



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MEIRE LOANE BATALHA MONTEIRO

**A REPRESENTAÇÃO DA FAMÍLIA ATRAVÉS DOS DESENHOS
DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE DELMIRO
GOUVEIA - AL**

DELMIRO GOUVEIA – AL

2018

MEIRE LOANE BATALHA MONTEIRO

**A REPRESENTAÇÃO DA FAMÍLIA ATRAVÉS DOS DESENHOS
DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE DELMIRO
GOUVEIA - AL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Msc. Noélia Rodrigues dos Santos.

DELMIRO GOUVEIA – AL
2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Larissa Carla dos Prazeres Leobino – CRB-4 2169

M775r Monteiro, Meire Loane Batalha

A representação da família através dos desenhos de estudantes de uma escola pública do Município de Delmiro Gouveia - Al / Meire Loane Batalha Monteiro. – 2018.

60 f. : il.

Orientação: Profa. Ma. Noélia Rodrigues dos Santos.
Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas.
Curso de Pedagogia. Delmiro Gouveia, 2018.

1. Educação. 2. Representação da família. I. Título.

CDU: 37

MEIRE LOANE BATALHA MONTEIRO

**A REPRESENTAÇÃO DA FAMÍLIA ATRAVÉS DOS DESENHOS DE
ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE DELMIRO
GOUVEIA - AL**

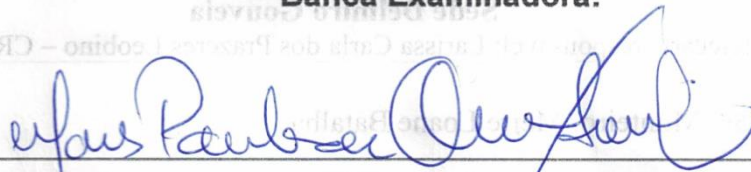
Trabalho de conclusão de curso submetido à Banca Examinadora do curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – Campus Sertão, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Pedagoga.

Aprovado em 15 / 08 / 2018

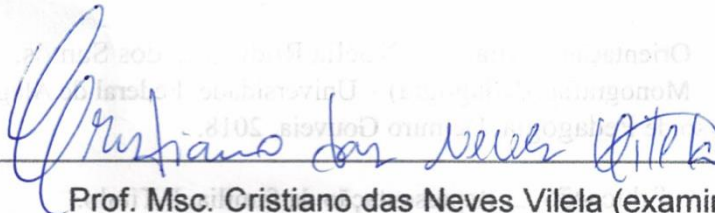


Profª Msc. Noélia Rodrigues dos Santos (Orientadora)
Universidade Federal De Alagoas-UFAL/ Campus Sertão

Banca Examinadora:



Prof. Msc. Marcos Paulo de Oliveira Sobral (Examinador externo)
Universidade Federal de Alagoas – UFAL - Campus Arapiraca



Prof. Msc. Cristiano das Neves Vilela (examinador interno)
Universidade Federal de Alagoas-UFAL/Campus Sertão

Dedico este trabalho de conclusão de curso a Deus.

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro e maior agradecimento é à Deus, que me sustentou, é poderoso para fazer infinitamente mais daquilo que eu penso e peço, que me ajudou até aqui, porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente.

Em seguida, agradeço imensamente a minha família, José Geraldo Monteiro da Silva, Gilda Meire Batalha Lisboa Monteiro e Anny Louise Batalha Monteiro por estarem comigo e me apoiarem em tudo, suas orações me fizeram ser quem sou hoje e me fizeram chegar até aqui. Vocês sempre serão meus exemplos nesta vida, minha base.

A todos os meus amores em forma de avós e avôs, tios e tias, primos e primas, amigos e amigas, a minha amada igreja e meu pastor, que também torcem e oram por mim.

Ao meu namorado lindo Emerson Rodrigues Bezerra que está sempre comigo, acreditando e me ajudando.

Aos meus colegas/amigos (as) de curso, em especial Enna Erica, Liliane Claudice, Charleane Feitosa, Ivo Gustavo e Dirley rocha, aprendi muito com vocês! Obrigada.

A minha orientadora Noélia Rodrigues dos Santos, pela paciência para comigo, pelo ensinamento durante a graduação e também durante a orientação, o meu agradecimento eterno a professora Noélia.

Aos professores e professoras do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – Campus Sertão por compartilharem suas experiências, conhecimento e inspirarem a buscarmos uma educação de qualidade.

Sou eternamente grata a cada um de vocês que me ajudaram, oraram, me incentivaram de forma direta ou indiretamente.

RESUMO

O presente estudo resulta de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratória, se caracterizando como um estudo de caso, realizado em uma escola da rede Municipal de Delmiro Gouveia – AL, com uma turma de progressão. Apresenta-se como objetivo analisar os desenhos da família feitos por estudantes do ensino fundamental, observando como estes vem suas famílias e como isso pode se relacionar com as atitudes dos estudantes em sala de aula. Conta-se com o suporte teórico de alguns autores, como por exemplo: Ariés (2006), Biaggio (2011), Ludke e André (2012), Merleau-Ponty (2006), Greig (2004), que tratam de conceitos, concepções e surgimento social da família, sobre metodologia da pesquisa e dialogam com as análises dos desenhos. Para efetivação da pesquisa, realizou-se a observação da turma, foi desenvolvido a entrevista com a docente e foram analisados 12 desenhos de famílias dos estudantes. Este trabalho aponta algumas discussões como por exemplo: como pensar o currículo de turma de progressão, como a família participa da escola, se pacificamente ou não, dentre outras questões. Através dessa pesquisa conclui-se que a relação família-escola acontece de forma difícil e precária, podendo atrapalhar na aprendizagem das crianças, mas através da sensibilidade, pelo docente, auxilia as crianças a desenvolverem para além da sala de aula, torna o ato de ensinar mais significativo e prazeroso.

Palavras-chave: Comportamento; influência familiar; sensibilidade.

ABSTRACT

The present study is the result of a research of a qualitative nature, of the exploratory type, being characterized as a case study, carried out in a school of the Municipal network of Delmiro Gouveia - AL, with a class of progression. The purpose of this paper is to analyze the drawings of the family made by students of elementary school, observing how these come their families and how this can relate to the attitudes of the students in the classroom. It is supported by the theoretical support of some authors, such as Ariés (2006), Biaggio (2011), Ludke and André (2012), Merleau-Ponty (2006) and Greig (2004) and social emergence of the family, on research methodology and dialogue with the analyzes of the drawings. To carry out the research, the group was observed, the interview with the teacher was developed and 12 drawings of the students' families were analyzed. This work points out some discussions such as how to think about the progression class curriculum, how the family participates in school, whether peacefully or not, among other issues. Through this research it is concluded that the family-school relationship happens in a difficult and precarious way, and may interfere with the children's learning, but through sensitivity, the teacher helps the children to develop beyond the classroom, makes the act of teach more meaningful and enjoyable.

Palavras-chave: Behavior; family influence; sensitivity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 FAMÍLIA: CONCEITOS, CONCEPÇÕES E SURGIMENTO SOCIAL.....	11
2.1 Alguns conceitos e concepções sobre a família.....	11
2.2 O surgimento da família nasce a partir do sentimento.....	12
2.3 A família na promoção do desenvolvimento humano.....	16
2.4 A influência do contexto familiar na sala de aula.....	20
3 METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS.....	22
3.1 Delineamento da pesquisa.....	22
3.2 Instrumentos de coleta de dados	23
3.3 O desenho enquanto instrumento para coleta de dados.....	23
3.4 Procedimentos de coleta de dados	26
3.4.1 Quem são nossos sujeitos?.....	27
3.4.2 Os participantes na perspectiva da professora	27
3.4.3 O que o diário de campo fala dos participantes?.....	28
4 ANALISES DAS REPRESENTAÇÕES DA FAMÍLIA.....	34
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	57

1 INTRODUÇÃO

Discutir educação e processos educativos tendo em vista a formação de sujeitos, implica considerar diversos contextos que constituem os diferentes espaços educacionais, principalmente o ambiente escolar. Nessa perspectiva, pensar a comunidade escolar enquanto um conjunto de relações estabelecidas dentro e fora da escola, requer reconhecer a legitimidade de outras instituições, tal como a família, em parceria com professoras/es, gestoras/es, coordenadoras/es e outras/os profissionais, visando o compromisso com uma educação de qualidade dos indivíduos envolvidos.

Nesse sentido, a necessidade em abordar esse tema complexo, porém atual, sobre a família e sua participação no processo de escolarização dos sujeitos surge da inquietação em ouvir demasiadamente nas instituições por onde passei durante a graduação, em estágios e junto ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), o discurso sobre como a família é omissa na educação dos seus filhos, visto que, em muitas circunstâncias, as crianças são estereotipadas como rebeldes, resondonas, briguentas, indisciplinadas, em que a escola relaciona esses comportamentos com o contexto familiar.

Entende-se que a escola deve dialogar com a comunidade que está inserida e com a sociedade em geral, de maneira que, considere as experiências e vivências de seus alunos frente as propostas pedagógicas da instituição. Dentro desse contexto e a partir das experiências citadas, surgiram indagações que serão abordadas no decorrer deste trabalho, como por exemplo: Como se dá a participação da família na escola, pacificamente ou não? Como as crianças veem suas famílias e sua participação na escola? Como chegar as famílias se as mesmas não são presentes na escola?

Para obtenção de respostas a esses questionamentos foi necessário analisar alguns estudos que apresentam teorias, conceitos e concepções acerca da família, assim como o surgimento do sentimento da família e como esta promove o desenvolvimento da criança. Desse modo, esses conceitos e concepções são essenciais para o desenvolvimento do trabalho, visto que, primeiramente devemos entender o que é família para em seguida ver suas posições e atitudes. Em seguida, foi pensado em como chegaríamos as famílias para buscar respostas e

entendermos que nem todas as pessoas querem se expor ou participar de trabalhos, logo foi pensado em dar vez e voz as próprias crianças e analisar como elas veem suas famílias, a partir do desenho, este que por sua vez denuncia os anseios e experiências das crianças.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo analisar as atividades realizadas por estudantes do ensino fundamental, a partir da construção de desenhos da família dos mesmos, apresentando algumas possibilidades a partir dessa representação familiar através do desenho, no contexto da sala de aula. Como metodologia, foi utilizada entrevista semiestruturada, observação e análise da representação gráfica, o desenho.

Por esse viés, a pesquisa apresentada nesse trabalho torna-se pertinente na medida em que busca compreender as dinâmicas e as relações entre família – escola. Entendendo que, as configurações de papéis entre essas duas instituições carregam em si influências de contextos sociais, políticos, históricos e culturais.

Em vista disso, a estrutura do trabalho traz em seu primeiro capítulo alguns conceitos e concepções acerca do surgimento social da família, apontando como hipótese a família enquanto promotora do desenvolvimento humano em seus vários aspectos. Para subsidiar as discussões feitas nesse capítulo apresenta-se autores como: Lévi-Strauss (1956), Ariès (2006), Biaggio (2011), entre outros.

Por conseguinte, o segundo capítulo aborda a metodologia do trabalho, em que discutimos sobre a natureza desse estudo e os instrumentos que foram pertinentes para o desenvolvimento da pesquisa. Para fundamentar esse capítulo dialoga-se com as contribuições de autores como Santos Filho (2009), Gomboa (2009), Ludke e André (2012)

Concluindo, o terceiro capítulo traz as representações gráficas construídas pelas crianças junto a análise e discussão mediada pela perspectiva teórica de autores como Greig (2004), Derdyk (2010), unindo-se a fala da professora, através da entrevista, e o diálogo com os estudantes enquanto elementos fundamentais para compreender possíveis apontamentos através da representação da família nos desenhos.

2 FAMÍLIA: CONCEITOS, CONCEPÇÕES E SURGIMENTO SOCIAL

Para entender as implicações da família no contexto escolar é preciso compreender conceitos e concepções acerca do surgimento social da família. Refletir sobre suas configurações no decorrer da história, como estabeleciam regras e como essas podem ser percebidas nas relações familiares atuais. Logo, este capítulo aborda alguns conceitos e concepções que tratam sobre o surgimento do sentimento da família e como esta é/pode ser produtora do desenvolvimento humano. Também problematiza-se nesta parte do trabalho sobre de que maneira a família influencia no ambiente escolar.

2.1 Alguns conceitos e concepções sobre a família

A família pode ser pensada como um lugar de proteção e de cuidado, como vem se constituindo na história da humanidade e civilização. Entende-se que esse lugar de afeto pode ser compreendido a partir de configurações sociais, podendo se adaptar e sofrer determinadas transformações. São relações onde existem em sua maioria regras ou acordos. Segundo Lévi-Strauss (1956, p. 34), a família possui algumas características, sendo elas:

Tem sua origem no casamento; é constituído pelo marido, pela esposa e pelos filhos provenientes de sua união; e os membros da família estão unidos entre si por laços legais, direitos e obrigações econômicas e religiosas ou de outra espécie, [...] e uma quantidade variada e diversificada de sentimentos psicológicos, tais como amor, afeto, respeito, medo e outros.

De acordo com Engels (1985, apud Oliveira 2009), a concepção de família está apoiada no contexto social vivido, ou seja, a família segue as mudanças sociais, passando por inúmeras transformações, porém, é impossível, levando em consideração somente a família, delimitar períodos do seu surgimento ou começo de sua existência, acredita-se que “a família, presente em todas as sociedades, é um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, atuando como mediadora principal dos padrões, modelos e influências culturais” (PÓLONIA; DESSEN, 2007, p. 22).

