



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

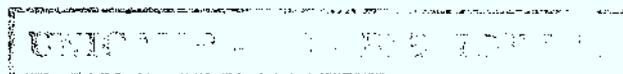
Cibelly Prado Alves

**O FRACASSO ESCOLAR E A MEDIAÇÃO DOCENTE.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan.

Campinas

2007



© by Cibelly Prado Alves, 2007.

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	TCC/UNICAMP
	AL87f
EX:	
MBO:	3403
PROC:	129108
D:	X
PREÇO:	11,00
DATA:	28/02/08
Nº CPD:	426974

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Alves, Cibelly Prado  
AL87f O fracasso escolar e a mediação docente / Cibelly Prado Alves. --  
Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : Dirce Djanira Pacheco e Zan.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Fracasso escolar. 2. Mediação pedagógica. 3. Reforço escolar. I. Zan,  
Dirce Djanira Pacheco e. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade  
de Educação. III. Título.

07-645-BFE

*Dedico este trabalho aos meus pais, Daniel e Nilva, e ao meu noivo, Daniel, pelo incentivo constante e amor incondicional.*

## AGRADECIMENTOS

- A Deus, pela vida e pela força dispensada para realização deste e tantos outros planos.
- À minha orientadora Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan, pela paciência e pela dedicação durante a realização deste trabalho, fundamentais para seu desenvolvimento e conclusão.
- Aos professores e funcionários da Faculdade de Educação, que de uma forma ou de outra tornaram possível meu aprendizado.
- À direção, coordenação pedagógica, funcionários, professores e alunos da escola onde leciono e realizei o presente estudo, pelas contribuições para a realização do mesmo.
- Às minhas amigas do Curso de Pedagogia, Bruna, Márcia, Eliete e Natália, por cada momento de trabalho, angústia, alegrias e partilhas.
- Às minhas amigas Viviane, Isabel Cristina, Deniecy, Eliete, Aline, Taísa, Mariana e Cláudia, pelo apoio e pela amizade tão importantes para minha formação pessoal e profissional.
- Aos meus familiares e amigos pela compreensão e pelo incentivo durante minha trajetória, principalmente meus avós e meus primos Thalita e Felipe.
- Ao meu noivo Daniel, por ficar ao meu lado e apoiar cada passo do meu caminho.
- Enfim, especialmente aos meus irmãos, Daniela e Juninho, e aos meus pais, Daniel e Nilva, por me ensinarem a ser uma pessoa melhor, por me incentivarem nos momentos difíceis, por jubilarem comigo nas vitórias alcançadas, por me compreenderem quando não podia dar-lhes a atenção desejada nesses anos de estudo, enfim, por realizarem tão bem o papel de família.
- Àqueles que contribuíram para a realização deste trabalho em alguma etapa deste percurso.

## ÍNDICE:

Introdução.....	07
1. Análise histórica da produção do fracasso escolar.....	12
2. A escola.....	24
3. O Projeto Reforço, os alunos, as professoras.....	28
4. Considerações finais.....	51
5. Referências bibliográficas.....	53
6. Anexo.....	55

## INTRODUÇÃO

“Quando crescer? Quero ser professora!”

Desde pequena demonstrava meu desejo em seguir a profissão docente e isso se concretizou com o decorrer do tempo.

Freqüentei o Magistério no Cefam (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) no município de Campinas entre os anos de 2000 e 2003, ingressando em seguida no curso de Pedagogia na Universidade Estadual da mesma cidade.

Durante o curso de Magistério, freqüentei algumas escolas de educação infantil e fundamental como estagiária e muitas questões começaram a se colocar para mim. Em cada sala de aula, havia alunos que não aprendiam ou apresentavam maior dificuldade para tal, o que me incomodava e aproximava-me deles, pois eram os que realmente precisavam de maior atenção.

Mais tarde, já no segundo ano de Pedagogia, prestei concurso para professor da educação básica do estado de São Paulo. Desta forma, ingressei na carreira do magistério no ano de dois mil e seis.

Minha primeira turma foi uma segunda série, na Escola Estadual “Professora Conceição Ribeiro”, localizada no município de Campinas, no bairro Jardim Vista Alegre. Na escola reencontrei as preocupações da época em que realizava estágio no Magistério sob um novo olhar – o de professora: as crianças que não aprendem na escola. Pude vivenciar as dúvidas, as inquietações, as tentativas, os acertos e os enganos da profissão. No meu segundo ano de profissão, permaneci na mesma escola, com a mesma série, mas com uma nova turma.

Assim, enquanto desenvolvia meu trabalho, muitas dúvidas surgiam, principalmente sobre o problema do fracasso escolar e o papel do professor frente a isso.

Ao mesmo tempo em que as dúvidas surgiam, freqüentava o terceiro ano do curso de Pedagogia na Unicamp e o Programa de Formação para Professores Alfabetizadores “Letra e Vida” oferecido pelo Estado aos

professores das séries iniciais do ensino fundamental. E ambos contribuíram para pensar nessas questões.

A disciplina Estágio Supervisionado nas séries iniciais do ensino fundamental, ministrada pela professora doutora Ana Lúcia Guedes Pinto, voltou-se para as práticas neste nível de ensino, como: a importância de trabalhar com a leitura e a escrita segundo suas funções sociais, a necessidade do planejamento de ensino e a organização do tempo pedagógico, e ainda, trouxe relatos de experiência de professoras que atuam no ensino fundamental e educação infantil. Nestes relatos, também pude perceber que o professor tem um importante papel no ensino e em relação aos alunos que fracassam na escola, os quais aprendiam ou começavam a aprender com todo o investimento dos professores.

O programa “Letra e Vida” trouxe algumas contribuições de ordem prática, apesar das ressalvas que não cabem neste presente estudo<sup>1</sup>. A cada encontro, assistíamos vídeos e liamos textos de uma coletânea organizada especialmente para este curso. Nos vídeos, havia gravações de aulas reais e reuniões de planejamento, com as professoras que participaram da elaboração do programa com orientação da pesquisadora Telma Weisz. Assim, tínhamos a oportunidade de ter contato com algumas experiências e pensar em formas de trabalhar e buscar o sucesso do ensino na sala de aula segundo o referencial de Emília Ferreira.

Na escola, diretores, coordenadores e professores buscavam soluções: os alunos que não aprendiam ou apresentavam muitas dificuldades nesse processo, contavam com o reforço e a mediação da professora na sala.

---

<sup>1</sup> O programa Letra e Vida é oferecido aos professores das séries iniciais do ensino fundamental enquanto proposta de formação continuada para professores alfabetizadores. Enfoca a questão da leitura e da escrita segundo a teoria de Emília Ferreira e sob a orientação da professora doutora Telma Weisz. Esta teoria disserta sobre a construção do conhecimento da criança sobre o sistema de escrita. Aí cabe a ressalva do programa, já que esta teoria é construtivista e desconsidera até certo ponto o conhecimento da cultura e a escrita como forma de linguagem tais como trazidos pelo interacionismo. Outro ponto refere-se à separação entre o pensar e o fazer sugeridos pelo programa, pois não havia espaço para discussões, colocações de inquietações, pesquisa por parte das professoras, mas as formadoras do curso transmitiam-lhes informações para que fossem colocadas em prática.

Quanto à minha turma de alunos, além da mediação docente na sala de aula realizada por mim, também freqüentaram o reforço oferecido pela escola com outra professora selecionada para tal trabalho com uma hora e quarenta minutos semanais e outro momento de reforço oferecido por mim durante uma hora por semana, trabalho realizado sem qualquer retorno financeiro mas por achar que não estava alcançando meu objetivo de alfabetização de alguns alunos no período das aulas comuns.

Responsabilizava-me por isso, mas acreditava que outras forças estavam envolvidas nesse processo, além do trabalho docente, como a família, a auto-estima do aluno, as políticas públicas (exemplos disso são o sistema de ciclos e a progressão continuada), a relação estabelecida entre esses alunos e a professora e os demais colegas de classe, entre outras.

De acordo com Moysés (2001), muitas crianças são responsabilizadas por não aprenderem na escola, apontadas pelos professores em sua maioria como portadoras de problemas biológicos e encaminhadas para tratamento médico. Mas em sua pesquisa com crianças que não aprendem na escola, pôde concluir que das setenta e cinco crianças analisadas, setenta e uma não apresentavam qualquer indício de problema, físico, emocional, intelectual ou outro que pudesse comprometer sua aprendizagem.

Isso me levou a pensar que uma causa possível do fracasso escolar seria de ordem pedagógica, ou seja, atuação da escola e do professor frente a esses alunos.

Para Charlot (2001), há crianças que aprendem, são motivadas, enquanto outras não parecem disponíveis a isso, e diferente dos que responsabilizam a criança como culpada pela sua não-aprendizagem na escola, diz que essa diferença de comportamento diante do saber diz respeito à relação que o sujeito estabelece com aquilo que pretendem ensinar-lhe.

Freire (1996) fala sobre a importância da atuação docente, que exige a reflexão crítica do professor e a relação indissociável entre teoria e prática. Ainda, fala acerca do ensino, que não é transmissão de conhecimento, mas deve ser a criação de condições para que o aluno o produza. Discorre então a respeito da responsabilidade docente.

Guedes-Pinto, Tempesta, Fontana e Shiohara (2005, mimeo) mostram novamente a importância da intervenção pedagógica quando trazem à

discussão a questão da necessidade da organização do tempo pedagógico e do planejamento do ensino para o sucesso deste. Dizendo que para o professor modificar um pouco da escola e efetivamente ensinar seus alunos, precisa conhecer o funcionamento do seu trabalho e dos mecanismos de funcionamento da escola.

Vygotsky (1991) e Smolka (2003) defendem a tese de que o aprendizado do indivíduo é mediado por pessoas mais experientes ou elementos presentes ao redor do mesmo, colocando a importância do papel do outro e do professor para que o aluno aprenda.

Assim, pareceu-me que a responsabilidade da não aprendizagem escolar estava relacionada à atuação do professor, mas também me questionava até que ponto, já que outros aspectos pareciam influenciar neste fracasso.

Por isso, no desenvolvimento do meu trabalho de conclusão de curso da Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas, propus-me a pesquisar: por que há crianças que não aprendem na escola? Quem são elas? O que causa essa não aprendizagem? Quais as possibilidades e os limites do professor diante dessa realidade?

Enfim, busquei estudar a questão do fracasso escolar, a atuação do professor e as outras forças envolvidas nesse processo para melhor embasar e planejar meu trabalho enquanto professora.

Ainda, contribuir com outros profissionais da mesma área para terem uma melhor compreensão do tema e conseqüentemente, uma prática preocupada em incluir esses alunos que não aprendem na escola ou apresentam mais dificuldade durante o processo de aprendizagem.

Para esclarecer essas questões, recorri à literatura produzida na área, à minha atuação na sala de aula e a reflexão sobre a mesma e à atuação da professora do reforço. Realizei os mesmos por meio da pesquisa-ação, na qual o pesquisador reflete sobre sua própria prática buscando entendê-la e modificá-la, através de uma intervenção intencional. E pela pesquisa-participante, quando acompanhei meus alunos na sala em que freqüentaram o reforço, observando e intervindo naquela sala de aula, mas sem intervir de forma planejada.

Desta forma, apresento neste estudo minha pesquisa e minhas considerações sobre a problemática que busco compreender. No primeiro capítulo, contextualizo a problemática do fracasso escolar. No segundo, descrevo meu campo de pesquisa, isto é, a escola estadual Professora Conceição Ribeiro na qual trabalho desde 2006, e situo o meu problema. No seguinte, trago aspectos encontrados na observação e reflexão da prática na sala de aula regular, da sala de reforço e dos sujeitos alunos. No quarto, apresento minhas reflexões e considerações finais.

## CAPÍTULO 1

### ANÁLISE HISTÓRICA DA PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Nos séculos XVIII e XIX, a partir do advento das Revoluções Francesa e Industrial, iniciou-se um processo de industrialização, de urbanização e de emergência de uma nova classe dominante, a burguesia, baseado no acúmulo de capital e exploração da classe trabalhadora.

Nos séculos anteriores, durante o feudalismo, a exclusão social era justificada pelo nascimento, já que este determinava a posição de cada indivíduo na sociedade. No capitalismo, esta exclusão passa a ser justificada pelo mérito pessoal, considerando a ideologia liberal que pregava a igualdade de oportunidades, conforme nos traz Patto (1993). Assim, pregava-se a igualdade de oportunidades e acreditava-se que os esforçados e merecedores ascendiam socialmente, quando eram desconsideradas as condições concretas numa sociedade dividida em classes.

