


Relato de Experiência**“Todo mundo quer ser perfeito mesmo”
Significados da vivência escolar e reforço para uma adolescente****"In fact, everyone wants to be perfect"
Meanings of the school experience and school reinforcement for a teenager****"Todas las personas quieren ser perfectas"
Significaciones de la experiencia escolar y refuerzo escolar para una
adolescente****Marina Lara Rodrigues¹**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo-SP, Brasil

Resumo

Neste trabalho são apresentados e analisados alguns dos significados de uma estudante do ensino fundamental para a experiência escolar vivenciada, a partir de uma demanda de reforço escolar realizado pela aluna. Esta atividade é parte constante da vida diária de muitas crianças e adolescentes no Brasil, e observa-se que pode ter conotações tanto positivas (quando auxilia o jovem em um processo de descoberta e desenvolvimento) quanto negativas (quando se torna uma forma de estigma e exclusão) para a vida dos estudantes, enquadrando e dando novos significados à experiência escolar de uma forma geral. Para o levantamento de dados foi realizada uma entrevista semiestruturada com uma adolescente de 10 anos, com posterior transcrição e análise dos dados utilizando o método da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). A análise é complementada com o apoio de autores e teorias das áreas de Educação e Psicologia. Os resultados e a conclusão sugerem que professores, pais e profissionais da educação precisam de subsídios para ressignificar o reforço escolar e sua relação com a experiência escolar como um todo, transmitindo por sua vez, uma imagem mais positiva desse processo aos jovens e adolescentes, para que seja considerado como uma oportunidade de desenvolvimento ao invés de ser visto como forma de punição ou causa de exclusão.

Abstract

In this paper some of the meanings of a primary school student for the school experience are analyzed, based on a demand for school reinforcement. This activity is a constant part of the daily life of many children and adolescents in Brazil, and it is observed that it can have both positive (when it helps the young in a process of self-discovery and development) and negative connotations (when it becomes a form of stigma and exclusion) for the life of the students, framing and giving new meanings to the school experience in a broader sense. For the data collection, a semi-structured interview with a 10-year-old girl was performed, with

¹ Mestra em Psicologia da Educação (PUC-SP).

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-0232-7459>E-mail: marinalararodrigues@hotmail.com

Essa pesquisa teve financiamento da CAPES-PROSUC sob registro 88887.165699/2018-00.

subsequent transcription and data analysis using Bardin's Content Analysis method (2016). The analysis is complemented with the support of authors and theories of the areas of Education and Psychology. The results and conclusion suggest that teachers, parents and education professionals need subsidies to re-signify school reinforcement and its relation to the school experience as a whole, transmitting a more positive image of this process to young people and adolescents, so that it is considered an opportunity for development rather than being seen as form of punishment or cause for exclusion.

Resumen

En este trabajo se presentan y analizan algunos de los significados de una estudiante de enseñanza fundamental para la experiencia escolar vivenciada, a partir de una demanda de refuerzo escolar realizado por la alumna. Esta actividad es parte constante de la vida diaria de muchos niños y adolescentes en Brasil, y se observa que puede tener connotaciones tanto positivas (cuando auxilia al joven en un proceso de descubrimiento y desarrollo) cuanto negativas (cuando se convierte en una forma de estigma y exclusión) para la vida de los estudiantes, encuadrando y dando nuevos significados a la experiencia escolar de una forma general. Para el levantamiento de datos se realizó una entrevista semiestructurada con una adolescente de 10 años, con posterior transcripción y análisis de los datos utilizando el método del Análisis de Contenido de Bardin (2016). El análisis se complementa con el apoyo de autores y teorías de las áreas de Educación y Psicología. Los resultados y la conclusión sugieren que profesores, padres y profesionales de la educación necesitan subsidios para resignificar el refuerzo escolar y su relación con la experiencia escolar como un todo, transmitiendo a su vez una imagen más positiva de ese proceso a los jóvenes y adolescentes, para que sea considerado como una oportunidad de desarrollo en vez de ser visto como una forma de castigo o causa de exclusión.

Palavras-chave: Análise de conteúdo, Reforço, Sentido, Significado.

Keywords: Content analysis, Meaning, Learning reinforcement, Sense.

Palabras clave: Análisis de contenido, Refuerzo escolar, Sentido, Significado.

Introdução

A experiência dos estudantes com o ambiente da escola muitas vezes sofre influência do processo de reforço escolar, posto que o diagnóstico de “dificuldades de aprendizagem” é observado por muitos profissionais da área de Educação, sendo atribuído de forma frequente aos alunos que não obedecem ao ritmo definido como normal para a escolarização. Mas, em muitos casos, os estudantes que recebem este rótulo não apresentam problemas para aprender, e sim demonstram um desajuste ao meio escolar ou aos métodos de ensino que não satisfazem suas necessidades particulares. Este artigo procura dar voz ao próprio estudante a respeito desta questão, possibilitando um olhar sobre os significados atribuídos pelos jovens à vivência escolar, e como esta pode sofrer interferência do processo de reforço enquanto parte desta experiência mais ampla.

Ao revisar a literatura, entende-se que o processo de reforço escolar pode levar a uma autoavaliação prejudicada e tratamento diferenciado pelos colegas e professores, o que pode interferir negativamente com a formação desse jovem em sua transição para a vida adulta (ZIBETTI; PANSINI; SOUZA, 2012; OLIVEIRA; CRUZ, 2016). Neste artigo o reforço escolar é apresentado de forma conjunta com outras experiências comuns à vida de uma jovem estudante, dando forma aos sentimentos e significados associados a este processo e a como podem interferir com sua visão da experiência escolar.

2 Metodologia

Foi realizada uma entrevista semiestruturada, e os dados gerados foram categorizados e analisados de acordo com os conceitos da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016).

2.1 Procedimentos na coleta de dados

A entrevista semiestruturada foi composta de tópicos gerais a serem abordados, componentes de cinco grandes temas principais: Identidade, Família, Escola, Reforço e Aprender. O Quadro 1 apresenta o roteiro utilizado na aplicação.