Tendo a perspectiva cultural como um aspecto marcante nas relações familiares, temos a presença da família, com seus membros/participantes apresentando funções, costumes e até mesmo atitudes diferentes. Em diversos períodos da história e da sociedade encontram-se os membros da família ocupando certos espaços, reivindicando seus direitos, frente as configurações sociais postas. Assim, o Estado começa a reconhecer esses direitos e busca de alguma maneira garantir que sejam efetivados, como por exemplo, o da infância, para as crianças e o trabalho como conquista da mulher.

Porreca (2004, Apud Oliveira, 2009) aponta que a família enquanto reprodutora social, econômica e biológica, faz-se parte constituinte da sociedade. O autor explica que a família

Constitui-se também como unidade de cooperação econômica e de sumo coletivo de bens materiais simbólicos. As possibilidades de consumo estão relacionadas à heterogeneidade dos atributos sociais de seus integrantes, como idade, grau de escolaridade, ocupação, forma de inserção no mercado de trabalho, e repertório cultural, que, conjuntamente, conferem a cada um deles possibilidades diferenciadas de auferirem determinado rendimento (PORRECA, 2004, Apud Oliveira, 2009, p. 13).

Dada essa afirmação, podemos inferir que a família além de ser lugar de segurança e aprendizagens, também é considerada produtora e reprodutora de bens materiais e culturais.

Moreira, Rabinovich e Silva (2009, p. 80) mostram um estudo realizado em 2008, o qual tinha o objetivo de conhecer os significados dado por crianças de faixa etária de 6 a 10 anos sobre família. Como resultados as crianças apresentam algumas concepções, são elas: pessoas que cuidam, que possuem significado afetivo, um grupo de pessoas que vivem juntas, que fornece sustento aos seus integrantes, que educa a nova geração, que traz sentido para a vida, que promove diversão e passeia.

Verifica-se que um dos principais significados atribuído à família é o de cuidar, que é colocado por significado “alimentar, criar e mesmo educar, em um sentido mais amplo, deriva de cultivar, fazer germinar e florescer” segundo Moreira, Rabinovich e Silva (2009, p. 78).

2.2 O surgimento da família nasce a partir do sentimento

Primeiramente, torna-se necessário compreender quem são os principais integrantes da família e seus papéis na sociedade e em casa. Para isso, serão usados conceitos relacionados aos membros da família, baseados em estudos desenvolvidos desde o século XV até o século XXI que buscam entender o surgimento do sentimento da família.

A figura do pai, Segundo Duby e Ariès (2009) é entendida como o homem de negócios, o chefe da família, que cuidava dos bens e do bem estar dos membros da casa; a figura moral que inspira respeito em toda a sociedade, quem presidia os “cultos” domésticos e o responsável para que todos da casa, inclusive os criados, seguissem caminhos de bem, na maioria das vezes sempre ausente de casa, devido ao emprego (s). Ainda na perspectiva dos autores

O que se opõe na família à atmosfera de intimidade — na qual tardiamente se colocaram esperanças — não é o afrouxamento dos laços, o desprezo pelas crianças e pelas mulheres ou a ausência de sensibilidade. E sim a unidade de ação, a autoridade ligada aos papéis de competência, à responsabilidade concentrada no chefe de família (Duby e Ariès, 2009, p. 66).

O que se sobrepõe no homem é a competência de ser o chefe da família, inclusive nas suas pesquisas Moreira, Rabinovich e Silva (2009, p. 81) comprovam o que foi dito anteriormente por Duby e Ariès (2009) sobre os pais, que tem por conceito ser “[...] provedor, afetivo, disciplinador, trabalhador e bom”, dentre outros, sendo que o de provedor, disciplinador e trabalhador sempre foram os mais designados ao conceito de pai.

Em segundo lugar temos a mãe, a dona de casa, que suas únicas atribuições são cuidar, tanto dos filhos quanto do marido, na questão da aparência, higiene, alimentação, entre outras formas de cuidar; quanto a de educar¹ os seus filhos; a responsável principalmente pela educação das filhas, em relação a boas maneiras, a atividades domésticas, a comportamentos femininos, a transmissão do afeto, segundo Ariès (2006).

Para Oliveira (2009, p. 180) “a mãe exerce um papel que é marcado pela presença constante em uma demonstração de carinho no cotidiano das famílias, e esse fator é reforçado por toda a sociedade”.

¹ Mesmo que entregar seus filhos por um tempo a outras famílias para serem educados, como trata Ariès (2006).

Freud (1938 apud BIAGGIO, 2011, p. 290), reflete sobre a importância da mãe como “única, sem paralelo, estabelecida inalteravelmente para toda a vida como objeto de amor mais forte e o protótipo de todas as relações de amor”.

Segundo Moreira, Rabinovich e Silva (2009, p. 82) o significado de mãe, está ligado a quem “cuida de tudo, amiga, tem filho”, e este, o filho, é o terceiro e último integrante da família.

No século XV, por exemplo, o sentimento da infância é inexistente, devido ao contexto social vivido. As crianças eram tidas como substituível e como um mini adulto ou adulto em miniatura, com potencial e não com valor em si mesma, que até os sete anos seria preparado para ajudar os adultos, na economia e na realização de tarefas, essa preparação se dava na casa de outras famílias até que estivessem aptas para retornarem as suas ou até mesmo eram educadas por suas famílias, dependendo das condições financeiras, como tratado por Ariès (2006).

A questão de gênero por parte das crianças e dos adultos que lidam com ela são marcantes, “as crianças aprendem cedo quais são os padrões de comportamento masculinos e femininos [...], do papel masculino como instrumental e do feminino como expressivo”, de acordo com Parsons (1955 apud BIAGGIO, 2011, p. 281)

A família ainda não era íntima, privada ou sentimental, como trata Duby e Ariès (2009, p. 308) ao explicarem que “em tal contexto existia pouca intimidade, porém, dia após dia reforçava-se cada vez mais o sentimento de pertencer a uma grande família, à qual estava unido para o melhor e para o pior”. A existência da família é clara, o que ainda não se tem é a intimidade, que posteriormente é plantada e alimentada, reforçando ainda mais o sentimento familiar.

Segundo Ariès (2006), o surgimento do sentimento ou valor da família é percebido de fato a partir do século XV-XVI até de fato a família ser sentida/vivida em vigor definitivo no século XVII, antes disso, a família era pública, sem particularidades ou intimidades, as cenas ou papéis descritos anteriormente por cada personagem eram vistas através de obras do que se tornaria a iconografia da família, que é o estudo descritivo da representação visual sem levar em conta o valor estético, e é exatamente a partir de obras que vai se observar como se constrói esse sentimento familiar; Em relação ao sentimento da família o autor Ariès (2006, p. 133) afirma que

Quanto mais avançamos no tempo, e sobretudo no século XVI, mais frequentemente a família do senhor da terra é representada entre os camponeses, [...] O homem não está mais sozinho. O casal não é mais apenas o casal imaginário do amor cortês. A mulher e a família participam do trabalho e vivem perto do homem, na sala ou nos campos. Não se trata propriamente de cenas de família: as crianças ainda estão ausentes no século XV.

Mesmo com as crianças ausentes² o artista, o que produz as obras iconográficas, sente a necessidade de expor a colaboração da família nos trabalhos diários, como por exemplo, a mãe e os filhos ajudando o pai, o pai e os filhos auxiliando a mãe nas tarefas domésticas, momentos de aproximação entre os membros, o que em outro momento não era conhecido, o que se conhecia ou via, através da iconografia, era na rua, nos lugares públicos da sociedade, onde se praticavam os ofícios, a vida profissional, as conversas e os jogos.

Somente a partir do século XVI é que a criança passa a fazer parte das comemorações, que começa a receber uma maior atenção e cuidado. A família era social e não sentimental, as cenas familiares que se conheciam eram nas ruas, durante as festas ou comemorações e com o passar do tempo a família se torna mais privado, mais íntimo, e muitas vezes por questão de subsistência, ou seja,

A vida privada podia ser sobretudo disciplinar em suas manifestações, porém todos sabiam que era também nutriz e vital, pois muitas vezes respondia ao desafio cotidiano de subsistir com dignidade, contando com recursos limitados ao mínimo necessário (DUBY; ARIÉS, 2009, p. 57).

Segundo o autor, a família então é tanto o lugar de aconchego e aprendizagens como também um lugar de sobrevivência coletiva, onde juntos os componentes da família conseguiriam se manter diante da sociedade.

Consequentemente com a iconografia da família, que é a arte de representar através da imagem, e sua postura privada, surgem as idades da vida e a hierarquia da família, as coisas seguem um rumo mais natural, ocorrem então as mudanças com relação ao cuidado com a criança, no século XVII, com a interferência da escola e com a preocupação da Igreja em não aceitar passivamente o infanticídio. Nesse momento, o infanticídio não é tratado mais como comum ou inevitável, o ciclo da vida se altera e não é mais o filho, a criança querida que morre primeiro, mas o pai,

² Para o autor, ausentes no sentido de até esse tempo ser comum o infanticídio ou mortalidade infantil, nessa época as crianças eram jogadas fora e substituídas por outras sem sentimentos.

“cercado por uma família unida; não se trata mais de uma morte súbita, e sim da ilustração de um sentimento novo: o sentimento da família” (ARIÈS, 2006, p. 137).

Duby e Ariès (2009) colocam que a partir desse momento as obras feitas através da iconografia estão voltadas para as cenas das famílias em seus atos religiosos como ir à missa, os cultos domésticos, confissões, as missões e as obras de caridade, funerais, em torno de mesas cobertas de frutas, inclusive Ariès (2006) trata dessas cenas, a partir da a iconografia, como passo importante para o surgimento do sentimento da família e aponta:

A iconografia nos permite acompanhar a ascensão de um sentimento novo: o sentimento da família. [...] O sentimento era novo, mas não a família. [...] seria vão contestar a existência de uma vida familiar na Idade Média. Mas a família subsistia no silêncio, não despertava um sentimento suficientemente forte para inspirar poetas e artistas (ARIÈS, 2006, p.152).

Logo, a relevância da iconografia que a partir do século XV deu uma atenção ao nascimento e desenvolvimento desse sentimento, a família não é mais “vivida discretamente, mas reconhecida como um valor e exaltada por todas as forças da emoção” (ARIÈS, 1978, p. 152).

2.3 A família na promoção do desenvolvimento humano

A família promove aos seus membros uma ampliação de capacidades próprias e devidas para as vivências e experiências futuras, para que vivam de forma estável, tanto emocionalmente, como em todas as áreas da sociedade, por isso a família é considerada como promotora do desenvolvimento humano, pois oferece aos seus membros estabilidades fundamentais para a vida.

Oliveira (2011, p. 129) afirma que o ambiente “é o principal elemento de determinação do desenvolvimento humano”, sendo o ambiente familiar o inicial.

A família tem estado em evidência. É ela que promove a base emocional dos seus membros e a proteção, também é de suma importância quanto as relações que estabelece com a sociedade, como aborda Lane e Codo (2012). Logo a família é promotora de desenvolvimento humano, que inclui também o pessoal, cultural, social, emocional, como também em tantos outros aspectos.

Então, é na família que acontece e ocorrem os primeiros conhecimentos, a primeira educação da criança. Para Duby e Ariès (2009) a infância, até os sete anos,

aproximadamente, era considerada a época das aprendizagens, referentes aos cuidados da casa, de alguns rituais, a dominar o próprio corpo e suas vontades, a aprender como se comportar, enfim, coisas úteis a/na vida, a priori a educação se dava de forma espontânea, por imitação de pais, mães, irmãos, onde esses eram os responsáveis e tinham um papel importantíssimo na primeira educação. Os meninos, por exemplo, tinham um papel diferenciado das meninas, devido as suas funções futuras. “A partir de sete, oito anos, os meninos iam com o pai aos campos, antes de serem "colocados" junto a um vizinho ou parente, as meninas em geral ficavam com a mãe, com a qual aprendiam seu futuro papel de mulher” (DUBY; ARIÈS 2009, p. 307).

Com as mudanças da sociedade, com as mulheres lutando e ganhando espaço, a educação passa a ocorrer de forma intencional e acontecida de forma sistematizada em locais próprios, onde a responsabilidade advém totalmente do estado, e ainda universal e obrigatória, como trata Howes et al. (1987 apud BIAGGIO, 2011, p. 302)

Quando as mães vão trabalhar fora como o estão fazendo, em números cada vez maiores, a configuração tradicional da família é modificada. O velho padrão da mãe de cuidar da criança e do pai como ganhador do sustento transforma-se no de pai e mãe jogando com seus papéis de trabalhar e cuidar da criança, além de haver outras pessoas que cuidam da criança tais como parentes, babás ou creches.

Ou seja, o pai e a mãe tinham um papel importante na primeira educação, em seguida, com a revolução industrial, isso já no século XVIII, a produção de maquinários transformam a sociedade e seus modos de produção, logo as famílias deixam suas casas e muitas vezes a educação dos filhos em prol de conquistar seu sustento, nesse momento a escola passa a ser um lugar de legitimidade e há a transferência total das competências da família para a escola, ou seja, tanto de educar quanto de instrução para a vida, como coloca a autora Oliveira (2009, p. 25) a respeito das transformações advindas da revolução industrial onde “As relações na sociedade sofrem influência da divisão social do trabalho. A família, inserida no contexto social, tem suas relações interiores influenciadas pelas mudanças ocorridas”.