No início deste novo sistema o conhecimento necessário ao trabalho nas fábricas era adquirido nas mesmas, sendo a escola importante apenas para formação de funcionários públicos para a construção do estado moderno. A demanda pela escola ocorreu mais tarde, inicialmente nos países industriais capitalistas da Europa e da América do Norte, o que provocou a expansão dos sistemas nacionais de ensino.

Esta expansão da rede de ensino trouxe dois problemas aos educadores, segundo Patto (1993): a necessidade de explicar as diferenças de rendimento dos alunos e a de justificar o acesso desigual de alguns alunos aos níveis de ensino mais elevados.

Para explicar as diferenças de aprendizagem, os médicos foram os primeiros a se voltarem à questão. Eles atribuíram as causas desse problema aos alunos e a algum tipo de anormalidade orgânica dos mesmos, como déficit sensorial, de atenção, cognitivo ou motor, desnutrição, doenças, entre outras.

Assim, foi criado um instrumento de avaliação das aptidões naturais dos alunos, constituído de testes padronizados que supostamente verificavam

quando a criança estava abaixo do nível esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência (oral, escrita e matemática).

Esta concepção é forte até os dias atuais, inclusive Patto (1993) apresenta, em seu livro, um relato da pesquisa realizada em uma escola da periferia do município de São Paulo e descreve a existência de classes consideradas fortes e fracas.

Essas classes eram organizadas, segundo a autora, com teste “Zazzo”, no qual a criança deveria copiar uma figura geométrica da lousa e uma frase, através das quais era determinado seu nível de prontidão para a alfabetização. Às classes consideradas fracas eram designados “maus professores” e às fortes os “melhores professores”, para que não se desperdiçassem ‘bons professores com maus alunos’ ou ‘maus professores com bons alunos’

Os psicólogos também procuraram explicar as causas do fracasso escolar e atribuíram-nas a um déficit intelectual ou a uma inaptidão dos alunos. Ou seja, a causa continuou centrada no aluno e sua inteligência era medida em testes de Q.I. (Quociente de Inteligência), que determinavam o nível de prontidão para a alfabetização dos alunos e distribuía-os em classes homogêneas nas escolas.

Já os psicanalíticos, principalmente Freud, buscaram no aspecto emocional relacionado à criança e/ ou a sua família as causas dos desajustes infantis. Apresentaram certo avanço ao considerar a influência ambiental no desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida da criança e ao atribuir importância à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios. Provocaram também uma mudança terminológica no discurso educacional: de criança anormal, que remetia à concepção de anormalidade genética e orgânica, para criança – problema, voltada para uma concepção que buscava no ambiente sócio-familiar as causas dos desajustamentos infantis.

A psicanálise diminuiu o peso atribuído à hereditariedade e à raça como determinantes do comportamento infantil, mas passou a julgar as diferenças como sendo culturais. No entanto, a cultura dominante é tomada como padrão,

e os grupos familiares patológicos e ambientes sociais atrasados perante aquela são apontados como produtores dos problemas infantis.

Para Patto (1993), em 1960 houve o auge da elaboração da teoria da carência cultural, a qual relatava como causa do fracasso escolar a pobreza ambiental em que as crianças das classes baixas viviam.

A visão dos sociólogos verteu para a explicação do fracasso através da teoria da privação cultural, ou da diferença cultural, nas quais explicava que os alunos das classes menos favorecidas fracassavam na escola porque esta lhes apresentava conteúdos e métodos inadequados para sua classe social.

A visão sócio-política enxergava a escola como aparelho ideológico do Estado (Althusser), isto é, como reprodutora das desigualdades sociais. Assim, conforme nos diz Patto (1993): a escola pública já nasce com altas possibilidades de fracassar devido a relações hierárquicas de poder, burocratização do trabalho pedagógico e descompromisso social dos professores.

O que percebemos é que o fracasso escolar é inicialmente justificado por anomalias encontradas nas crianças, depois nas mesmas e em suas famílias, ou seja, em fatores externos à escola. Mais tarde é que vemos a atribuição desse fracasso à escola, enquanto uma instituição inadequada aos “novos” alunos, ou como instrumento do Estado para reproduzir as diferenças sociais já existentes.

## **NO BRASIL...**

No Brasil, essas explicações acerca do fracasso escolar ocorreram segundo os momentos sócio-históricos vividos, mas fortemente influenciados pela literatura estrangeira.

No final do século XIX e começo do século XX, ou seja, na Primeira República, em que prevalecia o liberalismo no ideário político do país, já que as condições ainda eram baseadas na monocultura- latifúndio- escravatura, as

diferenças entre os grupos eram justificadas pelas aptidões naturais de cada indivíduo, portanto, as explicações sobre as diferenças de rendimento seguiam o mesmo critério.

A luta por uma escola para todos fez parte da luta pela suposta construção da democracia, pelo voto consciente e legítimo enquanto o poder político alternava-se entre São Paulo e Minas Gerais. Mas a expansão efetiva da rede pública de ensino só ocorreu a partir dos anos 30, influenciada pelas lutas dos anos anteriores.

Acreditava-se que a abolição da escravatura e a condição de trabalhadores livres seriam suficientes para garantir que houvesse ascensão social através das capacidades naturais de cada um.

A Escola Nova, movimento europeu e norte-americano que encontrou terreno propício para sua expansão no momento em que o Brasil se encontrava, centrou a explicação do fracasso escolar nos fatores intra-escolares, qual seja, nos métodos de ensino. Neste momento, assistiu-se a um diálogo entre a psicologia e a pedagogia, sendo que a primeira defendia a natureza da especificidade infantil e a segunda procurava agir de acordo com esta natureza, procurando adaptar a educação às diferenças de cada indivíduo.

O escolanovismo pretendia criticar as teorias tradicionais e propor um novo método de ensino. A teoria tradicional era centrada no professor e seus conhecimentos, anulando o aluno enquanto sujeito no processo de aprendizagem, e o movimento da Escola Nova questionou essas premissas, buscando resgatar o papel do aluno, e para tal, a escola deveria basear-se na realidade e interesse do mesmo, vertendo a 'vara' para o lado oposto ao do tradicionalismo, segundo Saviani (1997).

Por acreditar que cada um possuía certas habilidades inatas, defendia-se que a escola deveria medi-las para adequar-se a elas e dar oportunidade a cada um de desenvolver-se segundo suas potencialidades.

No entanto, a psicologia provocou duas principais distorções no movimento escolanovista, segundo Patto (1993): enfraquecimento da idéia revolucionária de que o processo de ensino deveria levar em conta as especificidades do desenvolvimento infantil, substituindo-a pela ênfase em

testes psicométricos que levaram a atenção do fracasso na escola dos determinantes escolares para a aprendizagem e suas deficiências; ainda, apropriou-se mais do aspecto técnico da Escola Nova que do aspecto político na luta pela ampliação da rede de ensino fundamental e sua democratização.

O liberalismo, assim, alimentou o pensamento educacional brasileiro, defendendo o princípio de igualdade de oportunidades e afirmando que o único critério válido para a diferença social era as diferenças individuais de aptidões.

Nas áreas política e social, a ideologia liberal prevalecia; já no aspecto cultural, havia a disseminação das teorias racistas. Tanto no Império quanto na República, proclamava-se a superioridade da raça branca sobre as não-brancas. Inclusive autores como, por exemplo, Sílvio Romero, que defendeu o branqueamento gradual da população brasileira através de migrações dos europeus para substituir os negros.

Em 1930/1940, muitas obras superaram as teses defensoras da superioridade de uma raça sobre outra devido sua raça ou o clima, buscando a dimensão mais econômica, social e política sobre as formas de pensar e agir de determinada raça ou classe social, tais como: Manuel Bonfim, Paulo Prado, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Fernando Azevedo, entre outros. No entanto, não romperam com a concepção preconceituosa existente anteriormente, por exemplo, através de teses paternalistas, de 'docilização' das relações entre escravos e seus senhores, negando a condição de vida do negro sob a escravidão.

Nos anos 50, com a interpretação do materialismo histórico é que a condição do negro passa a ser vista como um marco de uma sociedade dividida em classes e baseada no acúmulo de capital, por meio de autores como Florestan Fernandes, Octávio Ianni, etc.

Além do preconceito existente a respeito de raças e classes sociais, também havia a diferenciação de tipos regionais, em que o homem rural era menosprezado frente à cultura urbana. E esta diferenciação refletia-se na escola com a crença de que os ruralistas eram avessos à escola e fracassavam por causa da verminose, ou seja, novamente problemas

centrados nas crianças e em sua constituição fisiológica são colocados a respeito do fracasso escolar.

É notável a importância que a medicina encontra nas explicações para o fracasso escolar. E a psicologia nasce justamente nesse meio. Assim, ela é usada para buscar a compreensão do psiquismo e procurar soluções para problemas sociais através de programa de medicina social.

Há uma relação do discurso educacional e as teorias médicas na passagem para o século XX. Os primeiros cursos de Psicologia surgiram nas faculdades de medicina e foram ministrados por médicos. E esta relação muito influenciou a explicação sobre o fracasso escolar com os hospitais psiquiátricos e a clínicas de higiene mental, com os serviços de inspeção médico-escolar, além das equipes multidisciplinares levantadas para atendimento ao escolar.

Surge na mesma época a teoria da mentalidade primitiva, elevando a cultura dos países desenvolvidos em detrimento de culturas ditas não-civilizadas. Teoria própria para as grandes potências no segundo surto da política colonialista que se deu a partir de 1860, e ideal para justificar as desigualdades sociais nos países colonizados, partindo-se do pressuposto que as classes populares tinham uma cultura primitiva.

Defensor dessas idéias, Ramos (apud Patto, 1993) explica o fracasso escolar como decorrente de filhos e pais problemas, ou também professores portadores de distúrbios, o que afetaria a sua relação com os alunos projetando nos mesmos seus próprios complexos e refletindo neles seus desajustamentos emocionais, conjugais, econômicos, sociais, etc. Apesar de tratar de certa responsabilidade do professor, sua análise é externa à instituição escolar, sempre reduzindo os problemas como parte de distúrbios de personalidade.

No entanto, uma contribuição trazida por ele foi sua atenção para a influência do meio para o sucesso/ fracasso escolar, preocupando-se com os preconceitos existentes na explicação genética, na qual a família e o aluno são responsabilizados pelo fracasso devido à herança e inferioridade de sua raça frente às demais.

Um aspecto em comum encontrado nas teorias hereditárias e ambientalista é a explicação do fracasso escolar basear-se em distúrbios contraídos fora da escola.

Por volta da década de 60, a medicalização retorna ao discurso educacional, por meio da abordagem psiconeurológica do desenvolvimento humano, com a disfunção cerebral, dislexia, entre outros que supostamente seriam encontradas nos alunos.

Segundo Cardoso (apud Patto, 1993), quatro fatores formariam a 'calamidade da escola pública primária': pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos. Os primeiros seriam problemáticos na medida em que a escola não despertaria o interesse da criança e seria isolada da realidade da criança, ou seja, processos de ensino inadequados responderiam por boa parte da diferença, apatia, agressividade, enfim, fracasso na escola. Além de apontar como más a qualidade do corpo docente, decorrentes da suposta falta de vocação e despreparo pedagógico e a política educacional, por destinar professores sem a necessária motivação e vocação para alfabetização. Idéia fiel ao escolanovismo, o qual defendia a adequação das atividades educacionais às necessidades e potencialidades dos educandos.

No momento de discorrer sobre os aspectos sociais, contraria suas idéias já apresentadas, delegando a responsabilidade do fracasso escolar a características externas a esta instituição e localizando-a nos alunos e em seu ambiente cultural e familiar, com uma visão impregnada do preconceito do que seria ter uma vida na pobreza e suas conseqüências para as crianças pobres. Assim, primeiro responsabiliza a escola por ser desinteressante para esses alunos, depois culpa os mesmos por este desinteresse como se fosse decorrente de sua inferioridade cultural.

A integração da inadequação da escola e do alunado ocorreu nas pesquisas dos anos 70, baseada no conceito de 'capital cultural' e da crítica à escola capitalista trazidos pelas teorias do sistema de ensino de Bourdieu e Passeron (apud Patto, 1993). Para esses autores, a escola é um instrumento a serviço dos interesses das classes detentoras do poder econômico e cultural e portanto, veicularia conteúdos privilegiando o estilo de pensamento e linguagem característicos dos dominantes, em detrimento das classes menos

favorecidas. Teoria que contribui para demonstrar a não-neutralidade do processo educativo e a espaço de dominação e discriminação encontrado na instituição escolar.