QUADRO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

| TEMA | Tópicos na entrevista |
|-------------------|---|
| IDENTIDADE | Quem é você? Qualidades. Defeitos. O que gosta de fazer. O que não gosta de fazer. O que você faz bem. O que você não faz bem. Que momento no dia você mais gosta. |
| FAMÍLIA | Como é a sua família? Com quem você se dá melhor (explicar por que e exemplificar). O que não é legal na sua família (explicar por que e exemplificar). |
| ESCOLA | Como foi entrar na escola? Problemas. Vantagens. Como é um dia na escola? Sala de aula. Recreio. Pátio. Relacionamento entre professores e alunos. Relacionamento entre os alunos. A escola é importante? |
| REFORÇO | Como e por que você começou a fazer reforço? Como você se sentiu quando soube que iria fazer reforço? O que seus pais pensam sobre o reforço? O que seus professores acham de você fazer reforço? O que você vê de bom e de ruim sobre fazer reforço? O que você gosta e o que você não gosta de fazer no reforço? Quem mais você conhece que faz reforço? Eles precisam? Você precisa? |
| APRENDER | O que é aprender? O que é ensinar? Todo mundo consegue aprender? Todo mundo consegue ensinar? O que faz uma pessoa ir bem ou mal na escola? |

FONTE: A autora (2018).

O roteiro não foi utilizado de forma sequencial ou definitiva, permitindo que a entrevistada abordasse temas divergentes ou sobre os quais julgasse importante falar. No roteiro foram utilizadas perguntas simples e diretas, a fim de evitar que

perguntas extensas gerassem expectativas na entrevistada sobre o que deveria responder.

2.2 Dados do sujeito

Ana (nome fictício) cursava o 5^o ano do ensino fundamental quando a entrevista foi realizada. É filha única e, além das atividades escolares, também pratica balé e frequenta o reforço escolar. A queixa que levou a adolescente ao reforço foi o baixo desempenho desde que entrou na escola, ainda que ela nunca tenha reprovado. Observou-se que, tanto nas aulas como em casa, Ana apresenta baixo nível de atividade e desatenção na maior parte do tempo. De acordo com descrição dos pais e da própria jovem esse comportamento também se repete em outros lugares.

A mãe é administradora de empresas, trabalha em uma multinacional com cargo prestigiado e passa muito tempo viajando como decorrência da atividade profissional. O pai é graduado em Direito, mas nunca exerceu a profissão; tem experiência como comerciante e não estava trabalhando na época em que a entrevista foi realizada. A mãe identifica o comportamento desatento da filha com a personalidade tranquila do pai, e se considera bastante diferente de ambos: a mãe é agitada e proativa. Os pais de Ana viviam juntos quando a entrevista foi realizada, mas, anteriormente, já foram casados e se divorciaram um do outro por duas vezes.

2.3 Aplicação da pesquisa

Para a pesquisa foram cumpridas as exigências da Comissão de Ética da instituição educacional da pesquisadora. Ana recebeu explicações sobre a natureza da pesquisa e confirmou seu interesse e aprovação como participante. Os pais também foram informados sobre a pesquisa e autorizaram a participação da adolescente. A criança e os responsáveis preencheram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A entrevista foi realizada em ambiente livre de interferências externas, em período e data que não interferiram com as atividades escolares ou extracurriculares de Ana. Ela estava descansada, bem alimentada e com disposição para participar da entrevista, que foi gravada e transcrita posteriormente para a análise.

2.4 Procedimentos de análise

A transcrição dos dados foi seguida por um primeiro nível de análise descritivo, no qual foi realizado o agrupamento e comparação das informações levantadas junto à entrevistada. Com base na metodologia de Bardin (2016), foi estruturado o mapeamento dos dados emergentes para a análise de conteúdo (AC) posterior, sendo que para a autora o método da AC é uma forma de reorganizar os dados trazidos pelos entrevistados, dando destaque aos conteúdos e à forma pela qual são expressos. Neste movimento, torna-se possível a (re)construção de uma realidade para o entrevistado que talvez não seja identificável abertamente apenas pelo conteúdo explícito das mensagens veiculadas naquilo que é registrado na entrevista. O processo passa por três etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Por motivos de

espaço, este trabalho apresenta em detalhes apenas a etapa 3, com os dados principais que levam às conclusões da pesquisa.

Chizzotti (2006, p. 98) aponta que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Com a realização da pré-análise foi possível estabelecer informações adicionais pela delimitação dos conteúdos em categorias, trazendo maior profundidade aos significados expressos pela entrevistada em sua fala. A segunda fase, da exploração do material, possibilitou a definição de quatro categorias principais ou agregadoras, que foram construídas através de critérios de exaustividade, abrangência e pertinência, para realizar o agrupamento das falas da em categorias homogêneas. A última fase, com a inferência e interpretação da pesquisadora, comporta as releituras e análises que levam à confirmação ou ajustamento dos conteúdos, bem como distribuição destes nas quatro categorias identificadas na fase anterior. Segundo Bardin (2016), é nesta última fase que o pesquisador aplica sua reflexão e crítica, como formas complementares de análise na descrição dos dados e busca de respostas aos objetivos da pesquisa.

Foram destacados trechos de falas mais relevantes na análise integral, levando à emergência dos conteúdos pela repetição e intensidade, verificadas na forma de colocação das falas pela entrevistada, pela estrutura que se optou na construção das frases, pela ênfase, emoção, entonação e outros indicadores não-verbais que foram observados pela pesquisadora. Como consequência da realização das três etapas da Análise de Conteúdo foram construídas as seguintes categorias: 1) Reforço e Medicalização; 2) Vida escolar; 3) Resposta às expectativas externas e visão de mundo; 4) Autoavaliação e relacionamentos, e estas são apresentadas de forma detalhada nos Resultados.

3 Resultados

Os dados obtidos na entrevista com Ana foram distribuídos em quatro categorias, com a respectiva indicação dos recortes de fala a que se referem. As categorias foram analisadas individualmente e, posteriormente, integradas em uma análise conjunta, compondo a visão integral dos significados da adolescente para a vivência escolar.