É nesse momento que ocorre a confusão de papéis entre a escola e a família, pois a educação escolar é diferente, ou deveria ser, da educação familiar, sem que uma substitua a outra, pelo contrário caminhem juntas, ambas sabendo quais seus

papéis. Como trata Pôlonia e Dessen, (2007, p. 22), em relação a essas duas instâncias da sociedade, são “instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social”.

Vejamos o que as autoras Pôlonia e Dessen (2007, p. 22) nos dizem sobre a diferença de como se educa, ou deveria, na escola e na família:

Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo.

Assim, ao longo dos tempos houve essa confusão de atribuições das instâncias sociais família e escola. Mas, ambas, há seu tempo, têm funções específicas para educação das crianças. A família aparece como primeira forma de educação e a escola conseqüentemente como a segunda, exatamente o motivo da família ser considerada a base da vida humana. Goleman (2007) trata também dessa primeira educação/instrução que a família é responsável e explica que é na família

Onde iniciamos a aprendizagem emocional; nesse caldeirão íntimo aprendemos como nos sentir em relação a nós mesmos e como os outros vão reagir a nossos sentimentos; aprendemos como avaliar nossos sentimentos e como reagir a eles; aprendemos como interpretar e manifestar nossas expectativas e temores (GOLEMAN, 2007, p. 208).

O autor trata exatamente da primeira aprendizagem dada ao ser humano no ambiente familiar, e a importância de uma base sólida para a criança, traz esse momento como o primeiro e mais importante, que é a aprendizagem emocional, que gera na criança autoestima, confiança, certas habilidades para enfrentar tanto a escola, como a sociedade. A família deve ser um lugar estável, que agrada ao emocional da criança. Nesse sentido, Maturano (1999, p. 135) afirma que o ambiente familiar seria “a principal fonte de recursos a que a criança pode recorrer para lidar com os desafios do processo de integração à escola, primeiro passo no percurso de sua integração à sociedade”.

Inclusive para esse processo de integração à escola, a criança precisa ter alguns “ingredientes” ou aptidões fundamentais, e estas estão todas relacionadas a inteligência emocional, como por exemplo: “confiança, curiosidade, intencionalidade,

autocontrole, relacionamento, capacidade de comunicar-se, cooperatividade” (GOLEMAN, 2007, p. 211) e essas aptidões dependem muito dos pais e a atenção dada por eles as crianças.

Segundo Gokhale (1980) a família é vista como o centro da vida social, a base da cultura e da sociedade e a influência positiva da família para com a criança lhe fornecerá um comportamento mais produtivo e uma criatividade maior. Nesse sentido, “a família tem sido e será, a matriz mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas. Porém, só conseguirão com êxito nesse processo, famílias organizadas” (CASARIN, 2007, p. 21). Pode-se até compreender que através do desenvolvimento da personalidade as crianças se comuniquem mais e melhor com os adultos, com o mundo. Como aborda Merleau-Ponty (2006, p. 374):

As relações das crianças com os pais constituem a matriz das relações com os adultos. Os pais são os eixos, os pontos da vida infantil. As relações com os pais são mais que relações com duas pessoas apenas: são relações com o mundo.

Logo, e sob uma responsabilidade enorme, os pais são a ponte das relações sociais, onde através deles as crianças têm acesso a diversas e inúmeras relações e ambientes, como o próprio autor complementa sobre essa relação parental dizendo que “é o veículo de todas as relações com o mundo, e é no interior dessa relação que se manifestam as relações sociais” MERLEAU-PONTY (2006, p. 376).

Tendo por base documentos oficiais nacionais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei 8.069/90, Art. 19 e 22, respectivamente, compreende a importância da família, incluído alguns cuidados, e aponta direitos dos filhos e deveres dos pais,

Toda criança ou adolescente tem direito de ser criado e educado no seio de sua família [...]; Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir das determinações judiciais (BRASIL, 1990, p. 13).

Ou seja, é na família que deve ser garantida a proteção, a socialização das crianças e também seu sustento, como forma de desenvolvimento humano, e isso independe “das múltiplas formas e desenhos que a família contemporânea apresenta, ela se constitui num canal de iniciação e aprendizado dos afetos e das relações sociais” (CARVALHO, 2002 apud OLIVEIRA, 2009, p. 83).

Porém, como parte do desenvolvimento humano está o desenvolvimento intelectual, relacionado ao ambiente familiar, o qual é apontado no Parâmetro Nacional de Qualidade para Educação Infantil (2006) mostrando que

Quanto ao ambiente familiar, [...] observa que a qualidade do ambiente de aprendizagem no lar pode promover o desenvolvimento intelectual e social em todas as crianças, superando a influência da classe social e do nível educacional dos pais. (BRASIL, 2006, p. 27)

Todos e todas tem o direito a educação, a desenvolverem intelectualmente, e esse incentivo deve partir do ambiente familiar, como trata a Constituição brasileira em seu artigo 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...] Visando o pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 1988, p. 123).

Como todas as outras formas de desenvolvimento humano citadas anteriormente, a intelectual é de suma importância, até mesmo e principalmente quando os pais não têm um nível educacional alto, as crianças serão e se tornarão aquilo que, por algum motivo, os pais não são ou não conseguiram chegar a ser, a partir do incentivo e de um ambiente de qualidade proporcionado por eles para uma boa aprendizagem.

2.4 A influência do contexto familiar na sala de aula

Vê-se, depois de todo esse aporte teórico sobre a família, seus conceitos, concepções e promoção para o desenvolvimento humano, que a família tem uma responsabilidade demasiadamente grande, tanto emocional, de proteção, cuidado, como social, cultural, e também intelectual, primeiramente por ser a base de toda uma sociedade, e em segundo lugar por ser o meio, a chave, para muitas relações.

Além de se manter em meio a uma sociedade mutável, é propiciadora e participante dessa mudança. Como visto anteriormente, seus participantes foram se mostrando e lutando por seus direitos e conseqüentemente a sociedade foi se adaptando e se reinventando a partir dessas novas conquistas pessoais de cada membro da família.

O que antes era somente papel da mulher passa a ser dividido com o homem e até mesmo com os filhos, na questão domiciliar, a educação que era apenas da mãe se torna pública, responsabilidade também do Estado; o pai, ainda com sua

posição forte perante a sociedade de provedor, mas não o único, se torna um pai mais presente e dinâmico e as crianças vão ganhando seu valor.

Então, não só a família se reinventa como a sociedade em suas relações também. As consequências dessas mudanças? Ainda não somos capazes de mencionar ou averiguar a dimensão do então chegado momento, mas o que pode-se afirmar é que poderão ter impactos tanto positivos como negativos. Negativos no sentido de que o sentimento, o valor, a presença dos pais é maior, porém as responsabilidades, os trabalhos, o compromisso também o são, então ao mesmo tempo que o pai está “mais presente” que outrora, a mãe se encontra mais ausente e os filhos mais ainda sob responsabilidade do Estado, seja por necessidade dos dias atuais, por questões financeiras ou empoderamento dos membros, cada um participante tem conquistado seu lugar na sociedade, e este pode ser considerado como ponto positivo.

A mola propulsora está na possível influência do contexto familiar na sala de aula, sendo os pais ou responsáveis presentes ou não na escola. Hoffmann (200), através de sua pesquisa, trata a respeito da participação dos pais na escola, na visão dos professores e explica que

Muitos professores apontam a ausência dos pais, seu descumprimento com questões de formação moral e aprendizagens dos filhos, como uma das grandes dificuldades da escola. Não há dúvidas de que os pais devem participar da escolaridade de seus filhos (HOFFMANN, 2001, p. 32).

É dever dos pais participar da escolarização de seus filhos, porém nem sempre é isso o que acontece, principalmente nas escolas públicas, por inúmeros motivos, que não cabem aqui mencionar ou citar, mas que mesmo com essa ausência quanto a participação das famílias nas escolas, as crianças trazem um pouco de suas casas para dentro da sala de aula, como por exemplo o que veem, ouvem, vivem e acabam por reproduzir suas vivências e experiências, como falas, gestos, comportamentos e atitudes.

3 METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Este capítulo aborda e especifica primeiramente a metodologia trabalhada na pesquisa, ou seja, como e que caminhos foram percorridos para que a pesquisa fosse alcançada efetivamente, para isso a metodologia utilizada é de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, sendo usado como instrumentos de coleta tanto a entrevista com a professora, a observação, como análise de representações gráficas, o desenho. Em seguida, no decorrer do trabalho, também serão apresentados os detalhes/descrições e especificidades dos sujeitos pesquisados, dentre elas onde cada um reside e características do bairro e escola, idade, sexo e comportamentos, para melhor compreender suas atitudes e modo de vida.

3.1 Delineamento da pesquisa

A presente pesquisa é de natureza qualitativa. Primeiro por que “há uma preocupação com a compreensão ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas” e em segundo lugar por “ter um grande foco na experiência individual de situações”, como trata Taylor e Bogdan (1984 apud SANTOS FILHO; GOMBOA, 2009, 43), ou seja, há uma preocupação com o modo de vida, das experiências e modo de agir de uma parte específica da sociedade, para isso é necessário conhecê-las individualmente, em algumas de suas particularidades.

Ludke e André (2012, p. 11) apontam cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa sendo elas:

O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; há uma preocupação maior com o processo do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e a vida são focos de atenção do pesquisador; a análise dos dados tende a seguir processo indutivo.

Ou seja, visto que o trabalho abrange a maioria dessas características, senão todas, denomina-se como pesquisa qualitativa.

Este estudo se encaixa no tipo de pesquisa exploratória, pois como trata Oliveira (2012, p. 66), esse tipo de pesquisa “requer um consistente levantamento

bibliográfico, análise de documentos, observações de fatos, fenômenos e o procedimento metodológico que se aplica ao método estudo de caso”.

Como citado anteriormente, o método usado é o estudo de caso, pois, como trata Ludke e André (2012), busca entender a realidade de forma completa e profunda, por usar uma variedade de fontes de informação e por utilizar uma linguagem mais acessível.

3.2 Instrumentos de coleta de dados

Para atender as necessidades da pesquisa, os instrumentos utilizados foram: a observação participante, a entrevista semiestruturada com a professora regente da turma, a análise da representação gráfica, o desenho dos (as) estudantes e o diário de campo. Ludke e André (2009, p. 26) tratam da observação e colocam que:

Na medida que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem a realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Para isso, houve a imersão da pesquisadora no ambiente escolar, acompanhou-se as vivências da rotina escolar por dez (10) dias letivos, onde nesses dias pode-se observar dias “comuns” de aula, dia de reunião de pais/responsáveis, dia de avaliação bimestral e dias de aulas de educação física.

Quanto a entrevista, Ludke e André (2009, p. 33) colocam que “a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”, até mesmo para melhor ouvi-la e conhecer seus anseios e atitudes foi pensado na entrevista semiestruturada, visto que durante a conversa poderiam surgir outras perguntas.

No tocante a análise da representação gráfica e o diário de campo, são considerados como documentos particulares para Marconi (2011).

3.3 O desenho enquanto instrumento para coleta de dados

Nesta parte do trabalho, será abordado o porquê da escolha do desenho como instrumento para a pesquisa, especificamente sobre o desenho infantil, como forma de expressão humana, podendo contribuir como coleta de informações em relação aos indivíduos e o meio ao qual estão inseridos.

Para Carneiro (2001 apud TAVARES, 2009, p. 8) o desenho “é provavelmente a forma de expressão que sintetiza melhor a nossa relação com o mundo[...] e a descoberta do que ainda desconhecemos de nós mesmos”, além de demonstrar a relação social, com o mundo, ainda apresenta a relação humana pessoal, consigo mesma.

Essa ferramenta, o desenho, não era visto como fonte ou dados significativos para uma pesquisa, sendo considerado algo subjetivo; e realmente torna-se, se o desenho for analisado de maneira solitária, sem levar em conta sua história, seu entorno, ou aproximação, como informações vindas da criança, a análise do desenho pelo desenho, “o desenho é uma realidade tanto quanto os objetos: ele existe, e, visto que existe deve significar alguma coisa” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 206).

Então, o desenho como fonte de pesquisa pode oferecer diversas informações a respeito da criança, de suas atitudes, das pessoas com quem ela tem uma demonstração de afeto ou não, com quem reside com ela, o que acontece no seu lar que a faça feliz ou não, enfim, pode proporcionar uma infinidade de informações. Trinca (2003, apud PRUDENCIATTI; TAVANO; NEME, 2013) explica que o desenho “desperta conteúdos internos e permite a observação dos movimentos emocionais, sendo um campo de investigação e de expressão compartilhadas pela criança, auxiliando a compreensão de seu estado emocional”.

É evidente que para que isso aconteça haja um estudo, digamos que aprofundado, a respeito do (s) conceito (s) do desenho, suas interpretações e fases existentes no decorrer da infância e adolescência. Vejamos o que as autoras Zerbato e Lacerda (2015, p. 429) apresentam sobre o interesse pelo desenho:

Evidenciou-se o interesse de pesquisadores pelo desenho infantil desde o fim do século XIX[...]. Este interesse deve-se ao fato de que a imagem, em todas as suas formas, ocupa um papel importante na comunicação e interação social dos seres humanos desde o início de sua história e evolução e, se constata que o desenho é um recurso visual bastante utilizado pela criança.

Por tanto, as pesquisas que tratam ou utilizam-se do desenho são relativamente recentes e nos possibilita entender que o desenho está presente desde antes da escrita, suas origens podem até ser confundidas uma com a outra, como forma de comunicação e expressão humana, quando, por exemplo, o homem

das cavernas usava-se dessa ferramenta, chamada desenho, para deixar registrado sua trajetória vivida até o momento, para lembrar-se de situações ou lugares ou até mesmo para deixar algumas informações para seus descendentes.

