomava o remédio, e segundo a professora, o caso dele é grave. Essa situação já cria uma expectativa sobre o aluno, já que ele toma remédio e é diagnosticado como sendo um caso grave de TDAH, o que se espera dele é que tenha algum tipo de problema. Na entrevista, a professora elogia o aluno A2, mas, ao mesmo tempo, parece não saber lidar com o aluno. Para isso o professor precisa estar atento. Nem sempre ele percebe que certas atitudes com as quais ele acreditava estar ajudando estão gerando outras coisas, como no caso do aluno A2.

Assim, os rótulos podem funcionar como nomeação perversa do aluno, quando se torna um segundo nome para a criança. O nome é algo pessoal, que a identifica, e quando trocado por um rótulo como “bagunceiro”, a criança, que está em processo de formação de sua identidade, passa a se apropriar desse rótulo de forma a se conflitar com a visão que tem de si mesma. A professora, como autoridade que influencia como mediadora os processos envolvidos em sala de aula, quando expressa certos conceitos qualificativos abre espaço para que os alunos sigam essa lógica de rotulação dos colegas. Dessa forma, os rótulos podem se desenvolver de tal forma a prejudicar o aluno

em suas relações e até no seu aprendizado. Cada aluno tem o seu tempo e o seu desenvolvimento, e cabe ao professor estar sensível a esse processo para que possa garantir um ambiente favorável ao pleno desenvolvimento do seu aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral compreender o surgimento dos rótulos nas interações sociais em uma turma de alfabetização e os seus efeitos nas disposições dos alunos para a aprendizagem. Nesse período de formação da identidade da criança, percebemos que ela precisa de um contexto de aprendizagem favorável, produtivo e estimulante a fim de que ela possa se desenvolver de forma plena. A constituição subjetiva se dá nos contextos em que ocorrem as vivências e são, em grande parte, produto das relações com o outro. O estudo empírico trouxe contribuições ao tema no sentido em que deu visibilidade a situações em que o rótulo passa a mediar as relações e discute as perspectivas dos diferentes sujeitos envolvidos nessas situações.

As observações e as entrevistas realizadas durante a pesquisa permitiram compreender a complexidade que envolve as relações humanas, como o fato de expressar sentimentos que não nos damos conta. O professor, como mediador no processo de ensino e aprendizagem, tem a total atenção dos alunos, que acabam por reproduzir suas falas e atitudes. As crianças percebem mais do que imaginamos, e quando trazemos conceitos sobre elas que não se encaixam na visão que elas têm sobre si mesmas, conflitos podem ser gerados, pois ela está construindo sua identidade. A criança pode começar a agir de forma a se encaixar nesse rótulo criado, e quando isso ocorre prejuízos podem surgir. Ou, por outro lado, a criança pode desenvolver uma diversidade de mecanismos de resistência ao rótulo que também pode vir a interferir no desenvolvimento da relação com o outro e com a experiência escolar.

Outro aspecto importante a ser considerado a partir dos resultados empíricos aqui apresentados refere-se ao contexto da criança, especialmente o familiar, nessa idade, para entender certas atitudes, e que não foi endereçada de forma explícita na revisão teórica nem no *design* metodológico. Em alguns casos, como o do A1, podemos perceber que o contexto familiar oferece, intencionalmente ou não, suporte ao trabalho escolar tanto no apoio às tarefas e demandas da escola como na orientação das atitudes da criança no estabelecimento das relações. No caso do A5, a aparente falta de rotina, horários e apoio na realização das tarefas escolares não contribuiu para que o aluno consiga se engajar construtivamente no trabalho escolar.

O professor de primeiro ano, como principal responsável pela iniciação das crianças no mundo escolar, tem uma posição capital no processo de constituição desses sujeitos e sua ação tem impacto em todo o processo de escolarização posterior. O professor precisa estar se atualizando, a fim de conhecer a realidade dos seus alunos. A educação continuada é um requisito em todo o sistema educacional atual, mas não é suficiente se não estiver aliado a uma rede social de apoio ao trabalho docente. No caso da turma observada, há três casos de TDAH. A professora demonstra preocupação pelos casos, achando precipitado o diagnóstico e o uso de remédios, mas não parece ter muito conhecimento sobre as especificidades do TDAH nem as possibilidades pedagógicas e de aprendizagem de crianças com o transtorno. Ela percebe algumas características: as crianças não ficam muito tempo em uma atividade e são agitadas, entretanto, considera tais comportamentos normais nessa idade. Também discorre sobre como as crianças terminam as atividades rapidamente, para poderem brincar.