3.1 Categoria 1 – reforço e medicalização

No Quadro 2, e também nos demais correspondentes às quatro categorias, cada conteúdo organizador é identificado com uma letra do alfabeto e cada recorte de fala recebe um algarismo arábico. Com a atribuição de letras e números é possível criar um código de identificação para o recorte de fala. Então, por exemplo, “B3”, identifica o conteúdo B (Medicalização) e o recorte de fala 3 dentro deste conteúdo. O código será utilizado na seção de análise para fazer referência às falas de Ana sem precisar repeti-las a cada menção.

Esta Categoria é composta por conteúdos da entrevistada a respeito do reforço escolar e a medicalização, identificando seu lugar no mundo e como Ana corresponde às expectativas sociais, conforme apresentado no Quadro 2.

QUADRO 2 – CONTEÚDOS DA CATEGORIA 1 E RECORTES DE FALA

| CONTEÚDO | Recortes de fala |
|--------------------------------|--|
| A) Avaliação do Reforço | <p>1) Porque as crianças conseguiam ler e escrever e eu não. Aí minha mãe me colocou no reforço da escola. Eu chorava muito porque não gosto que os colegas saibam que eu faço reforço. Pedi muito e minha mãe me colocou com a (nome da outra professora de reforço). Eu aprendia no começo, mas depois fomos ficando muito amigas e minha mãe disse que não rendia mais, que a gente mais conversava que estudava.</p> <p>2) Só eu que faço fora da escola, os outros na escola, mas eu não gosto. Eu queria que minha professora não falasse pra ninguém, mas não adianta, eu falo e ela esquece. Direto ela fala: “Ana, essa atividade você fará com sua psicóloga”, “vou falar com sua psicóloga que você está desatenta”.</p> <p>3) [Você precisa de reforço?] Muito. Preciso fazer porque se não, não acompanho a sala.</p> <p>4) Eu só entendo as matérias de verdade na aula de reforço. Junto com a turma eu fico nervosa, porque é rápido, os colegas perguntam muito e eu paro de prestar atenção e tenho vergonha de falar que não entendi. Reforço é cansativo, mas precisa.</p> <p>5) [Como você se sentiu quando ficou sabendo que faria reforço?] Eu acho que é sempre o mesmo: triste, muito triste.</p> |
| B) Medicalização | <p>1) E ela fez reunião com minha mãe uma porção de vezes para falar que preciso de remédio porque sou desatenta. Até a (nome da orientadora escolar) já fez reunião com minha mãe, mas não adianta, minha mãe não quer remédio. Ela fala que gosta de coisa natural, que aprender é com esforço, não com remédio.</p> <p>2) Na minha casa a gente só toma remédio homeopático. Minha mãe gosta de coisas naturais.</p> |

FONTE: A autora (2018).

3.2 Categoria 2 – vida escolar

O Quadro 3 apresenta os conteúdos da entrevistada que identificam sua significação para a escola e os comportamentos de colegas e professores, e também uma avaliação de seu próprio comportamento nesse ambiente.

QUADRO 3 – CONTEÚDOS DA CATEGORIA 2 E RECORTES DE FALA

| CONTEÚDO | Recortes de fala |
|---|--|
| C) Avaliação da Escola | <p>1) Meu pai queria que eu saísse de lá e fosse para uma escola de meninas menos riquinhas.</p> <p>2) Uma pessoa que não vai à escola não aprende a ler, a escrever, a fazer conta, não consegue um bom emprego e não tem dinheiro. Praticamente não tem nada.</p> <p>3) A escola é um lugar que as pessoas estão lá só para aprender. Na escola aprende mesmo.</p> <p>4) Tia, existem escolas e escolas. Têm escolas para alunos bons e escolas para alunos mais ou menos. A (nome da escola de Ana) é uma escola para aluno mais ou menos, como eu.</p> |
| D) Estabelecimento de relações na escola | <p>1) Eu gosto das professoras, das minhas amigas, gosto de responder o caderno de perguntas das amigas e de tudo.</p> <p>2) Eu fico sozinha no recreio, porque elas dizem que eu sou mentirosa. Todo mundo é mentiroso. Ninguém é 100% perfeito, mas nessa escola as meninas são muito metidas.</p> <p>3) Na prática, os professores não ficam sabendo de tudo que acontece. Os alunos escondem a maioria das maldades que fazem.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>4) A gente brinca enquanto espera a aula, no recreio e quando espera a perua. A gente é amigo na escola. Algumas professoras são mais legais que outras, mas acaba que todas querem o nosso bem, então acaba que é sempre bom entre alunos e as professoras. Não, espera. (Pensou um pouco). Não é assim não. As professoras sempre querem o bem dos alunos, mas os alunos às vezes desrespeitam as professoras, maltratam, xingam, fazem bagunça. E tem aluno que também não é bom amigo com outros alunos: faz fofoca, mente, rouba, maltrata também.</p> <p>5) Tem aluno que mente, ué. Fala que não fez e na verdade foi ele que fez.</p> <p>6) Mas elas não se importam com o sofrimento dos outros que têm muitos defeitos, porque elas são mais perfeitas que as outras. Tem gente que acha até bom, que fica montando plano pra fazer a outra sofrer. E é bem difícil pra quem elas querem excluir.</p> <p>7) Na escola que a coisa fica difícil porque as pessoas são diferentes e cada um tem um jeito de resolver as coisas. Aí fica bem difícil, porque também tem gente preconceituosa na escola, que não respeita as dificuldades do colega, que falam mal nas costas, humilham, excluem o colega por ter alguma dificuldade.</p> <p>8) Me encham o saco o tempo todo. É cansativo, viu? E elas falam também que eu não tenho iPhone e ficam zoando que a minha mãe me trata como bebezinha que não tem idade para ter iPhone.</p> |
|--|---|

FONTE: A autora (2018).

3.3 Categoria 3 – resposta às expectativas externas e visão de mundo

Esta Categoria traz, no Quadro 4, os conteúdos que mostram como a entrevistada avalia o mundo ao seu redor, e quais são as estratégias que utiliza em sua movimentação social, respondendo às demandas relacionais que lhe são impostas.