Além de forma de ser algo tanto pessoal como social, o desenho acaba sendo considerado como algo cultural, e cada cultura tem algo específico, como trata Merleau-Ponty (2006, p. 204) ao afirmar que

Se compararmos[...] desenhos de crianças, o que se faz há cinquenta anos, ficamos impressionados com as diferenças [...] parece sempre ter algum parentesco com o estilo geral da época.

Ou seja, a cultura acaba influenciando também a forma como desenhar e o que desenhar, como por exemplo, através das músicas, das mídias influenciadoras, do momento atual vivido pela sociedade.

Para Luquet (1969 apud ZERBATO; LACERDA, 2015) o desenho apresenta estágios ou etapas de desenvolvimento, que se demonstram em quatro estágios, tais como: o Realismo fortuito, que acontece por volta dos dois anos de idade e quando a criança desenha sem intenção de representar algo; o Realismo fracassado, que são as primeiras tentativas das crianças representarem e onde começa a surgir o desenho da figura humana; o Realismo intelectual, dos 4 aos 10 ou 12 anos, onde a criança desenha o que realmente sabe e não o que vê e o Realismo visual. Este último estágio é próprio da fase da adolescência (entre os 7 aos 12 anos) e caracteriza-se em desenhar “o que é realmente visto, sendo que as transparências são substituídas pela opacidade”, ou seja, nesse momento a criança desenha apenas o que é visível.

Piaget (1969 apud ALEXANDROFF, 2010) também explica as fases do desenho, sendo elas: a Garatuja, que são movimentos desordenados; o Pré-Esquematismo, nesse momento possui relação entre o desenho, o pensamento e a realidade; o Esquematismo, nessa fase existe a relação cor e objeto; o Realismo, nessa etapa as formas geométricas aparecem e há a diferença de roupas entre os sexos; o Pseudo Naturalismo, neste (dos 10 anos em diante) finaliza-se a espontaneidade e começa a surgir, a ser colocado no papel os anseios, as inquietações, o que de alguma maneira, positiva ou negativa, é significativo para a criança. Em concordância com esta afirmação Derdyk (2010, p. 48) coloca que “existe uma vontade de representação como também existe uma necessidade de

trazer à tona desejos interiores, comunicados, impulsos, emoções e sentimentos”. Vejamos o que o desenho infantil consegue expressar,

O desenho infantil expressa o mundo interno da criança e sua personalidade. Ao desenhar, ela exprime o que conhece de um objeto e a representação mental que tem dele no momento em que desenha. Por meio desta realização, pode-se conhecer o pensamento da criança, bem como seus medos, ansiedades e fantasias. Encontra-se também, no desenho, o reflexo dos acontecimentos atuais, inclusive, aqueles marcantes e incrementados com o próprio imaginário (MÉRIDIEU, 1994 apud PRUDENCIATTI, 2013, p. 280).

Ou seja, através do desenho consegue-se entender o que a criança pensa e que possivelmente não consegue externar com palavras, pois pode estar lhe causando medo, angustias e ansiedades. Então coloca-se a importância da utilização do desenho em todas as faixas etárias, como forma de entender os sentimentos e as atitudes, nesse caso especificamente, de crianças.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede Municipal de Delmiro Gouveia - AL. A escola oferta os níveis de Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano da Educação Básica. Funciona nos turnos matutinos, das 7h:00 às 11h:20min. Aproximadamente são atendidos 260 estudantes.

A instituição possui nove salas de aula, sendo no turno matutino (turno onde ocorreu a pesquisa) 3 turmas de 2º ano, 3 turmas de 3º ano, 2 turmas de 4º ano e 1 turma de progressão, 1 cantina com depósito, 3 banheiros, 1 almoxarifado, 1 sala da direção, 1 da coordenação e professores; ainda possui um espaço que serve tanto para guardar livros infantis (biblioteca), como sala de música e sala de recurso. A escola possui um pátio onde as crianças podem brincar correr e mexer na terra. A conservação da escola de forma geral é adequada, há cuidado e preocupação por parte da gestão e dos professores. O tamanho das salas de aula é adequado, bem arejado, possuem janelas e ventiladores, a iluminação é boa, tanto pelas lâmpadas, como pela luz solar.

Os profissionais da escola, tanto o administrativo como os professores são encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Atualmente o quadro de funcionários é formado por trinta e sete (37) profissionais concursados e

trinta e cinco (35) profissionais contratados, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

No tocante ao corpo discente, no turno matutino, possui em torno de 260 estudantes, o nível socioeconômico na sua maioria é precário, de vulnerabilidade social, até mesmo por serem alunos que moram nos arredores da escola e o bairro ser considerado bastante perigoso, como consta no projeto político pedagógico.

Para realizar a observação e demais instrumentos da pesquisa, foi preciso entrar em contato com a gestão da escola, para averiguar as possibilidades de poder aplicar a pesquisa nela, visto que a escola tem um cronograma letivo; mas analisados os fatos e chegando à conclusão de que em nada afetaria o cronograma da instituição, foi liberada a turma solicitada, a turma de progressão, para a pesquisa.

3.4.1 Quem são nossos participantes?

A turma escolhida para nossa pesquisa foi a turma de progressão, que são alunos retidos em diversas séries/ano, a escolha deve-se a escuta sensível sobre a “turma problema”, os estudantes dessa sala em específico ou são considerados alunos com alguma dificuldade de aprendizagem, por acumulares reprovações, ou são considerados alunos violentos e temidos pelas outras salas/turmas. Logo o desejo desse trabalho se dá devido a buscar compreender o porquê dessa dificuldade de aprendizagem e grande violência, se há algo específico ou outras situações e vivências que impeçam esses (as) estudantes de progredir, visto que um dos discursos mais citados pelos prestadores (as) de serviços da instituição é que o (a) estudante “é assim, dessa maneira” devido a fatores familiares.

O turno da observação foi o matutino, cuja matrícula inicial registrada na turma foi de 24 alunos, mas 5 nunca compareceram à escola; 5 foram transferidos, todos devido a algum fator familiar, seja pela prisão do pai e a família teve que ir para outra cidade, seja por separação dos pais; 1 não é assíduo; 3 são considerados com necessidades educacionais especiais. Temos então um total de 14 estudantes frequentes. Da pesquisa, participaram 12 estudantes (os que estavam presentes no dia da atividade) e a professora da turma. Assim, reunimos os desenhos,

representações gráficas, de 9 meninos e de 5 meninas, de classe social baixa e estado conjugal solteiro (a), de idades entre 9 a 16 anos.

Neste momento abordaremos a entrevista semiestruturada com a professora regente e alguns fragmentos do diário de campo, para entendermos de fato as características dos participantes da pesquisa.

3.4.2 Os participantes na perspectiva da professora

A entrevista semiestruturada foi pensada para melhor entender os anseios vividos pela professora regente durante o percurso do ano letivo, para compreender os olhares vistos pela mesma, para dar voz a tudo aquilo que ela superou e conseguiu atingir, bem como aquilo que não obteve um êxito desejado; Devido a se tratar de pessoas, deve-se levar em conta tudo aquilo que ela vive, pensa, sente, ou seja, tudo o que a cerca. Logo, a entrevista aborda desde o que a professora regente entende por progressão, como trabalhar nessa turma, até o que foi necessário para obter êxito. Vejamos a seguir fragmentos da entrevista semiestruturada:

O conceito de Progressão

“São alunos que estão fora da faixa etária de idade e são repetentes, ai nem pode ir para uma série regular, nem pode ficar sem estudar, nem tem condições de avançar, aí coloca na progressão e ali junta tudo para ser alfabetizado, alunos de 5º ano sendo alfabetizados” (professora Força³, 13 anos de docência)

A maior dificuldade de ensinar progressão

“É a falta de inclusão deles na sociedade... eles não são inclusos, são alunos que ninguém quer mais, eles já vêm é.... já são alunos rejeitados na verdade, e quando você bota esses alunos para... ninguém quer fazer nada com aluno de progressão, poucos professores querem saber de progressão e quando é para misturar os outros alunos também: - oxi com aqueles da progressão? A não ser quando são amigos... Mas tirando isso... com os grandes que já são amigos deles dali do bairro... a falta de apoio dos pais...da família... da própria escola...” (professora Força, 13 anos de docência)

³ O nome atribuído a professora entrevistada é fictício, para que seja preservada sua identidade.

3.4.3 O que o diário de campo fala dos participantes?

O diário de campo, como já visto neste trabalho, é uma importante ferramenta. Composto por olhares de quem pesquisa, pode abordar diversos momentos, falas, ações, que acontecem um por vez ou até no mesmo tempo. Nesse diário podemos ver as características dos participantes em situação de condição social, familiar, comportamental, grupal, relações de amizade, dentre tantos outros que serão apresentados neste momento a partir de fragmentos retirados, colhidos e selecionados do diário de campo.

No quesito social, já abordado de forma rápida anteriormente, as condições sociais das crianças observadas são de vulnerabilidade social, enquanto condições sociais observou-se que a situação na maioria das vezes é precária, principalmente com a falta de materiais escolares e vestimentas, vejamos alguns diálogos registrados:

“Figueiredo⁴ diz: professora deixe eu pedi um lápis a diretora?! Ele foi e a diretora emprestou” (Diário de campo, dia 21/02/18) ”;

“Pedro frequentemente levanta para pegar a borracha com Evelyn Júlia; Louise Daniela pede o estilete novamente” (Diário de campo, dia 21/02/18);

“Figueiredo senta ao meu lado e pede um caderno novo (porque o dele só tem uma folha) e diz: - pode ser usado! ” (Diário de campo, dia 21/02/18);

“A sandália de Wesley está com o solado solto. Diz que é do irmão, porque o irmão está com a sandália dele” (Diário de campo, dia 22/02/18);

“Emerson é questionado pela professora: - por que não está fazendo a atividade? Ele responde: - eu não tenho lápis não! ” (Diário de campo, dia 28/02/18);

“A sandália de Michely é menor que o pé...” (Diário de campo, dia 28/02/18);

“João disse que o caderno e a bolsa que ele está usando é do seu irmão” (Diário de campo, dia 08/03/18).

No comportamento em sala, as observações colocam que a maioria dos dias eles são agitados e inquietos, raros são os dias em que estão calmos, vejamos:

“Amaury e João não fizeram nada. Pedro conversa. São bastante inquietos na cadeira, se deitam, conversam, olham para o nada mexendo no caderno, risca, mexe no chão, andam de uma cadeira para outra, jogam borracha para o colega, batem palmas...” (Diário de campo, dia 21/02/18).

“Iasmin estava fora esse tempo todo e depois entrou na sala, sentou só (a expressão era de quem estava pensando e conversando só) olha para cima, para baixo, para os lados e mexe os lábios como se tivesse contando algo nos dedos, repete algumas vezes, tudo lentamente, se levanta, caminha pela sala

⁴ Os nomes atribuídos aos participantes da pesquisa são fictícios, para preservar suas identidades.

algumas vezes, da porta ao birô, mexe na carteira, no bolso e senta” (Diário de campo, dia 22/02/18).

“Eles ficam inquietos, levantam, caminham, conversam, brigam, pedem lápis e borracha” (Diário de campo, dia 22/02/18).

“Emerson se espreguiça frequentemente, balança a mesa, olha para os colegas, mas não faz nada. Mateus faz movimento sentado (como se estivesse dançando). Michely tira todos os lápis (bem pequenos) de cor do estojo, depois joga a sujeira no lixo e volta para colocá-los no estojo” (Diário de campo, dia 28/02/18).

“Emerson joga lápis no ventilador, o lápis voa longe, faz isso duas vezes, a professora briga e ele para” (Diário de campo, dia 02/03/18).

“João levanta do chão, bate na mesa e vai até o ventilador de pé, coloca uma cadeira na frente, senta, tira a blusa, depois coloca de novo” (Diário de campo, dia 02/03/18).

A relação entre eles, a partir do que foi observado, é que existe amizade e companheirismo, ao mesmo tempo que há brigas e discussões, vejamos:

“Figueiredo e João conversam, fala palavrões durante as conversas, quando desejam batem nos outros, enquanto Pedro leva a borracha a Evelyn Júlia, ela bate nele” (Diário de campo, dia 21/02/18).

“João mexe o tempo todo com Mateus chutando a bolsa dele e ele” (Diário de campo, dia 21/02/18).

“Enquanto a professora faz a tarefa do dia anterior com Mateus, três meninos conversam sobre o jogo do dia anterior, outros sobre a merenda” (Diário de campo, dia 21/02/18).

“Amaury faz um desenho de caneta em David” (Diário de campo, dia 21/02/18).

“Mateus observa Figueiredo desenhar, depois vai ver Wesley; então começam a se bater, Figueiredo grita do outro lado: iiii (duas vezes enquanto Wesley e Mateus se batem); enquanto isso lasmin pede para sair para comer, enquanto Mateus e Wesley se batem de modo agressivo (do meu lado); enfim a professora vê e manda parar e eles dizem que estavam brincando” (Diário de campo, dia 22/02/18).

“Figueiredo mexe com as meninas e Michely mais uma vez diz: - sai safado! Michely pisa no pé dele. Eles começam a gritar e vira uma bagunça, Michely bate em Pedro e em Emerson com murros, chutando Mateus...” (Diário de campo, dia 22/02/18).

“David e Pedro conversam algo com Emerson bem baixo (mas algo sobre alguém ter falado que Emerson bagunçou no pebolim no dia anterior” (Diário de campo, dia 28/02/18).