Ambigüidade superada nos anos seguintes, quando a segunda perspectiva predomina sobre a primeira, buscando cada vez mais as causas do fracasso escolar no aluno.

Esta diferença seria marcada ainda mais com a teoria da carência cultural, que explica as diferenças de ambiente cultural em que as crianças de classes baixa e média desenvolveram-se, e aponta a pobreza ambiental das primeiras como produtoras de deficiências no desenvolvimento infantil e conseqüentemente, de dificuldades de aprendizagem na escola.

Para Patto (1993), os textos mais recentes que rompem com essa concepção estariam divididos entre três afirmações acerca do fracasso escolar: a primeira responsabiliza as condições de vida da criança pobre; a segunda responsabiliza a escola pública por não se adequar às crianças e o professor por agir em sala de aula tendo em mente um aluno ideal; e a terceira responsabiliza o professor pelo fato de não entender e discriminar seus alunos de classe baixa devido a sua falta de sensibilidade e respeito às suas especificidades sociais e culturais de uma classe diferente da sua.

Na confluência das diferentes explicações para o fracasso escolar, Moysés (2001), após duas décadas das contribuições trazidas por Patto (1993), aponta que ainda se mantêm, como explicação para o fato, teorias baseadas nos déficits dos alunos e das suas famílias. Suas conclusões são baseadas em um estudo que realizou acompanhando setenta e cinco crianças apontadas por seus professores como portadoras de deficiências fisiológicas ou psicológicas, das quais apenas quatro, após um processo de exames neurológicos e psicológicos, apresentaram realmente alguma limitação tal como apontada.

As causas apontadas pelas professoras, na pesquisa de Moysés (2001), pela não-aprendizagem dos alunos foram principalmente problemas familiares e/ ou biológicos, desconsiderando os fatores pedagógicos. Tanto profissionais da educação quanto da saúde orientaram seu discurso em torno da

responsabilização da criança e das famílias pelo fracasso escolar, apontando problemas biológicos como desnutrição e disfunção neurológica e isentando a escola. Opiniões que se identificaram, mas ambas sem embasamento teórico, revelando, segundo a autora, preconceitos estabelecidos.

Após uma maior aproximação com a escola e sua realidade, a pesquisadora selecionou alunos para verificar se era verdadeira a atribuição feita a eles acerca de seu fracasso escolar.

Foi encontrada dificuldade para avaliar o potencial dessas crianças levando em consideração que não é possível determinar o nível de inteligência já que é construído histórica e socialmente. Assim, a avaliação cognitiva da criança deve respeitar suas condições concretas de vida. Deve ser considerada a barreira imposta cultural e socialmente às possibilidades de desenvolvimento de crianças normais, visando sua superação ao invés de usar isso como justificativa para a desigualdade social.

A autora critica os testes de inteligência, porque favorecem as classes já favorecidas socialmente, e não abordam aspectos e condições sociais/ econômicas/ políticas/ culturais como relevantes para o processo e resultado. “Os testes só servem para classificar e rotular crianças absolutamente normais” (MOYSÉS, 2001, p.42).

Propõe um novo modelo de avaliação, no qual o profissional deve ajustar seu olhar ao prisma da criança e não o contrário. O que exigiria profissionais mais competentes, com conhecimentos mais aprofundados sobre o desenvolvimento das crianças, sobre o conceito de normalidade, profissionais que não se satisfizessem com visões parciais e nem tivessem medo de suas próprias angústias, que compreendessem que todos nascem iguais e são diferenciados por uma sociedade dividida em classes. Essa avaliação possibilitaria um novo olhar sobre a criança, os conhecimentos que ela já possui e suas possibilidades.

Das setenta e cinco crianças, sujeitos de análise na pesquisa de Moysés (2001), setenta e uma não apresentavam qualquer indício de problema físico, emocional, intelectual, ou outro que pudesse comprometer sua aprendizagem. Em três, o estigma era tão forte que se tornou necessário o atendimento

psicológico por já não serem mais crianças normais estigmatizadas, mas sim doentes. A quarta criança, tensa, ansiosa, receosa quanto à escolarização mesmo antes dela ocorrer, apresentava uma relação comprometida com o mundo que interferia na sua aprendizagem, precisava de atendimento psicológico, não pela aprendizagem mas pela vida sofrida, e isso poderia ajudar na escola, o contrário seria difícil. As quatro precisavam de atendimento especializado no atendimento público de saúde, mas seus lugares estavam ocupados pelas crianças que só não aprendem na escola.

As crianças apontadas como fracassadas demonstraram sofrer o estigma do “não-aprender na escola”, geralmente curvando-se às marcas impostas pela escola e levando para sua vida a marca de incapacidade recebida nesta instituição. Para a autora, crianças inicialmente normais, foram tornadas doentes, institucionalizadas numa doença imaginária que acreditam tê-las impedido de aprender na escola.

## **E O PROFESSOR...**

As teorias educacionais foram mudando conforme o tempo histórico, ora apresentando novas teses, ora questionando as anteriores, ora mantendo bases já postas. Mas e o professor? Como foi visto e como trabalhou durante essas mudanças?

Fontana (2003) questiona as representações sociais que acompanharam essas mudanças e seu reflexo na figura docente.

Resgata a história para localizar o professor: na década de 60, o professor era relegado a segundo plano nas pesquisas educacionais, tanto como agente educacional como participante na produção do conhecimento sistematizado sobre o seu próprio trabalho.

Quando surge a teoria do tecnicismo, os considerados melhores métodos de ensino eram os que controlavam os efeitos imprevisíveis do

processo educativo independente do professor. O professor era reduzido à sua competência técnica, e ignorado enquanto sujeito.

Na década de 70, com os estudos reprodutivistas, o professor é visto como reprodutor das condições desiguais da sociedade capitalista. Surgem propostas de educação não formal e de extinção da escola formal acusada de gerar estruturas burocráticas consistentes.

Na década seguinte, com o interesse pela qualidade da escola, no contexto dos projetos de modernização neoliberais, impulsionou instrumentos avaliativos, assumindo um maior controle sobre o trabalho docente. No entanto, também havia o interesse pelo estudo da atividade docente, nossas condições de trabalho e processo de formação, favorecendo o aparecimento de projetos e pesquisas voltados para o papel do professor.

Essas pedagogias críticas depunham contra a democratização neoliberal da escolarização e suas conseqüências políticas, voltando-se para propor caminhos para uma educação escolar comprometida com as classes populares.

Quanto à atividade docente, denunciou-se a desprofissionalização e delineou-se um perfil do que seria o professor progressista. Assim, mostrava-se preocupação com o bom professor, mas não ainda com a prática cotidiana.

O professor progressista deveria ter o domínio técnico e científico dos conteúdos escolares e dos métodos adequados para transmiti-los aos alunos, afirmando que a competência técnica deveria ser permeada pelo compromisso político.

No entanto, o professor não se reconhecia enquanto liberal ou progressista perante sua realidade cotidiana. A preocupação em como ler as ambigüidades e contradições do cotidiano levou à busca por outro modo de olhar a atividade docente.

Em 1980 houve um espaço para um novo olhar sobre as professoras, considerando o cotidiano como espaço de experiências e como construção histórica. Revelando aspectos do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, sua relação com o trabalho, com os alunos, com o conhecimento,

com os seus pares, com seus superiores hierárquicos, com a feminização do magistério, entre outros.

Em meio à construção da identidade das professoras, como se dava o processo de ensino-aprendizagem? Como alfabetizavam seus alunos? Alcançavam sucesso? Ensinavam todos os alunos? Se não, por quê não? Quem eram os alunos que não aprendiam? Como se passava o cotidiano das professoras e dos alunos nas salas de aula?

Preocupações que me levaram a focar meu olhar em determinados sujeitos: os alunos que não aprendem na escola, e a partir daí desenvolver minha reflexão e pesquisa.

## CAPÍTULO 2

### A ESCOLA

No ano de 2006 ingressei na rede estadual das séries iniciais do ensino fundamental na escola estadual “Professora Conceição Ribeiro”, como professora de uma segunda série. No ano de 2007 continuei na mesma escola e lecionando para outra turma da mesma série.

Uma das minhas preocupações desde que ingressei nesta carreira relaciona-se à aprendizagem dos alunos. Preocupava-me em conhecer os motivos que levariam uma criança a não aprender na escola e qual a responsabilidade do professor frente a esta realidade.

Assim, o objetivo deste estudo é resgatar a história do fracasso escolar e como este se configura no interior da escola. Por isso, optei por desenvolver este estudo na escola em que leciono por ser uma escola valorizada perante a comunidade, os funcionários e a diretoria de ensino e apresentar vários casos de crianças que não aprendem na escola.

Esta escola está localizada no município de Campinas, no bairro Jardim Vista Alegre, bairro periférico que se confunde com outros anexos a ele.

Os moradores desses bairros pertencem à classe baixa ou classe média baixa. Há altos índices de violência, tais como acidentes de trânsito, assassinatos, assaltos. São bairros residenciais, com vários locais de comércio e de serviços, envolvendo escolas da rede pública (educação infantil, ensino fundamental e médio), posto de saúde, transporte coletivo, campo de futebol, supermercados, bares, papelarias, *lan house*, entre outros.

Além dos alunos e suas famílias, os demais sujeitos da escola são: vinte e seis professores polivalentes e quatro especialistas (educação artística e educação física), diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, uma secretária, duas agentes de organização escolar e quatro auxiliares de serviços.

A escola começou a funcionar no início de 1993, oficialmente inaugurada em 1996, fruto de reivindicação dos moradores do bairro. Atualmente funciona

das sete às dezoito horas, com treze salas em cada período. No primeiro, das sete às onze horas e trinta minutos funcionam três salas de primeira série, segunda e quarta séries, e quatro salas de terceira série. No segundo, das trezes às dezessete horas e trinta minutos, funcionam quatro salas de segunda série e três das demais. Ao todo, novecentos e um alunos foram matriculados nesta escola no início do ano de 2007.

A escola fica aberta aos finais de semana, por causa do programa do Estado “Escola da Família”<sup>1</sup>. Ela fica aberta aos sábados, quando a movimentação e a quantidade de pessoas tanto de alunos quando de pais/irmãos/ moradores do bairro é intensa, e aos domingos, quando a movimentação é menor, com cerca de duzentos sujeitos participantes. Têm aproximadamente doze atividades monitoradas, como: inglês para alunos da quarta série e para adultos, informática para mesmo tipo de sujeitos, violão, culinária, teatro, entre outros, que ocorrem pela manhã, e outras atividades “livres” (tênis de mesa, jogos lúdicos, filme, sala de leitura, recreação infantil, etc) que funcionam em período integral.

A escola apresenta uma boa estrutura e limpeza, pois de acordo com uma das agentes de organização, é enviada uma verba semestralmente, usada para pintura, conservação, etc.

Na parte exterior vemos suas paredes pintadas com frases e desenhos, não há grades a não ser as dos portões de entrada/ saída, há murais com informações para os pais sobre atividades dos finais de semana ou outras.

Na parte interior, há quadros de artistas famosos desenhados nas paredes entre as portas das salas e há ainda pequenos canteiros com plantações.

Cada sala de aula contém as carteiras de alunos e professores, armários para estes, mural para exposição de trabalhos, dois ventiladores de teto, um display onde ficam expostos livros infantis, duas portas (uma no corredor e outra em um pequeno canteiro na parte externa da sala), janelas, cortinas, etc.

---

<sup>1</sup> Este é um programa do governo estadual em SP para universitários que fazem seu curso em instituições privadas mas não têm recursos financeiros para custear seus estudos, em troca destes os estudantes trabalham em escolas estaduais aos finais de semana com atividades educativas abertas à comunidade.

O pátio também se encontra em bom estado, rodeado pela cantina, pelo refeitório e pela sala de professores. No recreio, as crianças têm acesso a rádio, corda, dama, amarelinha, tênis de mesa, entre outros. Este momento é dividido por série (primeira à quarta), com vinte minutos para cada e um intervalo de cinco minutos entre a entrada/ a saída de uma série para outra, sob a supervisão de uma inspetora (ou agente de organização escolar).

Na entrada e na saída, esta inspetora também auxilia os alunos. Os pais podem procurar a direção ou o professor nesses momentos, mas se pede que procurem os professores nos horários de HTPC<sup>1</sup>. Se há alguma reclamação constante dos alunos, os pais são chamados, registra-se uma ocorrência e tomam-se as medidas cabíveis. Outro meio de comunicação com os pais é o caderno de recados, obrigatório para todos os alunos, além das reuniões de pais e professores realizadas no início do ano e final de cada bimestre, momento com bom índice de freqüência de pais nesta escola.