QUADRO 4 – CONTEÚDOS DA CATEGORIA 3 E RECORTES DE FALA

| CONTEÚDO | Recortes de fala |
|---|---|
| E) Expectativa dos pais quanto ao desempenho | <p>1) [Minha mãe fala] “Ana, você é responsável pelos seus atos e pelos atos dos outros com você. Se as meninas fazem isso é porque você permite”.</p> <p>2) Sei me virar. E minha mãe diz que não posso fugir dos problemas, que eles vão atrás de mim onde eu for.</p> <p>3) Gosto da (nome da escola). Tenho primas na (nome de outra escola), mas é como minha mãe diz: é uma escola beeeem melhor, mas não é escola para mim. A (nome da outra escola) é uma escola puxada, para estudante que gosta de engolir os livros. Se não estuda muito não consegue não.</p> <p>4) Minha mãe disse que eu posso sair do reforço quando eu ficar menos desatenta e se eu piorar mais minhas notas vou pra escola pública.</p> <p>5) Porque ela não quer gastar dinheiro com filha malandra, que não se comporta e nem se esforça. Ela fala que ainda não aprendeu a plantar dinheiro (risos).</p> |
| F) Noções de Justiça e Injustiça | <p>1) É. Tem meninas que não me convidam pro aniversário delas. É que hoje em dia tudo está muito caro, não dá mais para fazer de aniversário e convidar todos os amiguinhos da escola, prédio e família. Aí algumas meninas não me convidam. Teve uma festa num salão que eu não fui convidada e adoro festa no salão. Eu sei que não dá pra chamar todo mundo, mas teve só 5 meninas na minha sala, não chamaram os meninos, então dava pra eu ir. E essa menina dizia que era minha amiga. Eu chorei quando vi as meninas olhando as fotos do dia de princesa.</p> <p>2) Acho que o melhor seria que todo mundo convidasse todo mundo. Meu pai disse que na época dele de criança todas as festas eram para todo mundo, mas tem essa história de que agora as festas são mais caras.</p> <p>3) Minha mãe disse que será a melhor festa dos últimos anos da (nome da escola) e que vou chamar só quem me chama para as festas. Eu até queria chamar todo mundo porque a festa fica mais legal com todas as amigas e queria que as</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>meninas fossem na minha festa pra acharem legal.</p> <p>4) [falando sobre a punição que deveria ter sido aplicada a outro aluno] Advertência ou suspensão ou chamar os pais para contar tudo que aconteceu. Mas isso não acontece lá não. Acho que, no fundo, as professoras também acham que a gente incomoda.</p> |
| G) Visão dos pais | <p>1) Minha mãe é muito inteligente e gosta de escutar o filme em inglês mesmo. Eu e meu pai não sabemos inglês e temos preguiça de ler legenda. Gostamos de tudo dublado mesmo.</p> <p>2) Ah, tia, somos iguaizinhas. Cara de uma, focinho da outra (risos). É assim, na inteligência eu puxei o meu pai e no físico eu puxei a minha mãe.</p> <p>3) Na inteligência só [puxei] o meu pai, porque minha mãe é super inteligente, agitada, faz um monte de coisas ao mesmo tempo, fica só no computador, trabalha em inglês, vai sempre trabalhar nos Estados Unidos. Ela sofre com esse jeito nosso. Meu pai é de boa, eu tenho desatenção. Mas é igual ela fala. Ela sofre com a gente porque fica sobrecarregada, tudo sobra pra ela, mas ela ama a nossa família. Fala que Deus sabe o que faz, que se a gente fosse agitado e ansioso como ela, ninguém nos aguentaria (risos).</p> <p>4) Minha mãe é super presente quando está em São Paulo e meu pai está desempregado. Fica comigo o tempo todo.</p> |
| H) Visão de gênero | <p>1) Aaahhh, e meu pai gosta de brincar de boneca comigo também. A gente brinca de “princesas” e de “novelas”. A gente finge que as bonecas são as pessoas da novela.</p> <p>2) Você sabia que os meninos têm mais dificuldade para aprender que as meninas?</p> <p>3) Tem muito mais menino arteiro e que fica de recuperação que menina. As meninas são mais quietinhas, estudam mais e obedecem às professoras.</p> <p>4) Para mim a menina perfeita é bonita, inteligente, cheia de amigos e que respeita as professoras. Também que tem um namorado na adolescência.</p> <p>5) [E o menino perfeito?] Ai, acho que é a mesma coisa: bonito, inteligente, cheio de amigos... É. É a mesma coisa.</p> |
| I) Visão de papéis profissionais | <p>6) Sabe a (professora do 3º ano)? Minha amiga disse que ela fica balançando os pés de nervoso do tanto que alguns alunos demoram para ler. (Risos) Coitada. Por um lado eu tenho dó, porque não dá pra entender mesmo quando algum aluno com leitura ruim lê, mas também, ela deveria ter mais postura de professora.</p> <p>7) Minha mãe que fala que o sonho das professoras era ser psicóloga, mas não conseguiram e ficam tentando adivinhar a vida dos alunos e apontar dedo pros pais.</p> |

FONTE: A autora (2018).

3.4 Categoria 4 – autoavaliação e relacionamentos

Esta Categoria agrupa no Quadro 5 os conteúdos que mostram a avaliação da entrevistada a respeito de si mesma, demonstrando a existência de polarização em pontos positivos e negativos que se relacionam à sua maneira de atuação no mundo.