É importante que o professor conheça as características da faixa etária que está trabalhando. Na faixa etária entre seis e sete anos, as crianças estão em um período de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, e de repente saem de uma educação mais lúdica e precisam ficar sentados em cadeiras absorvendo conteúdos. Essa adaptação nem sempre fica clara para a criança. Para o adulto é um processo normal, mas para as crianças é um processo de adaptação que nem todas conseguem acompanhar.

Mesmo diante das preocupações legítimas da professora diante das demandas concretas que o grupo de alunos apresenta, é possível perceber uma ausência de um apoio efetivo ao trabalho pedagógico dessa professora. Mesmo em relação à formação continuada, muitas vezes garantida pelas secretarias de educação, o contexto pesquisado exemplifica as dificuldades enfrentadas pela professora que tem que realizar um trabalho pedagógico sozinha. Em sua fala, não há referências a uma rede social com a qual ela possa discutir e refletir sobre as demandas concretas e sobre sua atuação como professora.

Outra questão que deve ser trazida para discussão e deve ser alvo de futuras pesquisas, é a ambigüidade do rótulo. Ao longo da pesquisa, percebemos que o rótulo em si não é negativo e nem positivo. Seria o caso de formularmos outra pergunta a partir dos questionamentos iniciais que havíamos proposto: os efeitos do rótulo serão sempre negativos? Vemos que, diante da complexidade das relações que emergem no estudo empírico, o conceito do dicionário não é o principal, mas sim, a sua interpretação

dinâmica na trajetória das interações. A qualificação do sujeito nas relações são muito mais constitutivas da subjetividade e das relações sociais do que percebíamos inicialmente. O rótulo deve ser visto na sua complexidade como portador de informações preciosas que abreviam o entendimento de si e do outro e fazem parte das relações interpessoais. Os episódios empíricos analisados deram visibilidade à utilização de rótulos, mas é a interpretação subjetiva o grande desafio na compreensão dos efeitos de seus usos nas relações sociais.

Na perspectiva histórico-cultural, o rótulo deve ser visto como uma ferramenta semiótica, que deve ser utilizada de forma produtiva nas próprias análises dos momentos empíricos utilizados por esta pesquisa. Análises sugerem uma dinâmica intensa quanto ao uso performativo do rótulo que varia entre padronização *versus* personalização. Seria rotular uma forma de massificação de uma qualidade aparentemente individual? O que é encenqueiro no contexto da escola? Quanto à rotulação do A2, em muitos casos a professora usa o adjetivo encenqueiro de forma essencialista para controle social, gerando uma naturalização do rótulo que é apropriado pelos alunos e passa a ser uma ferramenta semiótica.

Entretanto, não podemos esquecer que o processo de canalização cultural é extremamente dinâmico e o efeito desse rótulo pode ser um impulsionador do desenvolvimento global do aluno e do contexto como pode virar um estigma, causando interferências desastrosas não só na disposição para aprendizagem do aluno, mas nas dimensões outras do desenvolvimento subjetivo.

A questão ética e moral é muito presente e forte na significação dos rótulos. Quando o rótulo causa estigma e isolamento da pessoa, então o preconceito passa a ser dominante na formação dos valores daquele grupo. E o professor deve estar atento para esses processos. O rótulo indica o conteúdo, mas o problema é o julgamento do interior do sujeito, que pode gerar um problema cognitivo e afetivo no contra-fluxo do desenvolvimento esperado por qualquer processo de educação saudável.

## PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Durante o período em que estive na graduação, apaixonei-me pelo curso de Pedagogia, em especial pela educação infantil. No entanto, nem sempre estive certa sobre o meu futuro profissional. Em alguns momentos, me deparei com a dúvida, me questionando se “é isso o que realmente quero fazer?”. Sentia falta no curso de uma aproximação da teoria com a prática, e na minha experiência a prática fez toda a diferença. Quando se iniciaram as observações e logo depois o estágio, fiquei encantada com a dinâmica da sala de aula. O retorno das crianças é imediato e todos os dias elas te surpreendem, tornando a rotina sempre nova.

Em sala de aula, o professor tem a grande responsabilidade de educar as crianças e acompanhar o seu desenvolvimento. Essa tarefa me encanta, pois o professor pode ser alguém que faz a diferença na vida escolar de uma criança, dependendo de sua prática. Aprendi a gostar muito da tarefa de ser um educador, e me identifiquei muito com as séries iniciais.

Ao parar e pensar sobre as minhas perspectivas profissionais, percebi o quanto gosto da área da educação, a qual pretendo seguir. Não sei ainda se em sala de aula, ou em algum outro ambiente, mas espero me aventurar com a educação, pois a considero mais que apenas uma profissão.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Claisy Maria Marinho. **Relações interpessoais professor-aluno: uma abordagem para a questão das dificuldades de aprendizagem.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 1995.

BRANCO, Angela Uchoa. Sociogênese e Canalização Cultural: contribuições à análise do contexto das salas de aula. **Temas em Psicologia**, nº 3, 1993, p. 9-17.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

Dicionário Michaelis *online*. Disponível em < [www.michaelis.uol.com.br](http://www.michaelis.uol.com.br) > .

FREIRE, Sandra Ferraz de Castillo Dourado. **Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico desenvolvimental.** Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na Psicologia e na Prática pedagógica. In: Maria Carmen V. R. Tacca. (Org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico** (p. 29-44). Campinas: Átomo e Alínea, 2006.

MONTE-SERRAT, Fernando. **Emoção, Afeto e Amor: Ingredientes do processo educativo.** São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 2007.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v.1, nº 3, 2º sem./1996. Disponível em: < <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2010.

PALACIOS, Jesús; PANIAGUA, Gema. **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEDRASSOLI, Alexandre. **Conceitos da Obra de Carl Rogers.** Disponível em: < <http://www.buscadorerrante.com/wp/2009/conceitos-da-obra-de-carl-rogers/>>. Acesso em: 3 de dezembro de 2011.

PINTO, Raquel Gomes; BRANCO, Angela Uchoa. Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil: contribuições da psicologia sociocultural. **Temas em Psicologia**, vol.17, nº 2, 2009, p. 515-525.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr. **Deficiência como iatrogênese: A medicina, a família e a escola como cúmplices do processo de adoecimento.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2007.

RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. **Subjetivação da escrita: um desafio psicológico na formação de professores para início de escolarização.** Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2003.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **O Sistema de crenças do Professor em Relação ao Sucesso e Fracasso de Seus Alunos.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 1994.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo.** São Paulo, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

## ANEXOS



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Departamento de Teoria e Fundamentos

Brasília, 14 de setembro de 2011

Senhor(a) Diretor(a),

A aluna Rebeca Basílio de Carvalho, matrícula UnB no. XXX, é aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e está atualmente na fase final de seu curso, momento da realização do trabalho monográfico de conclusão de curso, denominado no currículo do curso de “Projeto 5”, sob minha orientação, Prof. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

O programa do Projeto 5 tem por objetivo proporcionar ao nosso aluno em formação oportunidade de desenvolver um olhar investigativo sobre os processos escolares como forma de enriquecer a sua experiência de formação tanto no magistério em sala de aula como em pesquisa.

Sob a minha orientação, Rebeca tem o interesse de investigar as interações sociais no processo de aprendizagem em uma turma de alfabetização. Acreditamos que a qualidade das interações interfere no processo de aprendizagem na escola, especialmente no início de escolarização. Mas, é importante saber como se dá essa interferência e quais os aspectos envolvidos. Por isso, ela gostaria de aprofundar mais essas questões por meio de um estudo empírico.