Conforme o programa estadual de Progressão Continuada, a única série que pode reter o aluno por defasagem na aprendizagem é a quarta, enquanto as demais só reprovam se os alunos excederem o limite de faltas permitidas.

No ano de 2006, oitocentos e dezessete alunos foram matriculados nesta escola e vinte e três foram reprovados, sendo que quinze eram de primeira à terceira série, isto é, reprovados por excederem o índice de faltas permitido, e oito foram retidos na quarta série por apresentarem um rendimento insatisfatório.

---

<sup>1</sup> O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo é realizado às segundas e quintas – feiras das onze horas e cinquenta minutos às doze horas e quarenta minutos. Às segundas, os professores reúnem-se em grupo de acordo com a série em que lecionam, discutindo questões tais como a aprendizagem, a disciplina, o planejamento ou a socialização de aulas. No outro momento, todas os professores reúnem-se com a coordenadora pedagógica que lidera a reunião, a qual segue uma pauta de informes gerais e/ou exposição de alguns temas que ela considere importante para o grupo de professores, por meio de estratégias como o resumo de livros ou de textos, leitura em voz alta e explicação, leitura do texto dividido em partes para pequenos grupos que lêem e depois socializam sua compreensão para então todos terem uma visão do texto todo, entre outros.

Alguns dos projetos desenvolvidos pela escola, propostos pela diretoria de ensino, são: PETE (educação para o trânsito), Civismo, Água, Prevenção também se ensina (sexualidade e valores), Folclore e Reforço Escolar.

### CAPÍTULO 3

#### O PROJETO REFORÇO ESCOLAR

O projeto de Reforço Escolar foi formulado baseado na Resolução 15 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo de 22/ 02/ 2005 e Resolução 32 de 19/ 04/ 2005. Na primeira, dispõe-se sobre como deve ser realizada a recuperação contínua e a paralela, após defini-las:

Artigo 1º - A recuperação da aprendizagem constitui mecanismo colocado à disposição da escola e dos professores para garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelo aluno durante o seu percurso escolar e ocorre de forma contínua e paralela, ao longo do ano letivo, e ao final do ciclo I e ciclo II do ensino fundamental.

Artigo 2º - A recuperação contínua está inserida no trabalho pedagógico realizado no dia a dia da sala de aula e decorre da avaliação diagnóstica do desempenho do aluno, constituindo intervenções imediatas, dirigidas às dificuldades específicas, assim que estas forem constatadas.

Artigo 3º - A recuperação paralela é destinada aos alunos do ensino fundamental que apresentem dificuldades de aprendizagem não superadas no cotidiano escolar e necessitem de um trabalho mais direcionado, paralelo às aulas regulares.

Feito isso, a resolução especifica o papel do corpo técnico e administrativo da escola, dos professores, do Conselho de Classe/ série como responsáveis pela proposta de projeto de recuperação, implementação e avaliação do mesmo, visando atender às demandas e necessidades de aprendizagem dos alunos.

Assim, segundo o Projeto de Reforço Escolar formulado pela coordenação pedagógica, a escola analisada procura assumir gradativamente o regime de Progressão Continuada, e quando se verifica a defasagem na aprendizagem de alguns alunos não sanadas na recuperação contínua, os mesmos são indicados para a atividade de reforço/ recuperação paralela.

Segundo este Projeto de Reforço, os principais objetivos do mesmo são possibilitar a efetiva aprendizagem dos alunos com novas e diversificadas oportunidades, operacionalizar estudos para os casos que apresentam um rendimento insatisfatório ou que se aproximaram dos objetivos propostos mas precisam de outras orientações para progredir nas próximas etapas da aprendizagem e estabelecer formas diferenciadas de recuperação e reforço com métodos e estratégias diferentes das geralmente usadas.

Os principais conteúdos descritos neste projeto são a linguagem escrita e oral através de um trabalho que envolva: levantamento de palavras sobre a imagem, produção e interpretação de frases e textos, além de situações-problemas que envolvam as quatro operações matemáticas.

A avaliação deve ser feita durante todo o projeto, a fim de que o professor acompanhe e compreenda as dificuldades e os avanços dos alunos para atingirem os objetivos propostos. Assim, cada professor deve registrar as tentativas e os esforços empenhados e a resposta dos alunos a eles. As produções dos alunos deverão estar organizadas para possibilitar a visão do caminho percorrido pelos mesmos e para fazer parte da discussão entre professores em momentos de sínteses.

Os alunos, para freqüentar o reforço, são indicados para este projeto por seus professores da série atual, podendo ser dispensado do reforço antes do término do mesmo se apresentar rendimento satisfatório e alcançar os objetivos postos, para disponibilizar vagas a outros que possam necessitar ou como incentivo aos seus colegas.

Visto que o projeto é de responsabilidade de toda a equipe pedagógica, envolvendo diretores, coordenador pedagógico, professores do reforço e da classe-série, estes devem avaliar constantemente o projeto e revê-lo se necessário, com vistas a atender os objetivos buscados.

Durante o ano de 2007, o reforço tem sido realizado às terças e quartas-feiras, das onze horas e quarenta e cinco minutos às doze horas e quarenta minutos.

No ano de 2006, o reforço era oferecido também para atender às dificuldades em produção de textos, mas dada a grande quantidade de alunos

por sala e alunos com dificuldade em alfabetização, passou a ser exclusivo para alunos que apresentem este tipo de defasagem.

Também não era oferecido às primeiras séries, fato que mudou em 2007. A partir do segundo bimestre deste ano, a escola passou a contar também, com a sala de recursos<sup>1</sup>, a fim de atender os alunos com necessidades especiais.

No ano de 2007, novecentos e um alunos foram matriculados na escola em questão e cento e noventa e sete alunos foram indicados para freqüentar o Projeto Reforço no primeiro semestre.

Foram montadas nove salas e cada sala reunia cerca de vinte alunos. Esses alunos foram divididos nas salas de acordo com as hipóteses de escrita e produções de texto. Ou seja, algumas salas foram montadas com o objetivo de trabalhar com a produção textual, e outras com o objetivo de alfabetização. Como a escola, tal como a proposta de ensino do Estado de São Paulo, segue a teoria de Emília Ferreiro, inicialmente buscam averiguar as hipóteses de escrita das crianças descritas por esta autora e assim organizar as salas: separando alunos que estão na hipótese alfabética dos que ainda estão nas hipóteses não-alfabéticas (vide páginas 35 e 36 deste trabalho).

As professoras que assumem as salas de reforço geralmente são eventuais na escola, ou seja, assumem aulas quando algum professor efetivo da rede estadual falta. Para assumir essas aulas, qualquer professor precisa ser cadastrado na diretoria de ensino da região e cadastrar-se na escola que desejar substituir professoras efetivas. Assim, quando precisa, a escola entra em contato com estas professoras e elas vão até a escola substituir algum professor ausente no dia.

A cada dia de substituição, estas professoras acumulam pontos na diretoria, assim quando há atribuição de salas que estão sem professoras por motivo de licença, por exemplo, estas professoras podem assumir a sala, sendo que a escolha é feita seguindo a ordem decrescente da pontuação de cada professor interessado em assumir aquela sala.

No caso do reforço, o processo é o mesmo. As salas vão para atribuição e as professoras interessadas escolhem as salas de acordo com a pontuação

que possuem. Geralmente, as professoras que procuram salas nas atribuições conhecem a escola e já trabalham na mesma como eventuais, sendo avisadas pela própria escola das datas em que ocorrerão os processos de atribuições.

As professoras que então assumem salas do reforço escolar têm acesso a todo material da escola: letras móveis, placas de madeira nas quais o aluno associa imagem e escrita, dominó de adição/ subtração/ divisão/ multiplicação, entre outros.

Elas também devem registrar tudo o que ocorre na sala do reforço todo dia que ele acontece, além de registrar as atividades desenvolvidas e os avanços e/ ou retrocessos percebidos nos alunos. Estes registros são acompanhados pela coordenadora pedagógica e pela professora da sala. Esta e a professora do reforço podem se comunicar na entrada/ saída do reforço ou em momentos disponibilizados no final do período (semestral) pela coordenadora para que juntas avaliem o processo de aprendizagem dos alunos.

Enfim, a intenção da escola é oportunizar momentos diversificados para atender os alunos que sofrem o fracasso escolar, os quais são garantidos como direito da criança por resoluções da Secretaria de Educação. E isso é feito por meio do Projeto Reforço Escolar.

---

<sup>1</sup> A sala de recursos tem como função atender os alunos com necessidades especiais, durante duas horas semanais, no período contrário à aula no ensino regular. Seu objetivo principal não é sanar as dificuldades de aprendizagem, mas estimular a auto-estima desses alunos a fim de que isto repercuta positivamente na sua aprendizagem em sala comum.

## O PROJETO REFORÇO EM UMA DAS SALAS...

Para o trabalho aqui apresentado, acompanhei as aulas de reforço em uma sala freqüentada por vinte alunos de segunda e terceira série do ensino fundamental, sendo sete deles da segunda série para a qual leciono, com o objetivo específico voltado para alfabetização e matemática.

Foquei minha atenção a cinco alunos em especial, os quais serão abordados neste trabalho, com nomes fictícios a fim de proteger suas identidades. Estes alunos eram da minha turma de segunda série no período comum, participavam do reforço que eu mesma oferecia às sextas-feiras e também do reforço sob responsabilidade da professora Bianca.

Para observar a dinâmica do reforço da professora Bianca, procurei-a anteriormente a fim de pedir autorização para acompanhar seu trabalho, explicando meus objetivos de problematizar a questão do fracasso na escola e a mediação docente. Com sua permissão, passei a acompanhar as aulas e o fiz durante todo o primeiro semestre de 2007 às terças e quartas-feiras, quando o reforço era oferecido. Além disso, busquei aspectos de minha própria prática na sala de aula e nas aulas de reforço que eu oferecia às sextas-feiras para oito alunos da minha turma, os quais também participavam do reforço com a Bianca.

Bianca participou da atribuição de aulas na diretoria de ensino baseada nos pontos de cada professor, e assim assumiu uma das turmas do reforço no primeiro semestre de 2007 e eu já a conhecia porque já trabalhara na escola como eventual.

Quanto aos alunos, são indicados pela professora da sala regular. Logo no início do ano é feito um diagnóstico, baseado na teoria de Emília Ferreiro: são ditadas cinco palavras aos alunos do mesmo campo semântico (uma polissílaba, uma trissílaba, duas dissílabas e uma monossilábica), com o qual fazemos um levantamento dos alunos que não escrevem e lêem convencionalmente. Estes alunos são indicados para o reforço, para esta recuperação paralela se some ao trabalho realizado pelo professor da sala

regular durante as aulas, e juntos possam possibilitar a aprendizagem dos alunos.

Considero um momento importante o reforço paralelo, pois pessoalmente tenho dificuldades para alfabetizar apenas durante as aulas comuns, já que esta responsabilidade se soma a várias outras: ensinar trinta e cinco crianças, dar conta de todo o conteúdo previsto para a série em questão, desenvolver os projetos formulados pela diretoria de ensino, lidar com os conflitos que surgem no dia-a-dia, manter em ordem as exigências burocráticas da escola, ensinar levando em conta as especificidades de cada criança (uma delas referente ao conhecimento da forma da escrita: no início do ano havia na sala dez alunos não alfabetizados) , o que deveria ser feito por meio de atividades diferenciadas, que por sua vez exigiria maior investimento financeiro dificultado pelo baixo salário e falta de reajuste.

Levando em conta todos esses complicadores, considero importante contar com um momento específico para a alfabetização e justamente por considerar a importância desse momento, indiquei os alunos não-alfabetizados para o reforço (terças e quartas-feiras), além de eu mesma oferecer pessoalmente outro momento de reforço (sextas-feiras).

Cabe ressaltar que meu reforço não é entendido como favor, mas como forma de garantir o direito das crianças ao aprendizado, já que não consigo realizá-lo integralmente apenas no período de aulas comuns. Também posso colocar outra questão que me moveu a tomar esta iniciativa: conheço melhor as dificuldades dos alunos por ficar com eles um tempo muito maior e assim, posso intervir de forma mais pontual, o que nem sempre é possível no reforço com outra professora que possui aproximadamente apenas duas horas semanais com estes alunos.