QUADRO 5 – CONTEÚDOS DA CATEGORIA 4 E RECORTES DE FALA

| CONTEÚDO | Recortes de fala |
|---|--|
| J) Expectativas quanto ao próprio desempenho | <p>1) Aprender é quando a pessoa vai pra escola e entende tudo que a professora explica, e também aprende com os colegas, nos passeios com os pais e com a escola, em casa fica atenta para aprender tudo e é isso.</p> <p>2) Inteligente é quando a pessoa aprende rápido. Tem uns que são mais lentos, que leem devagar, gaguejando, que não entendem o que leem, que a letra é feia e também ninguém entende e que não entende direito o que a professora fala, aí tira nota baixa.</p> <p>3) [A pessoa nasce inteligente ou se torna inteligente?] Nasce. Aí você vai aprendendo quando é inteligente e quando é mais burro tem mais</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>dificuldade. Até aprende, mas é mais difícil, gasta muito mais tempo que os outros colegas.</p> <p>4) É assim: a pessoa nasce mais burra que as outras, mas se ela presta atenção na aula, obedece, faz lição, se dedica, ela vai ficando mais inteligente, melhorando as notas e melhorando mais.</p> <p>5) Para se sair bem nas provas, para passar numa boa faculdade, arrumar um bom emprego, ter uma vida boa com os filhos quando ficar adulto. Não é fácil pagar escola e tudo que filho gasta. Filho é caro.</p> |
| K) Relato de preferências | <p>1) Não gosto de comer salada, não gosto de estudar, não gosto de jogar joguinho no celular, não gosto quando minha mãe grita comigo e não gosto de educação física. E eu esqueci de falar que eu gosto de comer lanche. Gosto de batata do McDonald's e do Big Mac.</p> <p>2) [Você gostaria de ter iPhone?] Gostaria. Acho que é legal. Minha mãe vai me dar quando eu fizer 15 anos.</p> <p>3) [Você gostaria de ter mochila da Kipling?] Gostaria. Teve uma vez que apareceu um macaquinho da Kipling no meu estojo. Era da (nome da colega), mas eu juro que não peguei. As meninas disseram para a (nome da professora) que eu peguei porque meu sonho é ter mochila da Kipling.</p> |
| L) Autoavaliação positiva | <p>1) Sou quietinha, comportada, obedeço e desenho bem.</p> |
| M) Autoavaliação negativa | <p>1) [Respondendo sobre "Quem é a Ana"] Ai, tia, que difícil. A Ana é uma menina morena, de cabelo enrolado, alta, meio magra e meio gorda, que gosta de brincar e de assistir televisão, não gosta de estudar, mas gosta de ir para a escola.</p> <p>2) Sou burra, preguiçosa e não sou bonita.</p> <p>3) Ai, tia, é assim. Eu puxei o meu pai. Nós somos mais tranquilos, faz tudo devagar e tem dificuldade de concentrar.</p> <p>4) Eu pareço um pouco diferente delas porque tenho dificuldade e também não sou tãaaoo bonita como elas, mas no fundo no fundo, todos os filhos de Deus são feitos à imagem e semelhança de Deus e por isso são iguais.</p> <p>5) Acho que a gente tem que aceitar o modo como Deus nos criou. Deus é perfeito e jamais faria seus filhos imperfeitos. Eu queria ser loira, por exemplo, e ter o cabelo lisinho assim igual o seu, mas não foi assim que Deus me criou, então tenho que aceitar porque Deus é Deus, não é?</p> <p>6) Porque eu não sou tão bonita igual as meninas da sala. Elas acham bonita as meninas que são loiras, têm cabelos lisos, são magrinhas e que são inteligentes também. Gostam de achar o defeito do outro.</p> <p>7) Quando eu estou lendo, é muuuuuito devagar e eu gaguejo muito. Não dá pra ninguém entender o texto. Os colegas ficam bem irritados, reclamam, pedem pra (nome da professora) trocar o aluno que lerá.</p> <p>8) tem outras gordinhas na sala também, mas como eu sou a única gordinha e burra, eles ficam implicando mais comigo.</p> |
| N) Estabelecimento de relações pessoais | <p>1) [Falando sobre festas para as quais não foi convidada] Eu queria ir com as meninas, porque elas são minhas amigas. É ruim ser excluída e só eu não fui convidada. Eu não fui convidada nesta festa e em mais duas.</p> <p>2) É que Deus nos fez para sermos irmãos e andarmos de mãos dadas, um ajudando o outro.</p> <p>3) [Comentando sobre o conto "Como nasceu a alegria" de Rubem Alves, trabalhado no reforço escolar] A Florinha chorou porque as outras flores olhavam pra ela diferente porque só ela tinha a pétala daquele jeito e lembra que no livro fala que não era a diferença da pétala que fazia ela chorar, era os olhos das outras flores. Nas histórias essas coisas de especiais é bonito, mas no fundo cada um quer ser perfeito mesmo e não acha que defeito em pétala é ser especial.</p> |

FONTE: A autora (2018).

3.5 Análise integrada das categorias

O Quadro 6 apresenta uma síntese dos conteúdos que foram encontrados no discurso de Ana para as quatro categorias gerais de análise, apresentadas nos Quadros anteriores.

QUADRO 6 – SÍNTESE DOS CONTEÚDOS

| Categoria | Síntese dos Conteúdos |
|--|---|
| <p align="center">Categoria 1 Reforço e medicalização</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Desatenção é doença a ser medicada • Reforço é punição à desatenção • Reforço é lugar onde não pode existir prazer • Reforço é forma de evitar a escola pública • Medicamentos só podem ser naturais • Aprender é algo feito com esforço e não com remédio • Desatenção é algo que pode um dia melhorar • Reforço é necessário, mas precisa ser feito às escondidas • Reforço dá vergonha • Reforço é cansativo • Reforço é forma de se tornar perfeita |
| <p align="center">Categoria 2 Vida escolar</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Na escola se aprende de verdade • Escola é caminho para um bom emprego • Existem escolas boas e escolas ruins • Os colegas são mentirosos • Os colegas são maliciosos • Os colegas são excludentes • Algumas meninas são perfeitas e outras não • Meninas perfeitas têm <i>iPhone</i> e mochila <i>Kipling</i> |
| <p align="center">Categoria 3 Resposta às expectativas externas e visão de mundo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Mãe exigente e sobrecarregada • Pai permissivo e desocupado • Ana possui a aparência da mãe e a inteligência do pai • As professoras não são modelo positivo • Os pais são presentes • A religião é apoio questionável • Meninos são mais arteiros e menos diligentes • Meninas e meninos perfeitos são bonitos, inteligentes, cheios de amigos e têm namorado(a) na adolescência |
| <p align="center">Categoria 4 Autoavaliação e relacionamentos</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Autoimagem de quietinha, comportada e obediente • Autoimagem de burra, preguiçosa, feia, gordinha, não é loira, não tem cabelo liso, não gosta de estudar e é desatenta • Desejo de participação do grupo das perfeitas • Vítima de exclusão • Todo mundo quer ser perfeito |

FONTE: A autora (2018).