“Emerson levanta, fala algo com Wesley e bate na cabeça dele, (Wesley fica de cabeça baixa), depois vai em Figueiredo e diz o nome da mãe de Figueiredo e diz: -fale da minha? E chuta Figueiredo. Sai e vai sentar. Figueiredo diz: -minha mãe tá em casa e a dele que tá vadiando!! Emerson responde: - tá vendo? (David só ri)” (Diário de campo, dia 28/02/18).

“Foram liberados para educação física, apesar da idade eles são/brincam como crianças, de boto pega, de correr” (Diário de campo, dia 02/03/18).

Por fim, observemos a seguir a caracterização geral de cada participante da pesquisa a partir das falas da professora regente.

JOÃO

João tem 11 anos de idade e reside nos arredores da escola. É participativo, mas faltou alguns dias durante a observação. Possui um comportamento pacífico, na maioria das vezes.

IASMIN

Iasmin tem 16 anos de idade, reside nos arredores da escola. Não participativa nas atividades em sala. É considerada com necessidades educacionais especiais, por isso foi aluna da APAE, mas a família deixou apenas no ensino regular. Quem cuida da participante é a avó, que supostamente possui interesses financeiros, como, por exemplo, a aposentadoria, segundo a professora regente.

HENRIQUETA

Henriqueta possui 13 anos de idade. Não participa das atividades em sala, quando solicitada a compartilhar respostas, nem dialoga com os colegas. Também é considerada com necessidades educacionais especiais, segundo a professora. Ela mora um pouco mais distante da escola, em um povoado próximo.

AMAURY

Amaury possui 12 anos de idade, reside nos arredores da escola. Na maioria das vezes não participa das aulas, raras vezes que há sua participação. Fala pouco. A família se preocupa e ajuda na medida do possível, segundo a professora regente.

LOUISE DANIELA

Louise Daniela tem 12 anos de idade, reside nos arredores da escola. Seu comportamento na maioria das vezes é pacífico, mas quando provocada chega a agredir os colegas, batendo, empurrando, etc. É criada pela avó, segundo a professora regente.

EMERSON

Emerson tem 14 anos de idade, reside nos arredores da escola. Durante a observação faltou algumas vezes. Nos dias que foi à aula, não fez muito. Segundo a professora regente, a mãe é alcoólatra.

PEDRO

Pedro possui 13 anos de idade, reside nos arredores da escola. É participativo, interessado em aprender, muito educado e inteligente. A família é composta por ele e pela avó, a mãe mora ao lado da sua casa, mas ele prefere morar com a avó, o pai mora em São Paulo e ele não o conhece, segundo a professora regente.

IGOR

Igor tem 11 anos de idade, reside nos arredores da escola. Faltoso, durante a observação só compareceu 3 vezes a escola. A família não tem um compromisso com a escola, segundo a professora regente.

MATEUS

Mateus tem 9 anos de idade. Este mora um pouco mais distante da escola, em um povoado próximo. Demonstra interesse em aprender, primeiro ano de escola (com 8 anos). O comportamento em sala é bastante inquieto. Mora com a mãe na roça, na casa do patrão, os irmãos dele foram dados pela mãe, segundo a professora regente.

WESLEY

Wesley tem 12 anos de idade, reside nos arredores da escola. Muito participativo e inteligente, as situações de agressão são devido a provocações. Segundo a professora regente a família é bastante cuidadosa, apesar de o pai e a avó serem alcoólatras.

EVELYN JÚLIA

Evelyn Júlia tem 12 anos de idade, reside nos arredores da escola. Bastante participativa, inteligente e assídua, seu comportamento em sala é muito bom,

apenas, com exceção, de quando se sente “ameaçada”. Mora com a mãe, os irmãos e o padrasto, segundo a professora regente.

DAVID

David tem 12 anos de idade, reside nos arredores da escola. Bastante participativo, inteligente e assíduo. Segundo a professora regente, David vive com a avó, convive com pessoas ligadas ao tráfico e ao crime, já presenciou várias mortes, inclusive de familiares.

MICHELY

Michely tem 14 anos de idade, reside nos arredores da escola. Não demonstra interesse em aprender e é bastante faltosa. Segundo a professora regente, a Michely vive com a avó, convive com pessoas ligadas ao tráfico e ao crime, também já presenciou várias mortes.

FIGUEIREDO

Figueiredo tem 14 anos de idade, residia nos arredores da escola, mas durante a pesquisa passou a morar em um povoado, um pouco mais distante da escola. Este mora um pouco mais distante da escola, em um povoado próximo. Também é classificado com necessidades educacionais especiais, comportamento agressivo, vocabulário de baixo calão, o pai é alcoólatra, a família é bastante desestruturada, segundo a professora regente.

Como vimos, neste capítulo, abordou-se a pesquisa e a forma como foi consolidada, visto a importância e potencialidade do desenho, como forma de coleta de dados. Podemos observar quais são as concepções da professora sobre a progressão e as crianças, apresentou-se cada participante da pesquisa em seus diversos aspectos sociais, comportamentais, e relacionais. Se faz necessário essa contextualização para compreendermos as possíveis análises das representações feitas pelas crianças sobre suas famílias.

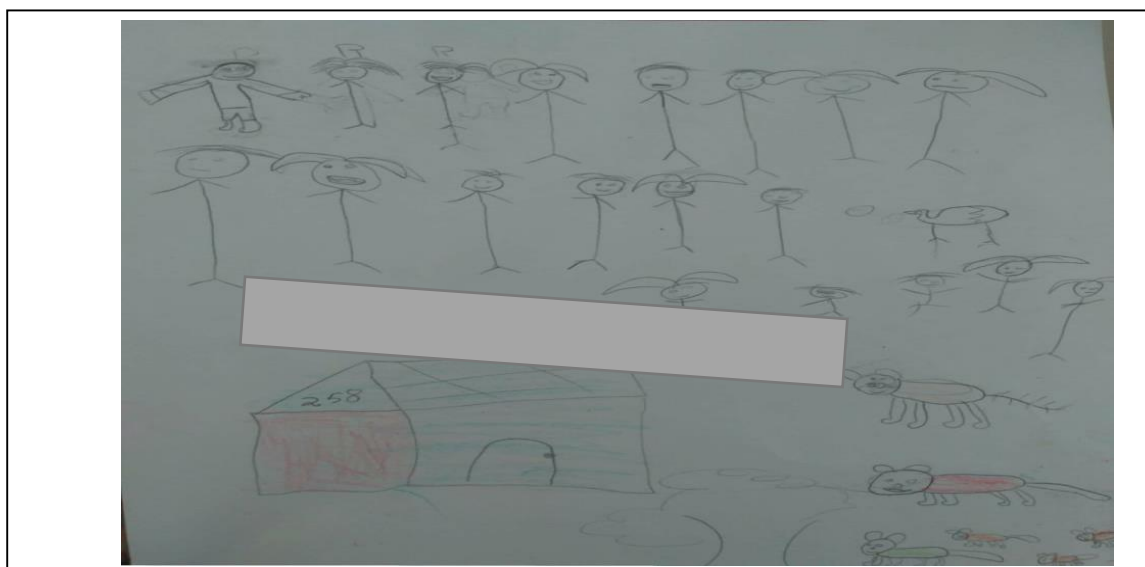
4 ANÁLISES DAS REPRESENTAÇÕES DA FAMÍLIA

Neste capítulo apresentamos a representação gráfica, feito pelos participantes. Visto que o desenho tem sua validade e importância, abordaremos e mostraremos os desenhos feitos pelas crianças observadas e analisaremos cada um, colocando especificidades dos participantes e complementando com as observações, entrevistas, diário de campo e teorias. Apreciemos e analisemos cada desenho:

Figura 1 - Família de Mateus (9 anos de idade)



Figura 2 - Família de Wesley (12 anos de idade)



Sobre a figura 1 - Quem é o Mateus para a professora Força:

“Bichinho foi jogado na progressão, [...] por que assim, ele tinha duas chances, melhorar ou aprender as traquinagens dos da progressão, ele aprendeu as traquinagens, chegou lá caladinho, amuado, minha filha não foi 15 dias, aprendeu direitinho o bê-á-bá de lá...foi a primeira coisa que ele aprendeu, a ser violento, ainda assim foi um avanço ele aprender alguma coisa em sala de aula” (Professora força, 13 anos de docência).

Mateus mora em uma fazenda, na qual os pais moram/prestam serviços para o dono da terra, ele entrou na escola com 8 anos de idade, estava no 1º ano, porém, não atendia a idade/ciclo então o colocaram na turma de progressão.

Na família foram inclusas todas as pessoas que moram na fazenda incluindo os donos da terra, que ele chama de tios, primos, etc.

Na observação da figura 1 apenas uma pessoa está feliz, que segundo o Mateus é ele próprio, os outros estão com rostos tristes; as cores estão bem definidas por ele, onde azul e verde são do sexo masculino, pai, tios e primos e em rosa e vermelho são do sexo feminino, mães, tias e primas.

Sobre a figura 2 – Quem é o Wesley para a professora Força:

“Wesley bichinho... ele tem déficit de aprendizagem mesmo né... você vê que ele tem uma dedicação, é muito dedicado, matemática? Ele fica doidinho para fazer, o dever ele responde todinho pelo quadro você explicando, só sozinho que ele não faz, a mãe dele todo dia chegava na sala: cuidado viu?! Cuidado, você se cuide, o menino não fazia nada na sala, não entendia por que a mãe dele tratava ele daquele jeito ” (Professora força, 13 anos de docência).

Na casa de Wesley moram exatas 5 pessoas, ele, o padrasto, que ele chama de pai, a mãe, a avó e o irmão, mas no desenho ele acrescenta todos aqueles que para ele faz parte da família, morando ou não na mesma casa. Na família não está excluído alguns animais, como cachorros e gatos.

A família, segundo o desenho é composta por padrasto, que é alcoólatra, a mãe, que toma remédios controlados, irmãos, que segundo ele todos começam com a mesma letra, uns moram com ele e outros moram em São Paulo, nem todos são filhos do mesmo pai, possui também avó que mora com ele, também alcoólatra e avôs que já faleceram, sobre esse ato significativo de representar parentes já falecidos Wallon (2007, p. 155) trata que mediante essa linguagem

O objeto do pensamento deixa de ser exclusivamente o que, por sua presença, se impõe à percepção. Ela dá à representação das coisas que não existem mais ou que poderiam existir o meio de serem evocadas, confrontadas entre si e com o que é sentido agora. Ao mesmo tempo que integra o ausente ao presente, permite exprimir, fixar, analisar o presente.

Sobre o pai, ele conta algo que aconteceu e que para ele causa um certo medo e tristeza:

...meu pai também já levou uma batida e só “coisou” o braço, foi assim ó: -o braço dele quebrou, aí iam ajeitar né? Aí ele foi beber cachaça aí descolou o braço. – seu pai? – sim, ele não quebrou? Aí ajeitaram, deixaram retinho, aí botaram a faixa, aí ficou bebo né, aí foram no posto mas minha mãe, pegaram o carro né aí foi, ajeitaram, aí foi beber cachaça aí descolou o braço, o osso está todo descolado, foi beber cachaça... – e ele não sente dor não? – quem? Ele deu um murro no portão, e a dor... -e ele é brabo é? - bebo cego (aí João diz: é a presepada de panela [pai de Wesley]), oxe deu um murro no portão, de tão bebo, bebo, cego, de tanto ele fica bebo direto – e você tem medo não de quando ele fica bebo? – tenho (expressão triste...e fala baixo), quando eu era pequenininho ele me jogou para a cama, quase caio no chão. – e ele bebe todo dia é? – todo todo, todo dia, só vive bebo, mãe já trancou ele na polícia uma vez. – e foi? – a polícia deu uma tapa na cara dele que ele caiu na hora (Wesley, 12 anos).

Mesmo assim para ele é bom ter família grande, pois quando chegam trazem presentes, “é bom, que quando chega traz presente só pra ‘eu’, quando eles chegam um dá uma coisa, outro da outra”.

Ele relata o nome de todos da família e diz que todos começam com a mesma letra, menos a mãe, que ele não lembrou o nome: - esse é meu irmão, essa é minha mãe. Eu pergunto: como é o nome de sua mãe? Ele responde: esqueci o nome de minha mãe. - E esses aqui são todos os seus irmãos é? – é, moram em São Paulo.

Wesley foi questionado sobre quem mandava ou dava as ordens na casa deles e ele respondeu: – meu pai, não quem manda na minha casa é minha avó! Mas quem manda nas coisas é mãe, arruma. Eu duvido eu dizer mãe vá comprar pão e ela ir ela dá uma pisa “neu”. –como é? – se eu mandar mãe comprar pão ela dá uma pisa “neu”. – tu que manda ela comprar pão é? – o que? Se eu mandar ela mata eu.

Das vezes que a mãe do Wesley foi na escola, nenhuma foi de forma pacífica, vejamos dois episódios:

Episódio 1 - “quando foi falar com a mãe do wesley ela disse que ele é ótimo na escola só arenga e brinca de brigar muito com Mateus; aí a mãe de forma arrogante: -já disse a você que não gosto disso, que não quero

essa brincadeira. A professora contornou a situação, mas antes dela ir embora chegou perto dele e colocou o dedo no nariz dele e disse: -eu já disse que não quero isso e ele abaixou a Cabeça. Ela estava muito irritada” (Diário de campo, dia 23/02/18).