Quanto à dinâmica do reforço, os alunos que participavam do mesmo, eram dispensados da sala comum dez minutos mais cedo do término das aulas para se alimentarem. Após a alimentação no refeitório da escola, montavam filas no pátio, onde as professoras do reforço buscavam-nos e os acompanhava até as respectivas salas.

Chegando na sala onde desenvolvi o trabalho de observação, a professora escrevia o nome do município, a data, seu nome e a rotina na lousa, o que os alunos deveriam copiar. Cada aluno tinha um caderno próprio e específico para as atividades desenvolvidas no reforço e havia um outro caderno, chamado volante, que pertencia à turma toda, assim cada dia de reforço um aluno realizava as atividades neste caderno e não no seu específico. Este caderno volante ficava com a professora responsável pelo reforço e era visto pela coordenadora pedagógica, para que desta forma ela pudesse ter um maior acompanhamento das atividades realizadas nas salas de reforço, considerando que cada turma possuía um caderno com esta finalidade.

O reforço oferecido pela escola é realizado duas vezes por semana e tem como objetivo principal trabalhar com alfabetização e Matemática. Por isso, optaram por trabalhar com a alfabetização em um dia e Matemática no outro.

No dia reservado à alfabetização, a aula tinha início com a leitura de uma ou mais páginas do livro “Alfabeto dos Pingos” de Mary e Eliardo França feita pela professora Bianca. Este livro apresentava as letras do alfabeto em forma de poemas e apresentava várias palavras com as mesmas letras iniciais.

A rotina, compreendida como as atividades a serem desenvolvidas naquele período, tinha continuidade com a distribuição de folhas mimeografadas ou xerocadas para as crianças. Feito isso, a professora explicava a atividade, resolvia o primeiro exercício coletivamente e propunha que iniciassem a resolução dos demais.

Algumas vezes Bianca e eu trocávamos informações sobre os alunos, tais como o aprendizado e o comportamento deles no reforço e na sala regular, história de vida dessas crianças, entre outros.

Geralmente a professora atendia às dúvidas e dificuldades dos alunos quando solicitada, não circulando pela sala e dispensando atenção a cada criança que ali estava.

As atividades propostas de alfabetização observadas foram: cruzadinha, junta sílabas, letras móveis, caça-palavras, entre outros. E de Matemática: números vizinhos, seqüência numérica, escrita de numerais em cruzadinhas, operações simples de adição e subtração, etc.

Smolka (2003) discute o papel do professor enquanto mediador dos aprendizados infantis e a importância de se trabalhar segundo a função e funcionamento da escrita, no qual o professor deve se perguntar “para quê, para quem, onde, como, por quê” ensinar/ aprender. Para ela, a escrita deve sempre ser permeada pelo sentido, pelo desejo de quem escreve e implica sempre um interlocutor, o que a escola não cumpre, trabalhando a leitura e a escrita desprovidas de sentido e distantes das experiências de vida e de linguagem das crianças.

Uma das atividades realizadas no início e no final do período de aulas do Projeto Reforço foi o diagnóstico, através do qual se pretende saber qual o conhecimento das crianças para propor atividades a partir daí.

Essa e outras atividades são baseadas no referencial teórico de Emília Ferreiro (1987), proposto como referencial a ser seguido por todos os profissionais da escola em questão e das demais estaduais da região de Campinas. Em seu livro *Reflexões sobre a alfabetização* (1987), a autora fala sobre sua teoria, na qual defende que as crianças pensam e refletem sobre a língua escrita, já que estão sempre em contato com ela mesmo antes de ingressarem na escola. Para a autora, a criança escreve baseada em hipóteses de escrita e avança em direção à compreensão do sistema alfabético por meio de intervenções pedagógicas que as levem a refletir sobre a escrita. Assim, a criança escreve conforme hipóteses de escrita, tais como: hipótese pré-silábica, silábica com ou sem valor sonoro, silábico-alfabética e alfabética.

Supostamente, com intervenções de qualidade realizadas pelo professor que levem em conta o conhecimento da criança sobre a escrita, que a leve a refletir sobre a mesma e colocar em jogo o que pensa a fim de formular novas hipóteses, o aluno avança até a compreensão do sistema alfabético de escrita.

A primeira hipótese geralmente levantada pelas crianças é a pré-silábica, na qual escreve usando símbolos, letras ou números, sem exigência de quantidade de letras, pois não reconhece a relação entre o que se fala e o que se escreve. Exemplo: LAPISEIRA, a criança escreve KHJEIUBUB45MAS415GS.

Segundo Ferreiro (1987), o professor deve interferir e propor atividades em que a criança entre em conflito com esta hipótese e perceba que há uma relação entre o que falamos e o que escrevemos. Então há outra hipótese formulada pelas crianças de que se deve escrever uma letra para cada sílaba, ora correspondendo esta letra ao som da sílaba, ora não. Exemplo: LAPISEIRA, a criança na hipótese silábica com valor sonoro poderia escrever A I E A ou L P Z A. Já a criança na mesma hipótese sem valor sonoro poderia escrever: J K O T.

A próxima hipótese seria a silábica-alfabética, sendo que essas hipóteses não ocorrem necessariamente com todas as crianças, pode ser que a criança avance no seu conhecimento diretamente para a hipótese alfabética ou apenas não passe por todas descritas. Na hipótese silábico-alfabética, a criança escreveria ora uma letra para cada sílaba ora mais de uma letra. Exemplo: LAPIZA, LPIZRA, entre outras possibilidades.

Por fim, a hipótese alfabética corresponderia à escrita tal como a conhecemos, mesmo que inicialmente com erros ortográficos, a serem superados com intervenções das professoras e reflexões dos alunos sobre a escrita e as regras da nossa língua portuguesa.

Nessa concepção de aprendizagem e de alfabetização, é necessária a intervenção do professor e a troca entre os alunos que sabem mais e os que sabem menos possibilitando assim a reflexão e o avanço dos alunos rumo à compreensão do sistema alfabético de escrita.

Segundo esta concepção, na atividade citada de diagnóstico, pede-se aos alunos que escrevam aproximadamente cinco palavras ditadas seguindo o mesmo campo semântico e uma dada ordem (primeiro uma polissílaba, segundo uma trissílaba, seguida de outra trissílaba, de uma dissílaba e uma monossilábica). Os alunos escrevem-na e depois o professor pede que leiam as mesmas em voz alta a fim de compreender seu pensamento e poder planejar as aulas proporcionando seu progresso.

Para Smolka (2003) esta concepção trouxe avanços no tocante à consideração da construção do conhecimento da escrita pela criança, mas fala sobre a construção do conhecimento e não da linguagem e de forma

independente das interações sociais e das relações de ensino. Também são sugeridas hipóteses de escrita, mas estas não se mantêm na escritura de orações pelas mesmas crianças.

De acordo com Vygotsky (apud Smolka, 2003) a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e por isso transformadora. Assim, o domínio da escrita como uma forma de linguagem provoca uma mudança no desenvolvimento cultural do indivíduo.

Ferreiro e Teberosky (apud Smolka, 2003) falam de “conflito cognitivo” durante o processo de construção do conhecimento sobre a escrita, Vygotsky e Luria falam de “defasagem” na apreensão do caráter simbólico, que seria a diferença das idades lingüísticas escrita e falada das crianças, pois para eles a escrita é inicialmente mediada pela fala para então desaparecer esta mediação e dar espaço à apreensão do caráter simbólico da escrita através dos signos escritos. Para Smolka (2003) ambos implicam o espaço de elaboração situado entre o ensinar e o aprender a escrita como forma de linguagem, espaço onde se delinearía a relação de ensino e onde surgem as controvérsias.

Vygotsky (1991) enfatiza o papel do adulto como mediador e formula o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), distância entre o que a criança já realiza sozinha e o que realiza em cooperação e realizará sozinha posteriormente. Ferreiro, Teberosky e Palácio (apud Smolka, 2003) não dão conta do fracasso na alfabetização escolar em termos políticos-pedagógicos porque fala da interação mas investiga principalmente o processo de construção individual do funcionamento da escrita. No entanto, esses estudos têm sido abordados pela realidade escolar brasileira, sendo apropriada e usada para manutenção dos rótulos e da culpabilização da criança pela sua não-aprendizagem, ao se formularem comentários como: “Quantos pré-silábicos tem na sua classe?” (p. 59).

Numa das atividades, a professora Bianca propôs a escrita de palavras com o uso de letras móveis (pequenas placas de madeira com letras individuais): entregou a cada criança uma placa de madeira, onde havia quatro figuras e espaço para escreverem o nome das mesmas. Este espaço era dividido em quadradinhos correspondendo à quantidade de letras que deveriam ser usadas para escrever cada nome.

No entanto, antes que as crianças pudessem tentar realizar estas atividades sozinhas ou em cooperação, a professora forneceu a cada uma as letras que deveriam usar para escrever cada palavra. Assim, o trabalho das crianças consistia em apenas ordenar as letras para escrever a palavra pedida.

Assim, como defende Smolka (2003), o processo de elaboração da escrita pelas crianças, que passa inicialmente pela mediação da fala, é prejudicado pela escola, a qual apresenta uma escrita totalmente desvinculada da fala das crianças. Logo, a defasagem aparece não só como seqüência na elaboração do conhecimento pela criança, mas também passa pelas condições de ensino às quais a mesma é exposta.

A professora permitia que eu circulasse pela sala ou interviesse com os alunos quando estes vinham até mim, o que acontecia freqüentemente com alguns provavelmente pela identificação ou sentimento de segurança por já me conhecerem e serem meus alunos no período da manhã. Vygotsky (1991) aborda a importância da afetividade, ou seja, a forma como os indivíduos são afetados pelos acontecimentos, como reagem às outras pessoas, e como estas reagem a ele. Sendo fundamental uma relação qualitativa em termos de afetividade entre aluno e professor, e entre aquele e o conhecimento tendo o professor como mediador. Este aspecto afetivo é essencial para o desenvolvimento dos indivíduos, e tanto pode ser positivo como negativo, daí sua importância para a abordagem no âmbito escolar, espaço privilegiado de aprendizados e desenvolvimento.

Então procurava questioná-los acerca das letras iniciais ou finais, levando-as a pensarem e não oferecendo uma resposta pronta aos problemas encontrados. Muitas vezes sentia a falta de vê-la acompanhando-os de forma mais próxima, pois percebia que com atenção individualizada era possível uma maior intervenção nas dificuldades apresentadas por cada aluno, o que nem sempre era possível na sala de aula e também não era muito explorada no reforço. O que é previsto por Vygotsky (1991), quando afirma a importância da intervenção pedagógica e de como esta deve levar em conta não só o que o aluno já realiza sozinho, mas o que ele realiza em conjunto com outras pessoas mais experientes para posteriormente ser capaz de realizar a mesma tarefa sozinho.

Outra atividade constante era a cruzadinha. Havia figuras e as crianças deveriam escrever o nome correspondente nos quadradinhos oferecidos. No entanto, como as crianças ainda não escreviam alfabeticamente, não conseguiam escrever e perguntavam à professora. Então, esta escrevia na lousa as palavras que deveriam ser escritas em toda a cruzadinha, e o trabalho dos alunos passava a ser identificar qual palavra escrever para cada desenho e copiá-las, percebendo muitas vezes que a professora havia escrito as palavras seguindo uma certa ordem.

De acordo com Vygotsky (1991) uma intervenção pode ser considerada de qualidade quando o aprendizado se adianta ao desenvolvimento, isto é, quando permite que a criança possa desenvolver-se após adquirir certos conhecimentos. Para tal, propõe a compreensão dessas idéias pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

A ZDP é a distância entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial. A primeira corresponde àquelas capacidades já adquiridas pela criança, e o segundo às capacidades em processo de maturação da mesma. Assim, o nível mental da criança só pode ser abordado tendo em vista os dois níveis descritos, ou seja, o que ela realiza sozinha (real) e o que ela resolve com orientação de outros indivíduos mais capacitados, o que posteriormente se tornará real ao realizá-lo sozinha.

Com este conceito, é notável o papel destinado aos professores, pois a ZDP dá espaço à intervenção intencional a fim de possibilitar a realização das potencialidades da criança.

Na disciplina de matemática, algumas atividades constituíram-se de resolução de contas de adição e subtração simples, antecessor e sucessor, maior e menor, entre outros. Alguns alunos tinham dificuldade em identificar ou escrever os numerais até dez e outros a partir do uso das dezenas. Não constituindo no momento meu objeto de estudo.