A síntese dos conteúdos expressos na entrevista traz uma imagem integral de Ana a respeito de como significa a vivência escolar, bem como a relação desta parte de sua vida com outros processos e eventos diários dos quais participa, como a vida familiar e demais eventos de socialização. Inicialmente, uma contradição fundamental parece se destacar na entrevista, dando a linha principal de estruturação desta análise: observa-se que a adolescente deseja pertencer a um grupo que a maltrata ou exclui.

Com os dados levantados não é possível dizer se Ana é um alvo preferencial em sua classe ou escola, se é realmente uma vítima frequente de ataques e desprezo do grupo. Mas, independente da situação concreta, é importante salientar que os significados de Ana para a exclusão são construídos em grande parte por aquilo que ela *experimenta* e *sente*, o que não necessita de uma relação de correspondência direta com a realidade para ser reconhecido como sofrimento real. É importante considerar a possibilidade de que Ana esteja hipervalorizando o comportamento alheio (bem como seu sofrimento) como forma de tornar o ouvinte mais simpático à sua “imperfeição”. Mas, mesmo que esteja ocorrendo dramatização, isso não torna o sofrimento menos real para Ana, e define como ela atuará no grupo.

A vivência de Ana é de alguém que é sistematicamente excluída pelo grupo, alvo de mentiras e “planos” para causar seu sofrimento (Conteúdo D). Ana também se reconhece como inferior às outras meninas “perfeitas”, mas mesmo assim não dá indicação de participar de um grupo de excluídos ou de procurar colegas que também não são perfeitos para formar um grupo correspondente à sua condição de imperfeita (NASCIMENTO, 2009). Mesmo já tendo sido excluída três vezes de festas de amigas (N1), Ana parece não concordar com o plano da mãe, de fazer uma festa melhor do que todas e só convidar aquelas meninas que a convidam. Talvez ela tema que essa postura agressiva prejudique de forma permanente suas chances de pertencer ao grupo, e desconfia da real efetividade da política retaliatória proposta pela mãe. Ana também utiliza as falas do pai para apontar que prefere uma festa para a qual possa chamar todos os colegas, estabelecendo uma “política de boa vizinhança” e angariando simpatia junto às meninas perfeitas (F3).

Além de uma postura de deferência frente às perfeitas, Ana adota outros comportamentos para ser aceita pelo grupo, e reconhece que existem dois níveis de perfeição: um fixo ou imutável, e outro que pode ser manipulado. O nível imutável é aquele que é dado pela hereditariedade, e as meninas perfeitas já nascem inteligentes, loiras e de cabelo liso (M5; M6). Já o nível manipulável é dado pelo comportamento apresentado no ambiente: ainda que Ana não seja loira e inteligente, ela pode ser quieta, obediente e comportada, apresentando qualidades que identifica como pertencentes a uma menina perfeita (J4). Entretanto, ela herdou a inteligência do pai, e ambos fazem as coisas mais devagar e têm dificuldades de concentração (M3). No texto integral da entrevista também é possível observar em mais profundidade as concepções de Ana a respeito da hereditariedade. Tais trechos não foram considerados suficientes para compor uma categoria à parte, devido ao seu caráter difuso. Entretanto, ajudam a compor o quadro geral da análise realizada neste momento, e um trecho em especial merece destaque:

ENTREVISTADA – Você sabia que os cientistas descobriram um jeito dos pais escolherem como o filho vai ser? Faz o filho no laboratório, tipo assim, quero uma filha loira, de cabelos lisos, magrinha, não tão alta, inteligente, cheia de amigos, do jeitinho que os pais querem.

PESQUISADORA – Você gostaria de resolver ter um filho e resolver exatamente como ele será?

ENTREVISTADA – (risos) Claro. Porque aí você pode decidir até se vai ser menino ou menina, sabia? É muito show. E até doença, tia, você faz uma criança que não vai ter doença, tipo câncer. Isso é muito show sim. Meu pai que me contou. E, por exemplo, se seu pai

tem tendência a ter problema no coração, ele te faz sem ter tendência, entendeu? Claro que é caro, né?! Nem todo mundo pode pagar, mas olha o tanto de problemas que diminui. Não terá mais crianças doentes, pobres, porque todas vão nascer com capacidade para trabalhar e ganhar seu próprio dinheiro, mesmo que a escola não é tão boa assim.

ENTREVISTADA – (Pensou) É, eu fico pensando que poderia ser bom para os pobres ou para os doentes, tipo a (nome de uma colega), que tem Síndrome de Down. Acho que seria bom pra eles se eles fossem perfeitos, sabe? Porque assim, para eles, entende, acho que eles sofrem muito por serem assim, não perfeitos.

Neste trecho – e também naqueles apontados como pertencentes às categorias apresentadas – a palavra “perfeito” e seus derivados são muito recorrentes no discurso de Ana, apontando para uma divisão polarizada do mundo: só existem os perfeitos e o “resto”. E, certamente, aqueles que não são perfeitos sofrem muito; seria bom para eles se eles fossem perfeitos, pois então ninguém seria pobre ou doente. Ana também reforça aqui abertamente sua concepção de uma menina perfeita, que se repete de forma diluída ao longo das categorias: a menina perfeita é loira, tem cabelo liso, magra, mas não tão alta, inteligente e cheia de amigos. Nesta exposição de significados por Ana observa-se que:

A construção imaginária de “uma menina perfeita” envolve um modo de olhar o mundo, de representar a feminilidade considerada “correta” Os signos visuais fornecem pistas importantes sobre a subjetividade, as imagens figurativas que consumimos, e as imagens que portamos conosco (GOMES, 2000, p. 175).

E esta não é apenas a fantasia ou imagem desejada de Ana para si mesma, mas também seria o desejo de todos os pais, para que os filhos sejam “do jeitinho que os pais querem”. No discurso de Ana, “perfeição” parece ser sinônimo de “felicidade”, para a própria pessoa perfeita e para os que estão à sua volta. Os significados atrelados à palavra “perfeita” e seus correlatos (perfeição, perfeito, imperfeição, imperfeito) são importantes na análise de Ana, já que são significados com determinação social e histórica, e não se reduzem a si mesmos como só palavras.