Episódio 2 - “a mãe de Wesley aparece na porta já gritando, porque ele disse que os meninos estavam apelidando ela (realmente estavam), ela disse que ia levar para o conselho e mandou Wesley não ficar calado: -eu vou dizer a verdade aqui! Se isso acontecer de novo vou pegar o nome deles e dos pais e vou levar para o conselho e você, com Wesley, se eles falarem não fique calado não, fale também! (Evelyn Júlia disse junto com Wesley que tinha falado, e os meninos agonizados, com medo, porque ela estava gritando dizia: -eu não! Ele também fala da minha!) (Ela fala com bastante raiva e altura) ” (Diário de campo, dia 05/03/18).

Sobre essa rigidez observada nesses episódios pela mãe do Wesley, Goleman (2007, p. 208) mostra que “a forma como os pais tratam os filhos – se com rígida disciplina ou empática compreensão, indiferença ou simpatia, etc. – tem consequências profundas e duradouras para a vida afetiva da criança”.

As duas figuras se assemelham, quanto ao número grande de pessoas e quanto a forma de se desenhar as pessoas verticalizadas, representadas pela “figura-girino”, como trata o autor Greig (2004) quando o corpo não está propriamente formado ainda, mas que existe a cabeça e o corpo que parte da cabeça, sendo o corpo bastante verticalizado. O autor ainda coloca que por volta de 3 anos a criança tem acesso à “figura-girino” e com 4 se opera a verticalização, porém, as crianças aqui pesquisadas possuem entre 9 a 16 e o mesmo autor coloca que “o bloqueio na “figura-girino” é sempre indício de um problema e de um atraso na concepção gráfica, geralmente associado a outros atrasos e a dificuldades sociofamiliares” (GREIG, 2004, p. 61).

A diferença está na presença da casa e de animais na figura 2 e na pintura no desenho 1. A quantidade de pessoas na família, incluindo animais e parentela, também remete a significância, do quão significativo são essas pessoas e animais para estas crianças, a ponto de serem apresentadas em suas obras, mesmo sendo pessoas que não more mais com ele, como na figura 2, por exemplo. Na figura 2, são colocados o reino humano sobre o animal, como trata Greig (2004, p. 71) “quando se opera a verticalização da personagem, marcando a hierarquização do reino humano sobre o animal, este se horizontaliza de forma concomitante”.

Figura 3 - Família de Henriqueta (13 anos de idade)



Quem é a Henriqueta para a professora Força:

“Apesar da dificuldade dela, ela caladinha no mundo dela, mas ela aprendia, quando você ia realmente pra ela, ela é.... parece um bichinho do mato, tinha medo de tudo, ela tem medo até quando você se aproxima dela, tinha medo de mostrar, ela desenha muito bem, mas ela aprendeu a escrever, [...] ela precisa da ajuda de uma neurologista, de uma medicação... se a mãe dela conseguir esse apoio vai melhorar na escola” (Professora força, 13 anos de docência).

Henriqueta teve meningite quando bebê, e até o momento não obteve cuidados a respeito disso, tem dificuldade na visão e na fala, devido a meningite, ela não descarta a presença de animais junto a família e até o sol brilha a favor, pois sorri.

Nesta figura, é pertinente apontar para a alegria e união das pessoas representadas, para as formas, cores e detalhes do desenho, Greig (2004, p. 112) aponta para esse toque e preocupação feminina onde

O encanto feminino [...] começa a valorizar os cabelos, a cuidar dos detalhes do vestido [...]. Cor e sensibilidade adornam as mais variadas cenas nas quais o contato com a natureza expande-se [...] em total oposição com a dialética viril dos conflitos e embates.

Em relação a estrutura corporal e espessura do traçado enfatizada na figura, consegue-se observar a preocupação ou atenção em distinguir o tórax do abdômen e a segurança no lápis ao desenhar, o mesmo autor aponta que

Os membros tomam assim a espessura de seu traçado, chamado de “contorno duplo”. Ou então o processo é mais voltado inicialmente a distinguir o tórax do abdômen, com a possível aparição de calças e saias; em alguns casos a aparição de pescoço (GREIG 2004, p. 65)

Esse processo de distinção entre o tórax e o abdômen e espessura do traçado advém de um momento de avanço gráfico.

Figura 4 - Família de Louise Dani (12 anos de idade)



Figura 5 - Família de Evelyn Júlia (12 anos de idade)



Sobre a figura 4 - Quem é a Louise Dani para a professora Força:

“Louise Dani, meu Deus! Preguiça em pessoa, é um desinteresse total aquela menina: - mulher se interesse...! - omi tia, fale de escola não oxii, estudar é ruim...! preguiça, preguiça... agora ali é preguiça mora com a avó... eu não sei se ela conhece a mãe, a mãe mora perto dela, a avó dela cria um monte de neto, um monte de menino, não sei se ela cria por que é obrigada, se ela cria porque fica com o... não sei ela agora perdeu a casa, disse que não pode, mas é de aluguel a casa, aí alguma coisa aconteceu que ela não tem mais como pagar esse aluguel, aí está construindo uma na roça, a avó dela me disse que nem os dentes ela escova de tanta preguiça, eu acho que não teve ensinamento né, por que uma moça dentro de casa, a avó com um monte de coisa pra fazer não botar a menina pra fazer nada... Diz que é uma briga pra ela fazer alguma coisa, faz de jeito nenhum, diz que até pra comer a menina tem preguiça... eu digo: mas pra ir pra rua correr, ela passa o dia todinho na rua, tomando banho de piscina não sei na onde, então quer dizer solta né... Só tem preguiça de estudar e de fazer as coisas, de tomar banho, diz que só toma banho depois que ela briga muito” (Professora força, 13 anos de docência).

No desenho, Louise Dani representa uma família feliz, pelos corações há amor, na imagem uma criança segura a mão de uma adulta (o sobrinho recém-nascido), Segundo a mesma a casa é exatamente assim (os móveis e o número da casa) e nesse número posso encontrar ela e a família dela.

Sobre a figura 5 - Quem é a Evelyn Júlia para a professora Força:

“Evelyn Júlia, Evelyn Júlia é boa! Evelyn Júlia assim, você percebe que ela assim no início eu achava ela muito afastada. Primeiro que ela fedia, aí os meninos tudo: olha o fedor de bosta, o fedor de bosta, por que? Ela tinha um problema e melhorou muito, eu não sei o que foi, mas segundo uma profissional, que faz um projeto lá, ela foi abusada, não sabe se pelo padrasto ou por alguém. Então o que ficou ela fazia necessidades fisiológicas na roupa... medo... com 10 anos.... a reação dela, aí ela fazia coco, eu acho que pouco né, eu acho que ela não se limpava, ficava o dia todo, aí fedia, podre, podre, as vezes ela até que chegava bem, mas quando ela pedia pra ir ao banheiro que voltava pra sala pronto, aí os meninos diziam eita o esgoto chegou, começavam, aí era constrangedor pra ela, mas também não podia deixar aquela situação, aí a gente chamou a mãe dela pra conversar, pra orientar ela, pra ir conversando com ela, pra ela de manhã ir tomar o banhinho dela, melhorou muito, difícil o dia que ela estava, [...] mas ela é ótima na aprendizagem, muito inteligente e a mãe dela é presente, você vê a mãe dela acompanha, responde o dever com ela já tem outra visão né, apesar de morar ali tem outra cultura já..” (Professora força, 13 anos de docência).

A família de Evelyn Júlia aparentemente está feliz, porém apenas duas estão de roupa e com coração, a autora do desenho e sua irmã; o padrasto, a mãe e duas irmãs estão desprovidos de roupa.

Porém, o que chama a atenção nas Figuras 5 e 6 é a questão da identidade pessoal das autoras da representação gráfica. Elas se enxergam, e enxergam a sua família, como na figura 5, como pessoas loiras, através do cabelo, o que de fato não o são, para subsidiar essa questão indenitária, a autora Gomes (2013, p. 174) mostra que

O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas. O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo indenitário.

Como tratado pela autora, o cabelo está ligado a identidade, não necessariamente o que seja visto, mas que a imagem de si que a pessoa possui é a considerada real, como trata Macêdo e Andrade (2012, p. 76) “a imagem de si habita a subjetividade do sujeito: o que ele pensa e sente sobre si mesmo e não o que o outro, ou o meio social, pensa sobre ele”.

A formação da identidade está associada também a situação social e cultural, pois ambos influenciam nos modos e padrões de vida, seja a partir das relações, seja pela interferência midiática, mesmo essa influência sendo de modo muitas vezes inconsciente, como trata Pasolini (1990, Apud Jobim e Souza, 2012, p. 87) “não há dúvida (os resultados o demonstram) de que a televisão é o meio de informação mais autoritário e repressivo do mundo” e por meio dessa mídia conseguem influenciar padrões e comportamentos.

Figura 6 - Família de Figueiredo (14 anos de idade)



FONTE: arquivo pessoal

Quem é o Figueiredo para a professora Força:

“heheim, agora ali meu Deus, tenho pena, tenho raiva, tenho ódio, tenho tudo, sei lá, o pai dele é usuário, a mãe morre de medo, [...] diz que Figueiredo é aposentado, que o pai dele fez um negócio como se ele fosse paráltico, como se ele fosse todo imobilizado, não mexesse nada, pra você ver, mulher é muita maldade no mundo, como consegue... é muita coisa... aí Figueiredo foi abusado, diz que não foi nem uma, nem duas, nem três vezes, desde pequeno que ele é abusado, pelo próprio pai... não tem expectativa nenhuma de vida, tem não...por mais que ele não queira, não goste, ele não tem força, não sabe nem o que é isso, não tem incentivo, só sabe o que é esculhambação, por isso que o jeito dele é esculhambar, ai agora ele sabe que consegue as coisas ameaçando, por que ele tem o dinheiro dele... fica difícil... [...] quem vai mexer num ninho desse? Infelizmente... aí a gente vai tentando mudar a vida deles só na escola como a diretora disse: vamos tentar fazer o melhor por eles aqui dentro, tratá-los bem, mostrando a eles assim que eles são respeitados, que eles são bem acolhidos, para ver se através disso muda alguma coisa na vida deles, por que além disso a gente não pode” (Professora Força, 13 anos de docência).

A partir do diário de campo, pela observação, uma das vezes que a mãe de Figueiredo foi a escola aconteceu o seguinte episódio, vejamos:

“O dia já começou triste... entrei na escola ao encontro da professora da sala, Figueiredo sentado fora, a mãe na porta da sala, ao chegarmos na sala a professora perguntou porque ele estava com raiva ou triste, a mãe responde: tá com o cachorro louco! Ele diz: - Eu não quero não ficar aqui! (Era aniversário dele). Ele entrou na sala e a mãe saiu dizendo que ele fosse sentar e ele disse

que se ela fosse embora ele ia também, ela voltou gritando para ele sentar logo e entrou na sala já batendo nele e acabou os dois agarrados, se batendo, ele puxando o cabelo da mãe e a mãe derrubou ele... que cena triste! Ela depois de derrubar gritava dizendo: -Não venha não! Vai ficar aqui. -eu vou para casa de vó depois daqui. -vai não, vai para casa. -Vou não. -então leve suas coisas já para lá também. Ela foi embora... (Diário de campo, dia 26/02/18).

A partir do desenho, observa-se que a família de Figueiredo é composta por pais, irmãos, irmã e tios (as), apenas o pai, a mãe, um irmão e uma irmã tem rosto. Os tios e tias, junto com um irmão não possuem rosto, mas os corações estão apenas em cima de tios e tias, segundo Figueiredo, excluindo assim quem mora de fato com ele. Polli e Arpini (2012, p.538) quando mostram que

A inclusão de membros da família extensa no grupo familiar mostra a importância que eles têm para as famílias de classes populares. Nos grupos populares, a ajuda prestada à família nuclear por tios e avós, seja financeiramente, seja auxiliando no cuidado com os filhos acaba muitas vezes se configurando como um dos elementos fundamentais para as famílias sobreviverem. Dessa forma, as crianças percebem os avós e tios também como sujeitos afetivos que cuidam e protegem.

Esse ponto que chama atenção, os corações, expressão de sentimento em algumas pessoas da família apenas e que em outras não existe, apenas alguns integrantes são dignos de receber os corações, esta, por sua vez, é uma relação de significância e importância que eles possuem na e por pessoas da família, como tratado pelos autores.

Figura 7 - Família de Igor (11 anos de idade)



Figura 8 - Família de João (11 anos de idade)



Sobre a figura 7 - Quem é o Igor para a professora Força:

“Igor mulher... não tenho não muito o que dizer porque eu tinha medo de falar com a mãe dele, todo dia eu passava na porta dele: vamos pra escola, mande ele... ela ficava com raiva, quando ela ia na escola, que eu mandava chamar ela, ela não vinha até mim, ia pra diretora quando vinha pra mim era com pedras na mão, só faltava me engolir, mas ele era bom, quando eu dizia que o menino era bom ela dizia: - você não sabe de nada

não, que ele é bom não, sabe de nada não... você que pense que ele é bom... ele leva o caderno do irmão dele, [...] ela dizia que era mentira minha! Nunca chegou a mim para perguntar como ele Tá? Ele está vindo? Faltou muito, muito, muito, muito... morando ali na porta da escola praticamente, [...] já é o terceiro ano que ele é retido por falta, por que ele não vai à escola, [...] mas ele é ótimo, nunca me deu trabalho em sala, meu trabalho era por que ele não ia, participativo, esforçado, não respondia, mas era raramente, imagine um aluno ir uma vez por semana pra escola” (Professora Força, 13 anos de docência).

A família de Igor está aparentemente dentro de um quadro, onde todos os integrantes da família, exceto um, estão com rostos tristes, assustados ou bravos.