Alguns alunos apresentavam problemas de comportamento durante as aulas, deixando de realizar as atividades, chamando a atenção dos colegas, andando pela sala. Comportamento apresentado também durante as aulas do período regular em que ficava na escola.

Rego (1996) trata da (in)disciplina na escola e fala sobre os motivos alegados pelos alunos considerados indisciplinados para apresentarem tal comportamento: autoritarismo de alguns professores ou da escola, qualidade das aulas, determinada organização do espaço e horários, pouco tempo de recreio, matérias incompreensíveis ou pouco significativas, aspereza de certos professores, falta de material e desafios, ausência de regras claras, entre outros.

A autora, seguindo a visão vygotskiana, argumenta que as características individuais não são determinadas pelo nascimento nem pelas pressões sociais, mas formadas a partir das interações do homem com o meio. Assim, a educação (familiar, escolar e social) cumpre um papel fundamental na constituição dos sujeitos.

Assim, o comportamento (in)disciplinado da criança dependerá de sua história educativa, relacionadas ao grupo social e época histórica nas quais está inserida.

“Por outro lado, diferentemente das idéias presentes no meio educacional, o comportamento indisciplinado não resulta de fatores isolados (como, por exemplo, exclusivamente da educação familiar, da influência da TV, da falta de autoridade do professor, da violência da sociedade atual etc.), mas da multiplicidade de influências que recaem sobre a criança e o adolescente ao longo de seu desenvolvimento”. (REGO, 1996: 96).

Deste modo, apesar do importante papel a ser realizado pelas famílias na aprendizagem da disciplina pelas crianças, a sua formação dependerá de todos os contextos que conviver com outras pessoas, inclusive a escola.

Assim o professor autoritário ou permissivo pode comprometer este aprendizado pelos alunos, enquanto se a escola organizar o meio de forma a adequar suas exigências às possibilidades dos alunos, refletir sobre as causas da ocorrência da indisciplina na sala, ter uma conduta de acordo com a esperada dos alunos, ou seja, ocupar-se do seu papel de mediador na aprendizagem de comportamentos disciplinados, estará cumprindo um importante papel na constituição desses sujeitos. Isso mesmo com aqueles

alunos que contam com lares comprometidos, já que não são determinantes nessa constituição.

Um dos aspectos que mais me chamou a atenção durante os dias que assisti às aulas foi as ausências dos alunos. Alguns dias uma das séries não tinha aula por motivo de reunião pedagógica ou reunião de pais, o que provocava um maior número de ausências, porém justificado. Mas na maioria dos dias, com aula normal, muitos alunos faltavam, ora apenas do reforço, ora do período normal de aula e também do reforço.

Smolka (2003) relata:

“Na época do ingresso na escola, as crianças vivem geralmente sob rígidas e austeras condições de ensino, onde as atividades são as menos variadas possíveis, porque tudo o mais é interrompido e suspenso em prol do ensino da leitura e da escrita.... Nesse contexto, nessa situação contraditória, começam a “surgir” nas crianças as díxias, os problemas psicomotores, foniátricos, neurológicos; o desinteresse total, a apatia, a falta de motivação...” (p.17).

## **OS ALUNOS...**

Observei e participei da rotina do reforço da professora Bianca e foquei minha atenção em cinco alunos especificamente: Pedro, Douglas, Vagner, Denise e Ângela. Estas crianças também são alunos da minha turma de segunda série e da minha turma de reforço. E uso dados encontrados nos três momentos para desenvolver minha reflexão.

### **Pedro...**

Repetiu a segunda série porque excedeu o limite de faltas permitido. Mora com a mãe, a irmã e um sobrinho pequeno. Os pais são separados e o pai é alcoólatra. Visita seu pai várias vezes na chácara em que ele mora, sendo que demonstra muito interesse por animais, especialmente cavalos e por

carros. Sobre a mãe, sempre comenta o quanto apanha e até mostra marcas roxas em seu corpo que diz terem sido feitas pela mãe. Esta trabalha o dia inteiro em Valinhos e a irmã diz que não consegue controlá-lo, pois ele chega da escola, joga seus materiais e suas roupas e sai para a rua, onde permanece o dia todo.

Por que Pedro apresenta este comportamento? O que o leva a faltar da escola a ponto de ser reprovado por isso?

Como já citado, Smolka (2003) fala sobre o ensino na escola ser desprovido de sentido, distante da fala e das necessidades infantis, e daí decorrer a apatia e a desmotivação de muitos alunos. Quanto ao fato de ser vítima de agressões no ambiente familiar, muitas dessas agressões são derivadas das reclamações da escola e dos professores pelo comportamento indisciplinado que este apresenta na mesma, sendo que estes acabam se eximindo de parte da responsabilidade que lhe cabe acerca do aprendizado da disciplina neste meio.

A professora do reforço e eu sempre conversamos sobre os alunos, seu aprendizado, seus avanços, seus regressos, seu comportamento, entre outros e falamos sobre nossa preocupação com os alunos que não aprendem na escola. Certo dia, fomos até a casa do Pedro e encontramos apenas sua irmã, que falou sobre o comportamento do mesmo, sobre a preocupação da mãe e sua forma de resolver os problemas agredindo fisicamente seu filho.

Pedro não aceita que qualquer pessoa chame sua atenção ou o provoque, mas ele fala palavrões, xingamentos, bate nos colegas, pega coisas dos outros o tempo todo, tumultuando a sala.

Rego (1996) traz elementos com os quais podemos repensar o comportamento de Pedro, que pode ter tido uma educação familiar comprometida em relação aos valores morais e respeito mútuo, mas também não encontrou na escola o apoio necessário para aprender a língua escrita e até mesmo, alternativas para sua formação em relação à disciplina, entendida não enquanto passividade, mas como colaboração e convivência harmônica com os demais membros do meio em que está inserido.

Ainda, vale ressaltar que o professor também aprende e se desenvolve nas interações com o meio, de acordo com época e o espaço em que vive. Assim, suas ações muitas vezes são permeadas pela formação profissional obtida, pelas condições de trabalho, entre outros. Desta forma, age sem perceber a influência de seus atos no comportamento de seus alunos e sem entender por que estes ocorrem, como traz Patto (1993), terminar por atribuir a responsabilidade dos mesmos a fatores externos para esconder as possíveis interferências de si mesmo e da escola na produção desses comportamentos.

No início do ano, este aluno não frequentou as aulas porque estava com o braço quebrado e de atestado médico. Fiz um caderno separado para ele com atividades de compensação de ausência, mas a maioria das atividades fez na sala de aula, quando deveria ter outras atividades a desenvolver, porque não as fazia em casa. Na metade do terceiro bimestre, recebeu a ajuda de uma prima em casa que o ajudou a terminar as atividades. Esta prima pediu que eu mandasse mais lições que ela o ajudaria, mas as atividades não foram mais feitas.

No entanto, novamente cabe as reflexões trazidas na discussão feita por Smolka (2003) sobre as atividades desprovidas de sentido oferecidas pelo professor e até a exigência do mesmo ocorrer distante das possibilidades do aluno, o que o fato dele precisar de ajuda para realizá-lo e sabendo-se da dificuldade para que isso ocorresse em seu lar, e as atividades serem descontextualizadas (cruzadinha, caça-palavras sobre variados assuntos) mostra a ineficiência pedagógica na mediação dos aprendizados infantis.

Na sala de aula, quando Pedro levantava, batia nos seus colegas ou xingava-os, eu chamava sua atenção e quando isso era feito por outros colegas, eu agia da mesma forma, no entanto, isso ocorria de forma menos freqüente porque o comportamento agressivo de Pedro era mais constante. Mas isso fazia com que ele reclamasse que a professora só falava dele e deixava os outros fazerem o que queriam.

Disse que gostaria que tivesse mais brincadeiras na escola. Outros esforços feitos no sentido de ensiná-lo não obtiveram sucesso, porque seu comportamento agressivo e suas faltas constantes dificultaram todo o processo. Justificou suas faltas em termos de falta de despertador ou de quem

o acordasse. Novamente a relação mostra-se comprometida: por que não empenhar esforços no sentido de ensiná-lo por meio de brincadeiras? Será que desta forma ele manteria seu comportamento e ausências? Como fazer com que ele consiga acordar? Como motivá-lo e trabalhar de forma significativa, oferecendo a oportunidade de apropriar-se da escrita como forma de linguagem?

Apesar disso, outros momentos presenciados na sala de aula regular evidenciaram que Pedro é um aluno inteligente e capaz. No início do ano, não escrevia nada, dizia que não sabia escrever e recusava-se a escrever uma palavra. Com o tempo e o trabalho feito com os nomes na sala de segunda série comigo, ele passou a reconhecer as letras do seu nome em outras palavras, e aos poucos foi aceitando o desafio de escrever mesmo sem ser alfabetizado ainda. Desta forma, vemos o quanto a mediação docente é importante e podem fazer a diferença em diversas situações, já que quando encheu-se de sentido no trabalho com nomes próprios, o aluno interessou-se e aprendeu.

Além disso, demonstra uma infinidade de conhecimentos sobre assuntos não abordados na sala de aula e isso não é aproveitado tanto por mim quanto por Bianca, e nem avaliado como comprovação de que é capaz e só não aprende na escola, levando aos questionamentos acerca de como esta tenta lhe ensinar sem sucesso.

“PROFª: Falaram para mim que você vive o dia inteiro na rua. Sua irmã disse que você chega, joga o material, troca de roupa e sai pra rua.

PEDRO: Eu vou. Brincar. Ficar preso em casa?

PROFª: É? E brinca do quê?

PEDRO: Com os moleques lá na minha rua. De bola, solto pipa. Solto ‘beiblade’. Alguns carrinhos quebram, aí eu tenho uma chavinha que meu pai deu pra mim, daí eu tenho uma caixinha pequeninha, daí eu pego assim e fico brincando”. (anexo)

Patto (1993) e Moysés (2001) trouxeram suas contribuições e mostraram que a responsabilização do aluno e de sua família pelo fracasso escolar

escondeu durante muito tempo na história da escola a responsabilidade do professor, dos métodos de ensino, da estrutura da escola e dos problemas sociais neste processo.

Rego (1996) relatou a importância da contribuição da educação familiar para os aprendizados da criança por ser o primeiro contexto de socialização, mas também defendeu que a formação do indivíduo é permeada por uma variedade de contextos educativos nos quais ele é exposto, entre os quais está a escola.

Assim, o não-aprendizado do Pedro pode ser atribuído aos contextos educativos nos quais ele vive sendo produto e produtor de sua formação, principalmente ao ambiente escolar e à sala de aula (o que envolve os momentos na sala da segunda série, no reforço da professora Bianca e no outro reforço oferecido por mim), que propondo atividades sem sentido, negando dar voz às suas necessidades e anseios, dificultou o processo de aprendizagem da língua escrita e de um comportamento adequado ao bom convívio social.

Ainda, responsabiliza a si mesmo por sua não-aprendizagem, mostrando a força do estigma que a escola acaba por criar em seus alunos que não alcançam o sucesso esperado, tal como trazido por Moysés (2001):

“PROFª: E você, Pedro, o que acha? Por que está no reforço?”

PEDRO: Porque eu sou burro.

PROFª: Você se acha burro? Por quê?

PEDRO: Por que eu não sei ler, não sei escrever, não sei fazer de letra de mão... (voz comovida).” (anexo)

### **Douglas...**

Mora com a mãe portadora do vírus HIV e de doença mental, dois irmãos, uma avó e o senhor com a qual esta é casada.

Possui um extenso histórico familiar: não conhece seu pai e sempre apresentou problemas de comportamento na escola (bate nos colegas, não os respeita, responde a professora) e em casa passava necessidades porque o senhor com o qual a avó é casada não aceitava sustentá-los financeiramente. Por isso, a avó recorreu ao Conselho Tutelar, que foi à escola no ano de 2006 recolher o Douglas e seu irmão mais velho. Foi traumatizante para todos os presentes assistir ao desespero e à resistência dos dois.

Foi-nos relatado mais tarde que quando a mãe foi visitá-los, o desespero dos meninos fez com que a assistente permitisse que os filhos voltassem para casa com a mãe.

Um dos professores que leciona na escola há muitos anos visitou a família a fim de saber quais os reais motivos haviam levado a avó a recorrer ao Conselho Tutelar, e esta lhe informou que foi movida pela falta de condição financeira para mantê-los.

O professor propôs que a escola ajudasse a manter esta família, e desta forma, foram montados grupos de aproximadamente dez pessoas (professores e funcionários da escola) e cada grupo responsabilizou-se por prover a família de diversos alimentos a cada semana durante todo o ano.