Outra palavra que parece importante no discurso de Ana é “princesa” (F1; H1), e esta surge tanto em momentos que representam suas brincadeiras (com o pai) quanto na atuação social, quando as amigas realizam o “dia de princesa”, evento relacionado às festas e aniversários. As palavras em análise não surgem de forma isolada, e estão sempre articuladas com outros significados, carregam aspectos afetivos e cognitivos oriundos da realidade que circunda Ana. Embora os significados de “princesa” não estejam completamente delineados pela entrevista (foi algo emergente, e não era alvo original da investigação), o interesse pela palavra aumenta quando supõe-se que “princesa” é componente da significação de “menina perfeita” para Ana, principalmente ao se considerar que:

As princesas, especialmente dos filmes da Disney, foram analisadas e condenadas por diversos autores como péssimos exemplos, personagens que convencem meninas a acreditar que precisam ser

lindas para que histórias aconteçam a elas, para que seu príncipe encantado chegue para resgatá-las. (BREDER, 2013, p. 7)

Observa-se no discurso de Ana que as narrativas desejáveis acontecem para as meninas que são loiras, inteligentes e de cabelo liso, e só a menina perfeita terá namorado (príncipe) na adolescência (H4). Além disso, as histórias e aventuras (eventos, festas e dias de princesa) só acontecem para as princesas, e aquelas que não são perfeitas são deixadas de fora, ficam sem histórias para contar.

As narrativas de Ana sobre si mesma lembram muito os contos de fada tradicionais. O trabalho de Breder (2013) citado realiza uma análise da representação das princesas da Disney entre 1937 e 2012, e levanta quatro categorias básicas que definiriam uma princesa: 1) Trabalho ou “princesas não estragam as unhas”; 2) Família ou “princesas não têm amigas”; 3) O príncipe encantado ou “princesas não ficam sozinhas”; e 4) Beleza ou “princesas estão sempre lindas”. É interessante notar como, no discurso de Ana, as quatro categorias aparecem descritas de alguma forma. Ana descreverá situações esperadas para sua vida quanto a trabalho, namorado, beleza e amizades. 1) Ana ainda não trabalha, mas vê a perfeição como via de acesso para um bom trabalho e ganhar dinheiro; 2) Ana quer, mas não tem amigas, e precisa brincar com o pai; 3) Ana terá seu príncipe em breve, se conseguir chegar à perfeição; e 4) Ana quer estar sempre bonita, loira e inteligente.

Certamente não se está sugerindo que Ana deseja ser literalmente uma princesa, tampouco passar exclusivamente por uma princesa da Disney. Mas é importante apontar como o universo trazido pelas princesas dos contos de fadas está presente e se alinha com as narrativas de Ana, oferecendo-lhe um “kit pronto” de comportamentos que pode adotar para ter uma vida desejável. Breder também apontará que:

Culpar as princesas da Disney por transformar meninas em mulheres que só se preocupam com a aparência e em encontrar seu “príncipe”, é desconsiderar que há toda uma cultura por trás disso. A ideia também está presente na publicidade, nas revistas femininas, nas novelas – todos esses excelentes objetos para outras pesquisas sobre a representação e estereotipização das mulheres. Mas é inegável a importância da Disney na divulgação de ideais, levando-se em conta o enorme alcance de seus produtos (sejam filmes, programas de televisão ou qualquer tipo de objeto) e o fato de que, como qualquer empresa, ela visa lucrar. Suas princesas trazem uma idealização do amor, propagam um ideal de beleza, são atemporais – e incentivam o consumismo (BREDER, 2013, p. 64).

Existem categorias de amor, beleza e também de consumo a serem preenchidas na constituição da menina perfeita. Note-se como o item massificado de consumo é definidor e companheiro da menina perfeita: toda princesa tem um *iPhone* (K2) e mochila da *Kipling* (K3). Sobre a formação identitária desta menina perfeita, pode-se dizer que:

Na profusão de ditos e imagens que povoam nosso cotidiano, educamos e somos educados a determinados modos de pensar, agir e sentir, a possuímos modos de ser que nos colocam em lugares

reconhecidos e nos constituem como sujeitos portadores de uma identidade (GOMES, 2000, p. 11).

Ana é fruto de uma concepção dicotômica de mundo, e sua identidade deriva do movimento em direção a um pólo ou outro. A concepção polarizada entre perfeição e imperfeição na classificação das pessoas demonstra que a adolescente não reconhece a existência de um gradiente na constituição física ou subjetiva, não aceita diferentes graus de inteligência, beleza, competência ou condições financeiras. Sua visão ainda é em preto e branco, sem espaço para uma escala contextual. O fato de não se considerar perfeita, então, imediatamente a localiza no grupo dos “imperfeitos”, do “resto”, e isso deve lhe causar considerável sofrimento.

Frente a tal conflito, procurará mecanismos de fuga do sofrimento psíquico, e Ana parece utilizar a religião como apoio emocional derivado da estrutura familiar (G3; M4; M5; N2), possivelmente proveniente da religiosidade da mãe, pois o pai expressa mais interesse em assuntos e temas científicos, rechaçados pela mãe. Mas este apoio emocional religioso parece não lhe servir totalmente, já que Ana não considera as pessoas imperfeitas como “especiais”; embora repita que foi feita imperfeita porque “Deus sabe o que faz”, desautoriza o conto de fadas e diz que na vida real ser imperfeito não é bonito ou especial, e que no fundo todo mundo queria ser perfeito mesmo (N3).

Percebe-se desta forma que, para Ana, o conto de fadas é apenas uma narrativa auxiliar na busca da perfeição: assim que a narrativa enaltece a imperfeição Ana deixa a narrativa ficcional de lado e retorna à sua busca fundamental pela perfeição e pertencimento ao grupo. Em seu estágio de adolescência Ana ainda guarda a fantasia de princesa, mas dá início a um rompimento com as narrativas infantis ao perceber que sua atuação no mundo não será baseada em uma aceitação de suas imperfeições. Se ela quer participar do grupo privilegiado, deve fazer esforços para se tornar perfeita, e não contar com a solidariedade alheia, que as amigas já demonstram não oferecer.