Sobre a figura 8 - Quem e o João para a professora força:

“Ele é um menino velho, olhe menina é cada história que ele me contava que eu ficava passada... aí você vê como eles amadurecem e a inteligência que eles têm, eles só não têm essa força de vontade de estudar, de aprender acho que eles perderam o encanto, porque olhe, ele pesca com o pai, caça a noite no mato eles, aí ele chega em casa de madrugada e ele vai pra escola...” (Professora força, 13 anos de docência).

A partir do diário de campo, mediante a observação, a única vez que a mãe de João compareceu na escola aconteceu o seguinte, vejamos:

“Aparece na sala a mãe de João, a professora pergunta: -porque ele tá faltando tanto? Ela disse: -oxi quando? -essa semana só veio segunda... -oxente João, e tu estava aonde, que de casa você saiu, me diga essa história direito rapaz, você vai me prejudicar! Ele diz: -oxe eu vim para escola... -veio não, olhe só a professora dizendo que você só veio na segunda, vou conversar com seu pai e você vai me dizer onde você estava, ele não subiu na besta Evelyn Júlia? –sim. -e porque não entrou na escola? Sei não, vão tirar o dinheiro dele né?? –a aprendizagem que ele perde, diz a professora! João fala: -Cala a boca e vai embora. E a professora Manda ele respeitar a mãe e diz: -não respeita não a mãe é? Quer mandar na mãe e no pai. A mãe diz: -se eu fosse uma vagabunda que deixasse eles em casa com fome, com sede, eles me respeitavam, mas eu não sou, aí eles são assim comigo, se eu não tivesse eles, que são de menor eu largava tudo e ia embora viver minha vida... disse que ia embora e deu tchau” (Diário de campo, dia 08/03/18).

A família de João é composta por 5 pessoas: ele, o pai, a mãe, um irmão e uma irmã. Ao ser questionado quem manda na casa ele responde: – sou eu! (Imediatamente). Então eu digo: – conte essa história direito. Ele afirma novamente: – sou eu! O questiono: – por que é você? Como e que você manda? Manda todo mundo ir dormir? Ele responde: – não! Digo mãe coloque meu almoço que eu estou

com fome. Retorno a perguntar: – E ela bota? Ele afirma: – bota. Insisto mais uma vez: – e ela não briga com você não? Ele responde: – não.

Ao ser questionado sobre o que mais gosta na família ele responde: *“do meu pai”, depois acrescenta: e da minha mãe e do meu irmão.*

Sobre a família de João, a professora diz:

“A mãe dele trai o pai e o pai trai a mãe, aí eles soltam sabe lá... por isso que eles arengam muito, por que um fala da mãe do outro por que sabe as coisas, aí começa aqueles palavreados, tudo ele sabia: sua mãe estava no pé de pau não sei mais quem... Quer dizer, a vida deles é a vida de adulto e eles verem a esculhambação. Aí uma vez ele ficou uma semana sem ir pra escola... aí eu disse mais rapaz você... aí ele veio: - a senhora não sabe da minha vida.... A senhora sabe que mãe saiu de casa? Que pai está com outra: que mãe pegou.... Aí começou ... aí nós foi morar mais vó, na casa de vó não tinha o que comer, aí mãe voltou pra casa, ele deu uma pisa nela, aí puxou ela pelos cabelos, quer dizer tudo eles veem...” (Professora força, 13 anos de docência).

A família de João apenas dois tem rosto e seus rostos estão tristes, especificamente o rosto do pai e da mãe, ele e os irmãos não tem expressão alguma.

As duas figuras têm pontos em comum, um deles é de todos estarem tristes nas duas figuras e na figura 7 a mãe, segundo o autor, estar brava; outros pontos são em só possuir as pessoas e nada mais, como por exemplo, uma árvore, uma casa, o que está dentro de quesitos pessoais, emocionais e do por que na figura 8 algumas partes do corpo estarem em branco.

Outro aspecto é quanto as cores da figura 7 mais do que a 8, porém há essa manifestação de cores de predominância das cores azul, vermelho, verde e roxo, tanto nas pessoas desenhadas quanto no plano de fundo do desenho, Greig (2004, p. 85), vai denominar de preenchimentos *fauve*⁵, que “designam casos de maus-tratos ou de revolta, com manifestações agressivas e de caráter”, claro que deve ser levado em conta não as cores por si só, mas a idade, as vivências, como também outros fatores.

⁵ Preenchimento *fauve* são cores intensas como amarelo, vermelho, roxo, verde e azul.

Figura 9 - Família de Michely (14 anos de idade)



Quem é a Michely para a professora Força:

“Michely, Michely também mora no beco da droga, a avó dela me contou que uma tia dela está no presídio em Maceió, por tráfico, o filho dela foi morto, da que está presa, que é um tio dela...minha fia ali é uma sofredora viu, ainda bem, eu acho que ela não sofreu nenhum tipo de abuso não... menos mal ne.... até por que os piores bandidos já são os tios dela, aí ninguém encosta ne, a não ser eles mesmo, e graças a Deus não tiveram esse olhar pra ela, mas ela nem tem mãe, vive com a avó e vive no tráfico mesmo ali, tudinho, tudinho, tudinho, a família dela é toda do tráfico, ela não tem outra experiência, nem expectativa de vida a não ser essa, pra ela o mundo é esse, ela não perde nenhuma festa e não tem interesse e estuda por estudar, [...] a mudança foi muito pouco, a não ser nas pornografias que ela falava muito, muito palavreado.... Ela todo mês vai pra Maceió com a avó, pra um presido, visitar essa tia aí, eu disse: - mas mulher...- omi ela já está acostumada, ela gosta, quando ela sai, ela volta! - olhe tia não tem aquelas mortes, foi o filho dela que morreu, não tem não sei quem e não sei quem? Está no presidio também em Maceió... Oxí quando invadiram lá, mataram o tio dela e ela caiu no chão debaixo da cama e a avó dela, eles sabem de tudo mulher...” (Professora Força, 13 anos de docência).

Segundo Michely, “na minha casa sou eu, minha vó e os netos”, Explicitamente a família, ou a própria Michely, está pedindo por paz. Ao aproximar a imagem apenas uma integrante possui boca, os outros não.

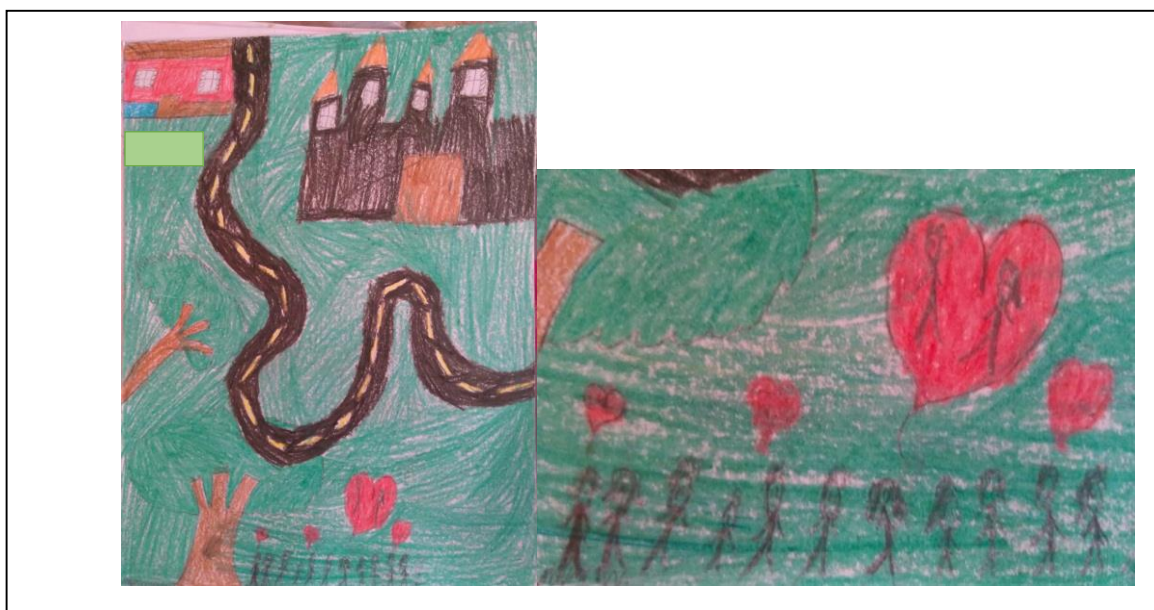
A forma de expressão em pedir paz de maneira alguma pode passar despercebido na figura, fica claro que algo não está correto, que alguém está em

perigo e longe de sentir paz, como traz o autor Derdyk (2010, p. 48), tratado no capítulo anterior, que a criança por meio da representação externa desejos interiores e comunicados, estes por sua vez pode chegar a ser medo, opressão, alegria, afirmação e negação, e que “ao desenhar a criança passa por um intenso processo vivencial e existencial”.

O mesmo autor através de Mèredieu (1974, Apud Derdyk, 2010 p. 52) trata sobre essas questões como “conteúdo manifesto”, o que realmente existe no papel e “conteúdo latente”, que são as mensagens subliminares, que se escondem no papel e que são frutos do exercício mental, emocional e intelectual

Outro ponto possível de atenção e que o autor Greig (2004, p. 114) aponta, para a copa das árvores, quando estas têm maior destaque que o tronco, o que ocorre nessa figura, ele menciona que “ a copa desenvolvida aparece relacionada com a problemática do apego e do contato, com a busca afetiva, com o desejo de relações harmônicas e a repugnância aos choques e conflitos”.

Figura 10 - Família de Emerson (14 anos de idade)



Quem é o Emerson para a professora Força:

“Olhe a família dele já é estruturada, diferente assim, não tem esses problemas, também ele é bem fechado né, mas a mãe dele você percebe, quando conversa com a mãe dele, ela já é de se interessar, ela já ensina a ele, ela já olha o dever dele... o único da escola...” (Professora força, 13 anos de docência).

A família de Emerson é composta, segundo ele, por pai, mãe, avó, a que está dentro do coração mais Emerson, o avô e tios, que o leva para caçar e pescar, e segundo ele é a atividade que mais gosta de realizar, a pesca. Porém na casa dele moram ele, o pai e a mãe apenas. Eis a sequência falada por ele sobre o desenho, no coração: – eu e minha avó. E do lado esquerdo para o direito: – mãe, tia, pai, irmão, irmão, irmã, tia, tia (madrinha), avô, tio.

O objeto de análise neste desenho é a questão de proporção, o desenho ocupa a folha toda, com uma casa e um castelo e a família é desenhada bem no fim da folha, bem pequena. Greig (2004, p. 103) com relação tamanhos e a relação de continuidade coloca que

Um caminho pode reunir duas casas nesse mesmo nível de ligação. A relação enriquece-se depois com todos os jogos de hierarquias dos lugares ou dos tamanhos, em particular nos desenhos de família, dedica-se a representar a espessura dos volumes ou seus planos sucessivos e domina o processo de interrupção-continuidade.

A casa estabelece um sentido de proteção, de um lugar que acolhe, o mesmo autor aponta para essa proteção referente a casa e ao castelo enquanto uma idealização, onde ele aponta que

A casa é também uma proteção [...] porque a casa é profundamente carregada dessa riqueza simbólica que mesmo as crianças que vivem em apartamentos urbanos ou em grandes conjuntos desenharam sempre o modelo clássico da casa dos nossos sonhos e abandonam quase que totalmente as representações mais realistas de seu modelo de habitat (GREIG 2004, p 88).

Pelas falas e entrevista a família dele realmente promove proteção e isso é algo que deve ser destacado.

Figura 11 - Família de Pedro (13 anos de idade)



Figura 12 - Família de Daivd (12 anos de idade)



Sobre a figura 11 - Quem é o Pedro para a professora Força:

“Pedro, o sonho dele é conhecer o pai e ir embora, ele quer fazer de tudo pra sair dali de perto da mãe, ele é apaixonado pela...uma ora ele mostra que a mãe dele cuida dele, minha mãe cozinha pra mim... a mãe dele disse que ele era muito dengoso e os outros se viram só e ele não, aí os meninos disse que a mãe dele passa as noites nas festas, só volta bem cedo, não faz comida, não faz nada, aí ele já dorme na casa de outra pessoa, de manhã quando dá certo é que vai pra casa, quando não, de semana sem ver a mãe né... aí Pedro é assim, desenvolveu muito, o que fez diferença na vida dele foi a igreja mudou muito, ali era tão rebelde, me

respondia tanto, eu vi que ele foi mudando, se interessando mais na escola, depois que ele se achou também, você não tem um objetivo, é jogado.. Não vai para canto nenhum... só ver briga, a mãe não incentiva, não mostra nada de diferente aí ele encontrou esse refúgio e mudou muito, comportamento, aprendizado na escola” (Professora Força, 13 anos de docência).

A família de Pedro através da imagem mostra a relevância e significância da avó, - *quantas pessoas Pedro moram com você? - duas pessoas! É ele e a avó,* quando questionado sobre o que mais gosta em sua família ele responde – *minha avó (falando bem baixinho), sendo que ele mora ao lado da mãe e dos irmãos, mas vive a maior parte do tempo com a avó e as tias, nunca conheceu o pai, que mora em São Paulo. Ele é o lutador, o protetor da avó, esta que para ele é uma princesa, - você é aquele do desenho do dragonball Z? Ele ri e afirma. Eu pergunto se ele é o forte da casa e se protege a avó, ele ri, pergunto novamente, você protege ela ou ela te protege? – Os dois.*

Pedro trabalha vendendo picolé durante o final de semana. Segundo a professora Força em relação a casa da mãe e da avó de Pedro: *“a mãe e a avó, as casas deles são pertinho... a mãe, aí a avó, aí as vezes ele está dormindo com a tia, aí agora ele está doido para ir embora pra uma cidade aqui perto, diz que uma tia vai morar lá...quer dizer ele quer ficar com qualquer pessoa menos com a mãe, alguém que cuide né... ele fica procurando um apoio. ”*

Observa-se que nos desenhos há questões bem pontuais em cada um, que cada um externa de forma bastante significativa e diferente dos outros como enxerga sua família, sua casa e quem são as pessoas que mais lhe marcam pessoalmente, em um detalhe de roupas, em um rosto feito ou não, de forma alegre ou triste, na expressão enorme por paz, nas cores selecionadas, nos corações em alguns membros da família.