Nessas ações observa-se a preocupação desta escola em contribuir de alguma forma para o bem do aluno quando se deparou com um problema social. Mas em relação à especificidade própria da escola, conforme Herbrárd (2000), de ensinar o conhecimento sistematizado, verifica-se uma defasagem, no sentido de que este aluno ainda não apreendeu o funcionamento e as funções do sistema de escrita.

O aluno tem dificuldade na fala, troca a maioria das consoantes por 'T' tornando difícil a compreensão. Iniciou o ano usando apenas vogais, e quando começou a usar as consoantes, elas evidenciavam a relação que inicialmente a escrita tem com a fala segundo Vygotsky (apud Smolka, 2003), fazendo com que usasse sempre o 'T'. A mãe disse que o estava levando a um fonoaudiólogo, mas logo parou com o tratamento.

É um aluno interessado e capaz, mas requer toda a atenção e o tempo todo apenas para satisfazer as suas necessidades, não compreendendo as mesmas dos seus colegas de classe.

Ao mesmo tempo em que esta solicitação constante poderia demonstrar a falta de compreensão das necessidades dos outros, também demonstrava seu desejo em aprender, o que nem sempre a escola consegue enxergar. Gostava de copiar os nomes de todos os alunos que ficavam expostos no mural da classe. Copiava toda a matéria dada no dia em sala, nas aulas com Bianca e comigo. E apesar disso, não aprendeu e não sabe por que não aprendeu.

“PROFª: Então, Douglas, por que você vem ao reforço?”

DOUGLAS: Porque eu não sei ler.

PROFª: Por que você acha que não sabe ler?

DOUGLAS: Por que...(silêncio prolongado) não sei.” (anexo)

### **Vagner...**

Iniciou o ano escrevendo com o uso de vogais e atribuindo uma letra a cada sílaba da palavra. No início do terceiro bimestre, estava escrevendo ora as sílabas inteiras, ora ainda uma letra para cada sílaba.

Esta criança mora com seus pais e uma irmã de doze anos. Seus pais demonstram grande preocupação com seu filho desde o início do ano, questionando a progressão continuada, o papel do reforço e do professor.

Ele sempre foi uma criança interessada e apresenta uma ligação afetiva forte comigo, sendo que diariamente pergunta se há reforço e se é comigo. Como o reforço é semestral, no segundo semestre, mudou a professora e eu não ficava mais para acompanhá-los e ele sempre pedia para que eu ficasse. Certo dia disse: “A prô não disse que se uma cabeça pensa bem, duas pensam melhor? Então... fica com a gente!”.

No reforço da escola procurava sentar perto de mim, questionava-me sobre suas dúvidas e eu respondia buscando fazê-lo chegar à resposta desejada.

No reforço oferecido por mim, muitas vezes pedia para brincar e escrever na lousa, o que às vezes eu aproveitava ao pedir que escrevessem na lousa ou propor brincadeiras e a partir daí sugerir as atividades. Sempre participava ativamente e praticamente não faltava, principalmente nos dias de reforço.

Desse modo, podemos perceber que o professor procurou tornar as atividades mais significativas, dando voz a alguns anseios das crianças, suas curiosidades e vontades, aproveitando-as para promover a compreensão da função e do funcionamento do sistema de escrita. Smolka (2003) fala sobre estes sentidos, muitas vezes negados às crianças enquanto estas não se apropriaram da escrita, como o sentido desta não pudesse ser abordado durante a apropriação da escrita mas só após ela.

### **Ângela...**

Mora com os pais e mais duas irmãs. O pai exige sua aprendizagem e cobra dela a realização das atividades diárias, e quando ela não as realiza (já apanhou uma vez), fala que o pai vai brigar ou que queria morrer, conforme relato da mãe em reunião de pais e professores.

A família e a própria criança não entende por que esta não aprende e cobra da escola seu ensino, ao mesmo tempo, em que responsabiliza a criança pela sua não-aprendizagem na escola, demonstrando interiorizar até certo ponto o discurso usado pela escola para justificar o fracasso escolar.

No início do ano não terminava nenhuma atividade, chamei-a para conversar e ela disse que era burra, que não gostava de estudar. Depois disso passei a dar uma atenção maior a ela e passou a animar-se mais para participar das atividades. Não participou do reforço porque o transporte escolar

usado pela família recusava-se a buscá-la em outro horário, mas reforcei a importância do mesmo por ser específico para alfabetização e o pai conseguiu que viesse um dia por semana no reforço da escola e outro no oferecido por mim.

Desta forma, a importância da afetividade defendida por Vygotsky (1991) já que o aspecto cognitivo e o afetivo são intimamente intrínsecos, novamente é evidenciada como facilitadora do processo de apropriação do conhecimento. Ainda, a mediação da professora ao propor atividades de escrita permeadas de sentido, como a produção de texto sobre um fantoche confeccionado pelos alunos, mostrou sua apreensão da escrita como forma de linguagem e também como reflexo do discurso interno da criança, ao atribuir características suas ao fantoche feito.

Esta atividade foi parte de um processo proposto por mim, iniciado com a confecção de fantoches de meia. Os alunos que puderam, levaram o material necessário (meia e tinta) e alguns materiais foram fornecidos pela própria escola. Confeccionamos juntos os fantoches e posteriormente cada aluno apresentou o personagem criado aos colegas em uma roda de conversa. Para finalizar produziram textos escritos individualmente sobre este personagem, envolvendo aspectos tais como características físicas e pessoais e história de vida do fantoche.

A Ângela avançou muito. Segundo Vygotsky (apud Smolka, 2003), a escrita inicialmente é mediada pela fala, para depois desaparecer e a criança apreender seu caráter simbólico pelos signos escritos, e esta relação é evidenciada na escrita de Ângela, que escreve com modalidades da fala. Exemplo de como escreveu CULINÁRIA : QULINALA.

### **Denise...**

Mora com os pais e irmãos. Um deles tem deficiência mental segundo a mãe e por isso, a aluna falta vários dias da aula ou apenas do reforço porque a mãe precisa levar o irmão ao médico.

É uma aluna muito interessada e demonstra este interesse ao fazer todas as atividades propostas, escrever cartas diariamente para mim com palavras que escrever de cor, entre outras atitudes percebidas.

As atividades que leva para fazer em casa são feitas pelo irmão, ou por ela com sua ajuda. Mas faz questão de dizer que ela é quem faz sozinha as lições, transparecendo sua vontade de fazê-lo realmente.

É tímida, fala com algumas trocas e estabelece uma relação afetuosa comigo, inclusive tendo atribuído meu nome a um dos filhotes de sua gata de estimação.

Por que esta aluna não aprendeu na escola? Smolka (2003) ressalta a necessidade de se trabalhar a alfabetização enquanto processo discursivo, dando voz às crianças, trabalhando a língua escrita como forma de linguagem. No entanto, apesar da demonstração desta busca de sentido pela criança ao escrever cartas mesmo sem estar alfabetizada, como foi aproveitado isso para a apreensão da escrita por esta criança?

Outras atividades foram realizadas por mim e outras por Bianca, escrita de músicas, escrita de listas, entre outras, e a ansiedade em aprender foi evidente em cada tentativa de Denise. A mediação da professora tentava fazer junto o que ela não realizava sozinha ainda ou propor que o fizesse com os colegas ao redor, para depois propor que fizesse tentativas individualmente. Assim, Denise pôde avançar nos conhecimentos tidos acerca da escrita, mas não suficientemente para que compreendesse o funcionamento da escrita, em vias de construção através das interações entre ela, as professoras e o objeto de conhecimento (escrita).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alcancei um dos meus principais objetivos ao iniciar este estudo: refletir sobre minha própria prática baseada na sala de aula regular e na sala do Projeto Reforço e compreender melhor a produção do fracasso escolar.

Atribuía a não-aprendizagem na escola à minha atuação docente, mas julgava que a sociedade desigual na qual vivemos, a família, a falta de estímulos em casa, certo desinteresse e comportamento inadequado das crianças decorrentes a meu ver do mesmo sistema social e também dos próprios indivíduos, dificultavam qualquer iniciativa que a escola ou eu, enquanto professora, pudesse empenhar.

No entanto, as leituras feitas me emprestaram um novo prisma para que (re) olhasse aquelas crianças, podendo enxergar seus desejos de aprender muitas vezes implícitos em falas ou atitudes e a influência da minha própria prática para apreensão de certos conhecimentos pelas crianças e também não apreensão de outros.

A análise de Smolka (2003) realizada sobre a aprendizagem da escrita enquanto linguagem, segundo funções da mesma, defendendo que as crianças devem falar e escrever o que falam/ pensam, procurando não as castrar ou só permitir que tenham contato com o sentido da escrita após ter se apropriado do seu funcionamento, contribuíram para meu próprio aprendizado sobre a compreensão da escrita pelas crianças.

A crítica feita a Ferreiro feita pela mesma autora também me levou a questionar meus referenciais em que baseava o planejamento das aulas e avaliação da escrita das crianças e fundamentou algumas críticas que eu mesma tinha pensado acerca desta teoria porque, como também citado por Smolka, as hipóteses de escrita das crianças em palavras não se mantinham em escritura de orações.

A sensibilidade de Moysés (2001) ao relatar o drama e o estigma imposto e interiorizado pelas crianças que não-aprendem-na-escola, mostrou-me o quanto esta questão refere-se também à vida humana e seus muitos

significados e o quanto a escola contribui para produzir o sentimento de fracasso nestes indivíduos.

Vygotsky (1991) e Smolka (2003) ainda trouxeram a maior contribuição ao distinguirem o importante papel de mediação dos 'outros' e dos elementos presentes no meio para a formação dos indivíduos, colocando então a função da escola e do professor, essenciais para a compreensão das funções e do funcionamento da escrita pelas crianças.

No entanto, também é importante ressaltar que o professor não é única e exclusivamente responsável por este processo, já que o contexto familiar e social também têm fundamental importância no mesmo. Assim, pode perceber a variedade e a complexidade dos fatores envolvidos na produção do fracasso escolar.

Espero que este estudo também possa contribuir para a compreensão dos mecanismos presentes na não-aprendizagem de alunos na escola pelos profissionais da educação, fazendo com que assumam parte da responsabilidade deste processo e ajam para cumprir com seu papel, mas também tenham noções críticas dos demais elementos envolvidos, já que muitas vezes o cotidiano alienante nos leva a não perceber nem uns nem outros, culpabilizando-nos ou aos alunos/ famílias por um complexo processo como o do fracasso escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CHARLOT, Bernard. A Noção de Relação com o Saber: Bases de Apoio Teórico e Fundamentos Antropológicos. In: CHARLOT, B. (org.). **Os Jovens e o Saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 15–31.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, S.P.: Papirus, 1992.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1986.

FONTANA, Roseli A. Cação Fontana. **Como nos tornamos professoras?**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUEDES-PINTO, A.L.; SILVA, L.C.B. da; TEMPESTA, M.C. da S.; FONTANA, R.A.C.; SHIOHARA, A.. **A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino**. Unicamp, 2005 (mimeo).

HEBRÁRD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. In: **Presença Pedagógica**. V6, Nº33. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**. S.P.:EPU, 1986.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola.** Campinas, S.P.; Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

REGO, Teresa Cristina R.. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. n: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **A indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996, p.83 – 101.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** Campinas, S.P.: Autores Associados, 1997.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita.** São Paulo: Cortez; Campinas, S.P.: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** Tradução: José Cipola Neto, Luis Silveira Menna B.. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Diretoria de Ensino Região Campinas Oeste. Escola Estadual "Professora Conceição Ribeiro". Adendo ao Plano Gestão 2006.

Escola Estadual "Professora Conceição Ribeiro". Projeto de Recuperação/ Reforço.

Resoluções 15 da Secretaria de Educação do estado de São Paulo de 22/ 02/ 2005 e 32 de 19/ 04/ 2005. <http://www.educacao.sp.gov.br>.

## ANEXO

### **Conversa com os alunos que participam do reforço comigo e com a professora Bianca:**

Primeiro mostrei a eles o gravador, deixei-os manuseá-lo, gravei suas vozes e deixei que as ouvissem, para então explicar que íamos conversar sobre a escola, sobre o reforço e eu iria gravar para fazer um trabalho da faculdade. Iniciei (nomes fictícios):

PROFESSORA: Digam seus nomes e suas idades.

YAGO: Yago, tenho 8 anos.

DOUGLAS: Douglas, tenho 9 anos.