Defrontada com o mundo real, Ana busca soluções nele, ao invés de acreditar nas histórias infantis. Em sua luta para alcançar (ou emular) a perfeição, Ana encontra o reforço escolar como um viabilizador da possibilidade de ser perfeita, utilizando este apoio externo para compensar seu percebido déficit intelectual ou cognitivo. Ana considera que precisa muito do reforço (A3), e que é graças a ele que consegue acompanhar o grupo social escolar (A4). Mas, como uma menina perfeita é naturalmente inteligente, então Ana não pode fazer o reforço na própria escola, pois isso daria visibilidade à sua dificuldade, e mostraria que ela não é de fato uma menina perfeita. Ana, então, realiza o reforço fora da escola, e pede para a professora não tornar isso público (A1; A2), para não lembrar ao resto da turma que ela não é perfeita e apenas se disfarça como tal.

Dentro deste sistema de pensamento, pode-se considerar que Ana vê o reforço como algo mais ou menos permanente em sua vida, como um apoio perene até se tornar perfeita – se e quando isso for possível. O reforço não é apenas o caminho para ser perfeita, mas também é sua rede de salvação para não cair na escola pública. Embora Ana não elabore detalhadamente sobre tal possibilidade, pode-se supor que isso seria algo muito punitivo para ela, pois já se encontra em uma escola que não é a melhor de todas, e ela nunca poderia fazer parte da escola para as meninas realmente inteligentes (E3).

Assim, ao integrar os dados das categorias, pode-se observar que o reforço é significado de diferentes formas na vida de Ana. A mãe utiliza o reforço como instância punitiva e de ameaça, uma forma de pressionar Ana para melhorar seu desempenho ou então irá para a escola pública (E4). Adicionalmente, o reforço não pode ser lugar de prazer ou estabelecimento de amizades (A1), deve ser algo doloroso para que tenha valor ou eficiência. Para as educadoras na escola, o reforço é também uma forma de punição para a desatenção, constituindo ameaça constante sobre Ana: se ela não prestar atenção, vão falar com a psicóloga (A2), além de pressionar a mãe para que Ana tome remédio (B1).

Entretanto, é importante notar que, para Ana, tanto a ameaça da mãe quanto a chamada de atenção pela professora não são vivenciadas com as intenções originais. Ana vê o reforço não como punição, mas como um mal necessário, uma forma de remediar sua deficiência e pavimentar o caminho para ser perfeita. Já a chamada de atenção da professora é vivenciada como vergonha pública, por ter sua perfeição desmascarada perante o grupo. O reforço é cansativo, e é uma vulnerabilidade na sua tentativa de ser perfeita, mas, ao mesmo tempo, é sua chance de se tornar perfeita. A contradição fundamental para Ana é que o seu instrumento para chegar à perfeição é justamente o que constantemente a lembra de que não é perfeita. O caminho de desenvolvimento e constituição histórica de Ana passa pela aceitação de que existem níveis e particularidades contextuais de beleza, personalidade e inteligência. Se conseguir compreender que a polarização estabelece valores inalcançáveis, então Ana romperá com sua fantasia, se aceitando como é e valorizando mais suas qualidades, ao invés do foco exagerado em suas “imperfeições” e comparação contínua com as outras meninas.

4 Considerações finais

Com a análise apresentada pode-se constatar que o reforço escolar pode guardar significados ambíguos, sendo ao mesmo tempo visualizado como algo positivo e negativo pela adolescente participante da pesquisa. Embora o reforço traga uma oportunidade de ascensão social e adequação social, ele também pode gerar estigma e sentimentos de não pertencimento a um grupo almejado, além de atribuir uma etiqueta de “defeito” ou “imperfeição” ao aluno que precisa deste recurso. Extrapolando o âmbito restrito do reforço, percebe-se que tais concepções podem ser provenientes de uma estruturação social que valoriza modelos específicos para a imagem do “bom aluno”, com comportamentos esperados para aprovação pelo grupo, e que este modelo é perpetuado por pais, professores e também pelos próprios jovens que transitam no meio escolar. Nesta concepção restrita ficam à margem, excluídos, os alunos que não se encaixam nos moldes esperados.

Com os significados que ficaram expostos nesta análise pode-se pensar que o reforço escolar precisa passar por uma mudança de conceitos e definições entre educadores, profissionais de saúde, e também entre os próprios pais, para que se torne um mecanismo de auxílio no desenvolvimento dos jovens. Percebe-se que a concepção positiva ou negativa do reforço interfere com a experiência ampla de vida dos jovens, que passam a enquadrar o ambiente escolar, familiar e social a partir deste processo acessório de desempenho.

Especificamente, o processo e seus participantes se beneficiariam da mudança do caráter de punição ou ajuste a modelo social para um senso de

construção da individualidade e valorização das diferenças. Isso permitiria que os jovens usufríssem do reforço escolar como uma forma de descoberta de suas próprias peculiaridades de aprendizagem, levando a uma reconstrução positiva da autoimagem nos contextos escolar, social e familiar.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. (1a ed). São Paulo: Edições 70, 2016.

BREDER, F. C. **Feminismo e príncipes encantados**: a representação feminina nos filmes de princesa da Disney. 2013. 74 f. Monografia (Graduação em Comunicação Social/Jornalismo) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. (8a ed.). São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, P. B. M. B. **Princesas**: produção de subjetividade feminina no imaginário de consumo. 2000. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

NASCIMENTO, M. A. do. **Erving Goffman**: as interações no cotidiano escolar, desvendando o estigma dentro da inclusão escolar. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

OLIVEIRA, J. C.; CRUZ, M. A. S. Reforço escolar: um aliado para o ensino. **XII Encontro Nacional de Educação Matemática**, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/5575_3563_ID.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

ZIBETTI, M. L. T.; PANSINI, F.; SOUZA, F. L. F. de. Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares? **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 237-246, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/a06v16n2.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

Enviado em: 02/dezembro/2018 | Aprovado em: 07/março/2019 | *Ahead of print* em: 01/novembro/2019