Sobre a figura 12 - Quem é o David para a professora Força:

“David, David mora com a avó, já viu matar os tios dele na frente dele, a mãe dele é nova, tá nem aí para o menino, mas ele vive um mundo David que é de drogas, do tráfico [...] tudo ele tem...David é aquilo que a gente já disse, David é o cara! É o pai dos meninos, inteligente também, [...] David apesar de morar com a avó ele é bem centrado, não é de estar conversando muito, você vê que ele não fala muita besteira, ele é centrado e é mais centrado ainda em assuntos de adulto, entende tudo, tudo ele sabe, é calado, ele sabe o que pode falar, e quando os meninos tão falando ele corta, quando alguém fala o que não deve ele já ... aí os meninos se liga, eu percebi isso em David, eu digo menino como ele está

aprendendo direitinho o negócio, ele assim sabe o que quer, por que já está vendo né” (Professora força, 13 anos de docência).

No desenho da família de David, a pessoa que está com avental, segundo ele, é a cozinheira, que ao longo das conversas ele afirmou que era a sua mãe (avó), e que ela cozinhou muito bem. A pessoa ao lado da avó seria ele mesmo, que aparentemente é um super-herói. Todas as outras pessoas desenhadas, sem feição alguma, são o que ele denomina de filhos. A professora Força explicou que esses “filhos” são seus primos e primas, que para ele são filhos, pois a grande responsabilidade de cuidado e proteção recai sobre ele, então logicamente são filhos de David, que com apenas 12 anos cuida e protege os seus primos e primas, inclusive não só seus primos. Segundo a professora “... *os meninos obedecem ele né?! Você vê como é, chefe... o chefe, meus filhos... Do jeito dele. Por que ele é assim aquele menino trabalhador, viu ele dizendo, olhe a mãe de Figueiredo não tinha nada para comer, eu dei peixe a ela, dei um monte de peixe pra eles comerem, aí pra eles né... ainda bem que eles têm esse lado bom, tá ajudando um ao outro ali, de se ajudarem*”.

Na figura 12, nenhum dos “filhos” possui rosto estão sem afeição alguma, Greig (2004, p. 81) coloca que essa situação é sinal de alerta, vejamos:

O rosto, por sua vez, geralmente é pobre, e em alguns casos os membros ou as mãos não estão presentes, [...] que se agrava e sinaliza uma grande fragilidade da personalidade: esses desenhos “abertos”, [...] geralmente têm correspondência com histórias clínicas penosas, marcadas por dramáticas carências familiares (abandono, falecimento ou violências) e que levam a graves situações de desarmonia, com a frequente deterioração de eficiências.

O que também chama atenção nesses dois desenhos são o fato dos dois se reconhecerem como super-heróis; dos dois terem de “cuidar”, seja somente da princesa, na figura 11, seja da cozinheira e dos filhos, como na figura 12; da associação das mães como princesa, na figura 11, e como cozinheira, na figura 12. O autor Greig (2004, p. 66) aponta que “todas as representações são carregadas de jogos de projeções e de identificações em que a princesa e o pirata [...] a rainha e o rei são também papai e mamãe [...], pode ser também a imagem de uma regressão desejada”, isso remete para o que eles representam ao se reconhecerem como pais, como responsáveis por alguém, sejam os primos, seja a avó.

Observa-se que as análises feitas das representações mostram muito sobre os sujeitos pesquisados, suas experiências de vida, quais as pessoas que mais significam para elas, o que veem dos seus familiares, das suas casas, o que as preocupam, mesmo que no inconsciente. Consegue-se observar também que nas representações eles se veem responsáveis por algo ou alguém e eternam esse sentimento. Há outras inúmeras possíveis análises sobre as representações aqui demonstradas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como colocado no início do trabalho, esta pesquisa explanou o conceito de família, o surgimento do sentimento da família, algumas contribuições da família em diversas áreas de desenvolvimento da criança e apontou o desenho como forma de instrumento valioso da pesquisa. Por fim, foi realizada a análise da representação da família através do desenho.

Logo, considera-se que a educação merece ser pensada por diferentes perspectivas, tendo em vista a compreensão de fenômenos que a constitui enquanto processo de formação humana. Desse modo, como estudado durante os anos da graduação e visto durante os estágios, PIBID e pesquisas, entendo que a educação em seu ato de ensinar é complexa e laboriosa, porém, deve-se sempre lembrar que existe uma perspectiva de educação que defende um viés pedagógico desenvolvido através da sensibilidade, a qual apresenta-se como livre, perigosa, comprometedora e transgressora. Assim, o trabalho se torna mais prazeroso, significativo e produtivo.

Este trabalho apresenta uma turma considerada problema, com crianças de diversas idades, por ser turma de progressão, onde suas famílias não são participantes pacíficos de suas rotinas escolares ou de incentivos ao estudo para crescer intelectualmente, pelo contrário há um desejo por benefícios e “liberdade” em ver seus filhos “trancados” na escola.

Nossas escolas estão cheias de “crianças-problemas”, e a atitude a ser tomada não é a de rotulação ou exclusão, mas de investigação desse problema de aprendizagem e a imersão dessas crianças em um lugar acolhedor, fazendo a escola esse lugar, onde talvez, para essas crianças, seja o único espaço para isso.

Como mostrado nesse trabalho, é de suma importância que se estabeleça essa relação de completude, intelecto-afeto-motor, pois entende-se que só assim é possível que a criança desenvolva e aprenda.

Como discussão, a partir da realidade escolar apresentada, este trabalho aponta diversas possibilidades e questionamentos, como por exemplo, a influência familiar na sala de aula; a influência que acaba afetando de certa forma a sociedade, através das crianças e seus comportamentos; como a docente, regente da turma, tem uma participação importantíssima através de sua sensibilidade.

Outros pontos de discussão são levantados, por exemplo, como pensar a educação de crianças que não possuem incentivo algum; como pensar a imersão pacífica dos responsáveis pelas crianças na escola, visto que, no período da pesquisa não houve participação pacífica da maioria dos pais na escola; como pensar em um currículo específico para a turma de progressão, tendo consciência de que são crianças rotuladas e marginalizadas, dentre outras inúmeras discussões que podem ser pensadas a partir desta temática.

Como provocação, este trabalho instiga ao curso de pedagogia, em especial a disciplina de arte e educação, a pensar no desenho não para um momento de ociosidade das crianças, mas como forma de pesquisa e investigação das crianças que serão vistas e ouvidas pelos graduandos.

Como resultados, a partir do olhar das crianças representando a suas famílias, mediante os desenhos, pode-se perceber como se veem e veem suas famílias, suas casas, pois como observado e analisado o desenho, nota-se que há pessoas com mais destaques e outras com menos, com uma expressão de sentimentos, com uma roupa, com uma representação de super-herói, com expressões de raiva;

Pode-se perceber também como a família influencia nas atitudes e ações das crianças em sala de aula, nas aprendizagens e na forma de comportamento, pois analisa-se que os modos de falar e agir são idênticos aos seus responsáveis, comparando-se entre pais/mães e filhos, seja no tratar o outro ou até mesmo os pais/mães.

A professora Força, teve e tem uma atitude fundamental de tentar uma aproximação as famílias das crianças e auxiliá-las em suas limitações emocionais, pois a professora teve todo um cuidado de pedir ajuda aos pais e teve uma atenção ao ensinar diferenciadamente essas crianças consideradas “problema”, pois ela compreende que para uma educação de qualidade, em uma realidade tão dolorosa como a observada, conteúdos e educação tecnicista não consegue demonstrar êxito, deve ser levado em conta todo o entorno da criança, suas vivências, experiências, com o auxílio e aproximação da família nesse processo que muitas vezes não é fácil para a criança, processo esse chamado educação.

Mesmo com esse cenário presente na instituição escolar, que externa em toda uma sociedade pode-se concluir, dentre tantos pontos possíveis que a partir da

sensibilidade, da escuta sensível, por parte do (a) docente e instituição de ensino, a educação pode ser uma mola propulsora para a mudança de vivências e experiências dessas crianças rotuladas como problemas, podendo desenvolver e aprender para além dos conteúdos didáticos e da escola.

Vê-se também através deste trabalho que a educação não se limita apenas no conteúdo programático imposto, mas em todo um ajuste de vivências e experiências acrescidos dos conteúdos, pois através de relatos a docente regente por vezes teve que pausar a aula para atender e auxiliar uma carência emocional da criança, ou a um comportamento não comum por parte das crianças.

Por fim, concluo dizendo que este trabalho é apenas o início de uma pesquisa, ainda há muito o que se extrair desta obra, muitas análises e observações, que se darão em futuros trabalhos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ALEXANDROFF, Marlene Coelho. Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. São Paulo, 2010.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200003

Acessado em: 20/03/2018

BIAGGIO, Angela M. Brasil. **Psicologia do Desenvolvimento**. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

Acessado em: 22/03/2018

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente** (1990). Estatuto da criança e do adolescente [recurso eletrônico] : Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 13. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

Disponível em:

file:///C:/Users/Rennison/Downloads/estatuto_crianca_adolescente_13ed.pdf

Acessado em: 22/03/2018

BRASIL. **IBGE**. Estatísticas, 2017. Pesquisa por Cidade e Estado. população estimada. Delmiro Gouveia: IBGE, 2017.

Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/delmiro-gouveia/panorama>

Acessado em: 12/04/2018

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. 2006.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>

Acessado em: 22/03/2018

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 4. ed. Porto Alegre: Zouk, 2010.

DUBY, Georges; ARIÈS, Philippe. **História da vida privada**: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1807527/mod_resource/content/2/Chartier.pdf

Acessado em: 13/03/2018

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetivo, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, v.29, n.1, p. 167-182, São Paulo. 2003.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1> acessado em: 28/08/2018

GREIG, Philippe. **A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita**. Porto Alegre; Artmed, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Influência e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. Campinas, São Paulo, 2012.

LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley. **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

MACÊDO, Cibele Mariano Vaz de; ANDRADE, Regina Glória Nunes. Imagem de si e Autoestima: A Construção da Subjetividade no Grupo Operativo. *Psicologia em Pesquisa*. p. 74-82. Rio de Janeiro 2012.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472012000100010 acessado em: 28/08/2018

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança**: Curso da Sorbonne. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; Rabinovich, Elaine Pedreira; Silva, Célia Nunes. **Olhares de crianças baianas sobre família**. Salvador - BA, 2009.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v19n42/10.pdf>
Acessado em: 09/03/2018

NASCIMENTO, M. L. B. P. **A criança concreta, completa e contextualizada**: a psicologia de Henri Wallon. São Paulo: Avercamp, 2004.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4 ed. Petrópolis, Rj : Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra. **Recomeçar**: família, filhos e desafios. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

Disponível em: <http://books.scielo.org/id/965tk/pdf/oliveira-9788579830365.pdf>
Acessado em: 09/03/2018

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GOMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 7. Ed. São Paulo, Cortez, 2009.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.) 7. Ed. São Paulo, Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 42)

OLIVEIRA, Karina da Silva; WECHSLER, Solange Muglia. **Indicadores de Criatividade no Desenho da Figura Humana**. São Paulo, 2016.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v36n1/1982-3703-pcp-36-1-0006.pdf>
Acessado em: 07/03/2018

POLLI, Rodrigo Gabbi; ARPINI, Dorian Mônica. **O olhar de meninos de grupos populares sobre a família**. Estudos de Psicologia. Campinas, 2012.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n4/v29n4a08.pdf> Acessado em: 31/07/2018

PRUDENCIATTI, Shaday M.; TAVANO, Liliam D'Aquino; NEME, Carmen Maria Bueno. **O Desenho** – Estória na atenção psicológica a crianças na fase pré – cirúrgica. São Paulo, 2013.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2013000200006

Acessado em: 07/03/2018

TAVARES, Paula. **O desenho como ferramenta universal**. O contributo do processo do desenho na metodologia projectual. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/tek/n12/n12a02.pdf> acessado em: 07/03/2018

VEIGA, I. P. A. Ensinar: Uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, I. P. A. (org) **Lições de Didática**. Campinas: São Paulo, 3 ed, 2008.

Disponível em: <https://maurozamaro.com/2011/02/14/ensinar-uma-atividade-complexa-e-laboriosaresenha>

Acessado em 01/06/2018.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WECHSLER, Solange Muglia; PRADO, Camila de Moraes; OLIVEIRA, Karina da Silva; MAZZARINO, Bruna Galvão. **Desenho da Figura Humana**: Análise da Prevalência de Indicadores para Avaliação Emocional. São Paulo, 2010.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v24n3/a01v24n3.pdf> Acessado em 07/03/2018

ZERBATO, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Desenho infantil e aquisição De linguagem em crianças surdas**: um olhar histórico-cultural. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n4/1413-6538-rbee-21-04-00427.pdf> Acessado em: 07/03/2018