DONIZETE: Donizete e eu tenho (silêncio, dúvida) 8 anos

DENISE: Denise e tenho 9 anos.

PEDRO: Pedro e tenho 9 anos.

ÂNGELA: Eu chamo Ângela e tenho 9 anos.

PROFESSORA: Eu vou fazer perguntas e vocês vão respondendo, ta? Vamos fazer uma roda aqui na frente como fazemos na roda de conversa.

DOUGLAS: Prô, liga ele. (referindo-se ao gravador).

PROFESSORA: Está ligado, agora vamos conversar. Quem quiser falar, pode falar, mas se um estiver falando, o outro espera.

Primeiro, queria saber de vocês se sabem por quê estão no reforço.

(Todos queriam falar de uma vez, pedi que falasse um por vez).

YAGO: É pra aprender a ler, a escrever e escrever melhor.

PROFª: Por quê? Você não sabia?

YAGO: Eu sabia, mas eu sei escrever, mas não sei ler.

PROFª: Então é por isso que você está vindo? E acha que está ajudando? (silêncio). Pode falar a verdade, YAGO, o que acha?

YAGO: Sim.

DONIZET: Pra ler, escrever, escrever letra de mão.

PROFª: Essas coisas você não aprendeu na aula normal?

DONIZETE: Aham.

PROFª: Então por que você acha que precisa vir ao reforço?

DONIZETE: Pra aprender a ler, a escrever, escrever letra de mão

DOUGLAS: Pra aprender a ler, a escrever, escrever letra de mão.

PROFª: Então, Douglas, por que você vem ao reforço?

DOUGLAS: Porque eu não sei ler.

PROFª: Por que você acha que não sabe ler?

DOUGLAS: Por que.....(silêncio prolongado) não sei.

PEDRO: Porque ele é burro.

YAGO: Não, porque se ele fosse burro, ele 'tava' no pasto comendo capim.

PROFª: Você não sabe por que não sabe ?

DOUGLAS: Não.

PROFª: E você, Ângela?

ÂNGELA: Ficar bem quietinho para aprender.

PROFª: Por que vocês acham que vieram para o reforço?

YAGO: Pra aprender a ler, escrever, fazer continha de mais, de menos de vezes.

PROFª: Ahm. Mas e a sala inteira veio para o reforço?

TODOS: Não.

PROFª: Então por que vocês acham que só vocês vieram pro reforço?

YAGO: É porque quando eles eram pequenos, eles já tinham feito reforço e aprendido.

PROF<sup>a</sup>: Ah! Então eles já aprenderam e vocês também estão aprendendo né?

PROF<sup>a</sup>: E você, Pedro, o que acha? Por que está no reforço?

PEDRO: Porque eu sou burro.

PROF<sup>a</sup>: Você se acha burro? Por quê?

PEDRO: Por que eu não sei ler, não sei escrever, não sei fazer de letra de mão... (voz comovida).

PROF<sup>a</sup>: Mas você não percebeu que todos aqui estão falando que vieram aqui para aprender a ler e escrever. Eles são burros também?

PEDRO: Não. Só eu. Eles sabem mais que eu.

PROF<sup>a</sup>: Será que você não sabe nada? Acha isso?

YAGO: O Denis também nem sabe...

PROF<sup>a</sup>: Você está aqui para aprender ainda mais do que você já sabe, mas já sabe muita coisa. E, vocês, Damaris e Denise?

DAMARIS: Pra aprender a ler e escrever.

DENISE: (silêncio) Pra ler e escrever.

PROF<sup>a</sup>: Vocês disseram q vieram ao reforço para aprender a ler e escrever, não foi? Vocês acham que aprenderam? Ou estão aprendendo? O que vocês mais lembram, que falam "nossa! Eu aprendi! Que legal!"?

PEDRO: Eu aprendi a escrever os nomes dos bichos, eu gostei.

PROF<sup>a</sup>: O Pedro lembrou algo que aprendeu e vocês?

YAGO: Escrever o nome das pessoas. Tem gente que não sabe escrever o nome dos alunos, da professora, o Douglas não sabe.

Douglas: Ah! Vou quebrar a sua cara.

PROF<sup>a</sup>: Você sabe Douglas?

YAGO: Como escreve Gabriel?

ÂNGELA: G, A, B, I, E, L (com ajuda dos colegas).

PEDRO: Eu tenho.

PROF<sup>a</sup>: E por que não usa?

PEDRO: Porque meu sobrinho quebrou, agora eu to vindo porque meu passarinho, a arara, fica em cima da minha cabeça e fica gritando na minha orelha.

PROF<sup>a</sup>: Então ela está sendo seu despertador?

PEDRO: É. (risos)

PROF<sup>a</sup>: A hora que você acorda, sua mãe está em casa?

PEDRO: Não.

PROF<sup>a</sup>: Que hora ela sai?

PEDRO: Não sei, é bem cedo. Pra voltar mais cedo.

PROF<sup>a</sup>: E quando você chega da escola, ela já está lá?

PEDRO: Não. Ela chega só à noite.

PROF<sup>a</sup>: E quando ela chega, o que vocês fazem? Vocês fazem alguma coisa juntos?

PEDRO: Faz, brinca com meu sobrinho. Em casa, ela não vai, por causa que ela trabalha em Valinhos, daí fica muito dinheiro pra ir e voltar, ir e voltar, ir e voltar. Aí ela ficou três dias lá direto.

PROF<sup>a</sup>: Então você fica com sua irmã e seu sobrinho?

PEDRO: Com minha irmã, daí ela gosta de sair, daí deixa o meu sobrinho com o padrinho dele.

PROF<sup>a</sup>: Quantos anos ele tem mesmo?

PEDRO: Um ano e sete meses. Daí ela gosta de sair, deixa o meu sobrinho com o padrinho dele e depois sai né? Daí eu fico sozinho, daí eu vou, na hora que eu chego, eu brinco um pouco, depois eu tomo banho, e vou dormir na casa do meu vô.

PROF<sup>a</sup>: Ele é seu vizinho?

PEDRO: Não, assim: aqui é minha casa, você não foi na minha casa?

PROF<sup>a</sup>: Fui.

PEDRO: Então. Não tem uma rua assim? Descendo lá pra baixo? Uma rua de terra? Tem um bar, desse lado, o do Gonça, tem a casa do Gonça, que q é junto com o bar, e a casa do Fernando, e a casa do meu vô, mas eu vou tá vendendo.

PROF<sup>a</sup>: Falaram para mim que você vive o dia inteiro na rua. Sua irmã disse que você chega, joga o material, troca de roupa e sai pra rua.

PEDRO: Eu vou. Brincar. Ficar preso em casa?

PROF<sup>a</sup>: É? E brinca do que?

PEDRO: Com os moleques lá na minha rua. De bola, solto pipa. Solto 'beiblade'. Alguns carrinhos quebram, ai eu tenho uma chavinha que meu pai deu pra mim, daí eu tenho uma caixinha pequeninha, daí eu pego assim e fico brincando.

PROF<sup>a</sup>: E você Donizete? O que faz quando chega em casa? Com quem você mora? Com seu pai, sua mãe?

DONIZETE: Com meu pai e minha mãe.

PROF<sup>a</sup>: Você é filho único?

DONIZETE: Não, minhas irmãs.

PROF<sup>a</sup>: Quantas você tem?

DONIZETE: Uma tem 3 anos e outra 5.

PROF<sup>a</sup>: E o que você faz quando chega em casa?

DONIZETE: Vou brincar.

PROF<sup>a</sup>: E seus pais trabalham?

DONIZETE: Meu pai trabalha, minha mãe não.

PROF<sup>a</sup>: E você? O que faz quando chega em casa?

DONIZETE: Chego, troco de roupa e vou brincar.

PROF<sup>a</sup>: Também vai brincar?

DENISE: Depois faço lição.

PROFª: E quem ajuda vocês a fazerem lição?

DOUGLAS: Prô, que que está escrito lá? (aponta a lousa).

PROFª: (Lê em voz alta) Cibelly nunita. Como escreve bonita? Bo? Era bonita que queria escrever Douglas?(risos e confirmação com cabeça). E você Douglas, o que faz quando chega em casa? Com quem você mora? Mora com sua mãe, sua avó, seu avô, sua irmã, seu irmão, o Danilo tem 11 anos?

DOUGLAS: Não, 10.

PROFª: E sua irmã?

DOUGLAS: 5.

PROFª: E o que você faz quando chega em casa?

DOUGLAS: Assisto Cultura, ai depois eu assisto.

PROFª: O que mais? Fica na rua?

PEDRO: Eu, prô, de novo. Eu chego da escola, tem vez que eu tô muito cansado né? Então... você sabe o que é 'puf'?

PROFª: Sei.

PEDRO: Então, em casa tem um amarelo né? Aí eu durmo lá, aí deito lá, eu fico brincando , daí tem vez que eu pego assim, eu vou sair, aí minha arara fica chamando eu, aí agora eu tenho três, porque eu já tinha uma, daí a outra está lá em casa, brinca com as outras.

Um dia eu cheguei, eu fui em casa, ai aquela mulher. Eu tenho um cachorro labrador grandão. Aí a mulher, acho que ela queria catar eu, ela falou assim que ela queria trocar a saia lá dentro de casa, ai o cachorro ficou puxando eu, ficou puxando eu, ficou doido, eu tava no portão, aí eu fui pra abrir o portão, ele ficou na minha frente, rosnando pra mim, me puxando, lambendo, ficou doido.

PROFª: Ainda bem, Pedro. Não deixa ninguém entrar na sua casa se você estiver sozinho e não conhecer a pessoa. Não deixa, pelo amor de Deus.

PEDRO: Minha mãe tava lá do lado, aí eu falei "deixa eu chamar minha mãe", aí ela falou "não, não, não! Não precisa não!".

PROFª: Olha! Faz isso mesmo, Pedro. Agora, Ângela e Damaris, vêm cá. Damaris, o que você faz quando chega em casa?

DAMARIS: Eu moro com o Cristiano, meu padrasto e minha mãe e o Marcelo que segurou o cachorro aquele dia, tem 12 anos.

PROFª: Moram vocês quatro?

DAMARIS: É.

PROFª: Que mais que você faz? Faz lição?

DAMARIS: Aham.

PROFª: Ângela, o que você faz quando chega em casa?

ÂNGELA: Um dia chegou gente no portão, a gente foi olhar , era gente que a gente não conhecia, aí minha irmã fechou tudo, ligou pra minha mãe. Aí minha mãe chegou, aí soltou o cachorro. Tenho uma irmã de 11 anos, e a outra tem 4.

PROFª: Você faz lição? Quem te ajuda?

ÂNGELA: Minha irmã.

PEDRO: Deixa eu falar?

PROFª: Você já falou, deixa ela agora.

ÂNGELA: Aí veio a Lessie que tava com o Pitoco, o pittbul mordeu a orelha da Lessie, tava quase morrendo, mas meu pai pegou e levou ela pra rua e pediu pra moço levar ele pra algum lugar e moço levou. Aí depois ele morreu, aí o Cheiroso ficou chorando.

Profª: Por que perdeu o amigo né? E você, Yago? Com quem mora?

YAGO: Com minha mãe, meu vô, minha vó e minha tia.

PROFª: Quantos anos sua tia tem?

YAGO: Tem 19.

ÂNGELA: Era irmão.

YAGO: Aí quando eu chego da escola, eu coloco a minha mochila na sala, aí depois eu vou lá troco de roupa, jogo um pouco de vídeo game, durmo, depois vou na rua, depois venho embora.

PROF<sup>a</sup>: Você faz lição? Quem te ajuda?

YAGO: Minha vó e minha mãe. Quer dizer, quando você passou essa lição aqui (mostra caderno), essa...ela não sabia o que fazia.

PROF<sup>a</sup>: A de escrever os nomes dos objetos escolares? E das comidas?

YAGO: O que eu mais gosto é leite, pão, biscoito, e esse aqui é feijão.

PROF<sup>a</sup>: Coisas que fazem bem para a nossa saúde , era para escrever só isso.

YAGO: Ahm.

(Queriam ir buscar uma fruta produzida por uma árvore no fundo da escola e fomos lá).

**OBSERVAÇÃO:** Durante a conversa, o Pedro e o Douglas desentenderam-se, o Pedro disse que o outro chutou-o e ele revidou mordendo-o. Algumas interrupções foram feitas entre a conversa acima para resolvermos esses conflitos.

Em alguns momentos, colocações das crianças poderiam ter sido melhores aproveitadas e questionadas, mas por falta de tempo (usamos a aula do reforço) abreviei a conversa.