Apresentamo-nos a esta instituição no intuito de conhecer a realidade educacional e avaliar junto à direção e equipe pedagógica a possibilidade de realizarmos observações em uma turma de alfabetização, entrevistas com a professora e, possivelmente, com algumas crianças para conversar sobre o sentido dessas interações e suas relações com determinadas aprendizagens.

Desde já esclarecemos que o trabalho tem cunho investigativo focado no desenvolvimento dos processos subjetivos de uma forma positiva e construtiva, e que os procedimentos de pesquisa não oferecem nenhum risco ou prejuízo nem para a instituição nem para os sujeitos entrevistados. Coloco-me a disposição para quaisquer dúvidas pelo número XXXX-XXXX e por meio do endereço eletrônico [xxx@provedor.com](mailto:xxx@provedor.com).

Atenciosamente,

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**Faculdade de Educação**  
**Departamento de Teoria e Fundamentos**  
**PESQUISA: As interações sociais no processo de alfabetização**  
**Rebeca Basilio de Carvalho**  
**Orientadora: Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado(a) do objetivo geral da pesquisa sobre as interações sociais, realizada por Rebeca Basilio de Carvalho<sup>1</sup>, aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB nº XXX, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire<sup>2</sup>.

O trabalho consiste em investigar as interações sociais em uma turma de alfabetização. Para isso, o estudo realizará entrevistas com os alunos e professora de uma turma de primeiro ano. A entrevista com os alunos será coletiva, em formato de grupo focal, com a devida autorização dos responsáveis, e ocorrerá em horário escolhido em comum acordo entre as partes no espaço da escola. As entrevistas serão, preferencialmente, gravadas em áudio.

Minha participação é totalmente voluntária e será garantido o sigilo de meu nome e de todos os sujeitos participantes das entrevistas, como forma de preservar a identidade de cada um. Os benefícios recebidos serão em termos de produção de conhecimento, uma vez que possibilita refletir sobre os processos envolvidos nas interações sociais na sala de aula e sua relação com o trabalho pedagógico.

( ) concordo em participar deste estudo

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_

RG ou CPF do participante: \_\_\_\_\_

Endereço do(a) participante: \_\_\_\_\_

Telefone do(a) participante: \_\_\_\_\_

E-mail do(a) participante: \_\_\_\_\_

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

---

<sup>1</sup> Contato

<sup>2</sup> Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Ferraz



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Departamento de Teoria e Fundamentos  
Área: Psicologia da Educação  
PESQUISA: As interações sociais no processo de alfabetização

### **TERMO DE CONSENTIMENTO Para menores de idade**

Meu nome é Rebeca Basilio de Carvalho<sup>3</sup>, aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB nº XXX, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire<sup>4</sup>. Estou realizando uma pesquisa sobre as interações sociais no processo de aprendizagem em uma turma de alfabetização. Para isso, gostaria de solicitar sua autorização para realizar uma entrevista individual com seu (sua) filho (a).

Esclareço que as entrevistas ocorrerão em horário escolhido em comum acordo entre as partes no espaço da escola; as informações pessoais de seu (sua) filho (a) serão preservadas, ele (a) não será identificado (a) no trabalho; não existe nenhum risco potencial para ele (a); qualquer dúvida em relação ao estudo você pode me contatar por meio do e-mail [xxx@provedor.com](mailto:xxx@provedor.com) e pelo telefone celular XXXX-XXXX.

A participação de seu (sua) filho (a) é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Desde já, agradeço sua inestimável contribuição.

( ) autorizo meu (minha) filho (a) a participar deste estudo

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome do(a) aluno (a): \_\_\_\_\_

Endereço do(a) aluno (a): \_\_\_\_\_

Nome do(a) responsável pelo(a) aluno (a): \_\_\_\_\_

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

Telefone do(a) responsável: \_\_\_\_\_

E-mail do(a) responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) responsável: \_\_\_\_\_

---

<sup>3</sup> Contato

<sup>4</sup> Contato: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Ferraz

## Protocolo de observação – dia XX/XX/XX

Sujeitos em interação	Duração	Descrição das situações (priorizando as situações de escrita e leitura)	Rótulos



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Departamento de Teoria e Fundamentos  
Pesquisa: As interações sociais no processo de alfabetização  
Rebeca Basilio de Carvalho  
Orientadora: Sandra Ferraz

## ROTEIRO DE ENTREVISTAS

O roteiro deve servir de base para a interação no momento de entrevista. Deve-se priorizar sempre os objetivos a serem alcançados com a pesquisa. No presente caso: *Analisar as interações sociais no processo de aprendizagem em uma turma de alfabetização para identificar alunos que sejam alvos de rotulações e compreender os efeitos dos rótulos nas disposições desses alunos para a aprendizagem.* Os objetivos específicos são aspectos particulares do objetivo geral que nortearam a formulação do roteiro. Entre eles: (1) identificar os conceitos qualificativos existentes em sala de aula. Nesse objetivo, pretendemos responder à dois questionamentos: O que são rótulos e como os rótulos são formados. (2) Analisar os sentidos dos conceitos qualificativos nas relações, o qual pretende responder à questão sobre que tipos de relações são mais propícias ao surgimento e uso de rótulos nas interações. (3) Identificar os principais agentes mediadores desses conceitos está desmembrado em três questões básicas. Como a atuação da professora favorece ou desencoraja o uso de rótulos? Há uma relação entre as atitudes da professora e as atitudes dos alunos quanto ao uso de rótulos? Que situações ou atividades parecem ser mais favoráveis ao uso de rótulos? (4) por fim, analisar a relação entre os conceitos qualificativos e qualidade das interações na sala de aula.

### I – ENTREVISTA COM A PROFESSORA

1. METODOLOGIA DE ENSINO: O que você acha essencial na postura do professor em geral e do primeiro ano especificamente?
2. EM RELAÇÃO AOS SEUS ALUNOS: Qual o público atendido? Como descreve a turma? Quais são os mais difíceis? Quais fazem amizade mais rápido? Quais se destacam?
3. EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM TDAH: Quais os casos? Como lida com eles? Teve alguma orientação/formação/apoio para lidar com eles? Tem algum outro caso “especial”? Tem algum outro caso que você identifica que precisaria de atendimento especial?
4. ESPECIFICIDADE DO PRIMEIRO ANO: Como você vê a diferença do aprendizado delas para as crianças mais velhas? E quanto ao relacionamento entre elas? O aluno que sai do 1º ano tem que ser capaz de que?
5. Como você consegue fazer com que os alunos se comportem de determinada forma?
6. Como a turma atual se relaciona? Você observa uso de apelidos e nomes entre eles? Quais?
7. Como foi a evolução dos alunos em relação ao desenvolvimento do início do ano pra cá? Algum te surpreendeu? Em que sentido?

## II – ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

A entrevista individual com crianças de primeiro ano, especialmente levando em consideração o desenvolvimento discursivo, simbólico e interacional, requer um preparo peculiar do(a) pesquisador(a). É importante preparar a interação pautada em histórias, lançar mão de contos e casos concretos, muito próximos da vivência da criança, rememorar situações da sala de aula que foram observadas, e, em função da perspectiva teórica da pesquisa, explorar o significado por meio do sentimento “eu me senti...” e as situações sob diferentes perspectivas “acho que fulano se sentiu...” ou “ele achou que...”

1. Nome
2. Idade
3. Você gosta de brincar de quê?
4. Com quem você mais gosta de brincar?
5. Com quem você mais gosta de fazer tarefa?
6. Pra quem você gosta de pedir ajuda na hora de fazer a tarefa? E pra quem você não gosta?
7. O que você mais gosta de fazer na escola?
8. Quem são seus melhores amigos?
9. Esta escola é diferente da que você estava antes: o que é diferente?
10. Diga de quem você gosta e de quem você não gosta na sala.
11. Por quê.
12. Selecionar alguns episódios de sala de aula e perguntar o que aconteceu, como se sentiu?
13. Seus colegas te chamam de alguma coisa que você não gosta?
14. E a professora, chama de algo que você gosta?
15. O que você mais gosta na professora?