

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FÁBIO HOFFMANN PEREIRA

ENCAMINHAMENTOS A RECUPERAÇÃO  
PARALELA  
UM OLHAR DE GÊNERO

São Paulo  
2008



FÁBIO HOFFMANN PEREIRA

ENCAMINHAMENTOS A RECUPERAÇÃO  
PARALELA  
UM OLHAR DE GÊNERO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área Temática: Sociologia da Educação  
Orientadora: Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho

São Paulo  
2008

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

371.235  
P436e

Pereira, Fábio Hoffmann

Encaminhamentos a recuperação paralela: um olhar de gênero / Fábio Hoffmann Pereira; orientação Marília Pinto de Carvalho. São Paulo: s.n., 2008.

109 p.; grafs. ; tabs. ; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação ) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

1. Recuperação escolar 2. Relações de gêneros 3. Progressão continuada 4. Aprendizagem escolar I. Carvalho, Marília Pinto de, orient.

---

# FOLHA DE APROVAÇÃO

Fábio Hoffmann Pereira

Encaminhamentos a Recuperação Paralela: um olhar de gênero

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área Temática: Sociologia da Educação

Aprovado em: \_\_\_\_\_

## Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_



## **Agradecimentos**

Agradeço aos meus pais, por todos os “puxões de orelha”, mesmo depois que virei gente-grande. Pelo incentivo, pela cobrança, pelo porto-seguro de sempre.

À Ana Cristina dos Santos, que viu essa pesquisa nascer e ser o trabalho que é hoje. Pelos momentos todos de profundas discussões de todos os tipos: filosóficas, existenciais, metodológicas e, até, ortográficas. Não vou agradecer pelo companheirismo dela, porque no nosso caso trata-se verdadeiramente de uma simbiose.

À: Naiana Vargas, Aline Pantoja, Priscilla Leal, Vanja Poty, Ana Eloísa Carvalho e à Rosana Taipeiro que tantas vezes me ajudaram, sem sequer saberem, a não enlouquecer no meio de tantas leituras, pensamentos e escritos. Mesmo virtualmente, sempre tinham alguma idéia para me distrair e me tirar da frente do computador, mostrando que há vida além do *Windows* do computador e da janela do quarto. Graças a elas, eu não criei raízes na cadeira.

À Patrícia Penna, compartilhando muitas neuras e frustrações por sermos professores e pesquisadores ao mesmo tempo e por causa dos alunos e alunas que nem sempre aprendem como nós desejamos. E continuamos achando que nós poderíamos ter feito mais.

Agradeço às demais companheiras da pós-graduação: Amélia Artes, Andréia Botelho, Carolina Alvarenga, Lilian Piorkowsky, Luciana Alves, Maria Clara Saboya e Samantha Neves. Por tantas vezes, o trabalho de pesquisa é solitário e é muito bom saber que o desânimo, o cansaço e a vontade de desistir é tão comum quanto o desejo de aprender, de descobrir o mundo, de melhorar a educação, de arregaçar as mangas e de fazer.

Agradeço às Professoras Cláudia Pereira Vianna e Rosemeire Brito, que foram quem primeiro ouviram minha intenção de pesquisar a recuperação paralela com olhar de gênero. Deram valiosíssimas sugestões para que eu pudesse começar a pensar essa questão. À Cláudia e à Professora Heloysa Dantas pelas contribuições durante o exame de qualificação.

Por último, mas não menos importante, agradeço à Professora Marília Pinto de Carvalho, pela orientação sempre preocupada, sempre cuidadosa com a minha vida acadêmica, sempre me lembrando, mesmo que eu não tivesse esquecido, de prazos e compromissos da pós-graduação, além da sempre cuidadosa leitura de todas as (entre)linhas do meu trabalho e, às vezes, do meu pensamento que tentava se organizar.

A estas e outras pessoas que não couberam nesta página, meus mais sinceros agradecimentos.





PEREIRA, Fábio Hoffmann. *Encaminhamentos a Recuperação Paralela: um olhar de gênero*. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FEUSP), 2008 (Dissertação – Mestrado em Educação).

## Resumo

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa que teve por objetivo analisar a percepção que as professoras têm de alunos e alunas encaminhados à recuperação paralela. O objetivo da pesquisa foi verificar se os motivos pelos quais meninos e meninas são encaminhados/as à recuperação paralela são semelhantes, ou se diferem de acordo com o sexo do/a estudante. A pesquisa baseou-se nos estudos sobre as relações de gênero e educação e em estudos sobre o fracasso e o sucesso escolar. As hipóteses iniciais eram de que os meninos seriam encaminhados por motivos não necessariamente ligados à sua real dificuldade de aprendizagem, seja por conta de indisciplina, seja por uma suposta culpabilização da família que não ajudaria o aluno nas tarefas escolares em casa, por exemplo. Já as meninas seriam encaminhadas por conta de dificuldades de aprendizagem geradas por timidez, apatia, deficiência mental, etc., ou seja, o motivo de encaminhamento das alunas seria por uma dificuldade intrínseca à menina, não havendo muita esperança de que a recuperação paralela contribuísse para que ela avançasse, já que sua dificuldade estaria atrelada a fatores psico-intelectuais. A pesquisa de campo centrou-se em uma escola do Município do Embu que possuía um projeto de recuperação para alunos com dificuldades em leitura e escrita: o Projeto Letras e Livros e contou com observações e entrevistas semi-estruturadas com as professoras regentes de classe (que encaminham as crianças) e as professoras atuantes no Projeto Letras e Livros, além de observações das reuniões de conselho de classe ao longo do ano letivo de 2006. Tanto o Projeto analisado quanto a escola que serviu como campo para a pesquisa foram escolhidos devido à boa estrutura e organização e aos bons resultados que vinham mostrando nos anos de 2002 a 2006. Os resultados apontaram para a confirmação de que, independentemente de um trabalho articulado e reflexivo por parte das professoras, ainda se culpabiliza a família e a pobreza de algumas crianças, numa maioria de meninos, pela sua dificuldade de aprendizagem. Porém, esta questão não se apresentou tão forte quanto a literatura acadêmica vem mostrando. Na escola pesquisada, os aspectos referentes à não adequação da criança a um *ofício de aluno* valorizado pelas professoras - este *ofício de aluno* é tomado aqui como um modelo da maneira como o aluno ou a aluna deve se comportar, agir e ser dentro das dinâmicas escolares, ou seja, o não ajuste de algumas crianças ao que é esperado delas no momento de se organizar, se concentrar na aula, se comportar diante dos colegas e da professora, etc., - pode fazer com que a criança seja percebida como um/a aluno/a com dificuldade de aprendizagem. Algumas dificuldades citadas pelas professoras, entretanto, são percebidas mais em meninos e outras em meninas, evidenciando que as construções sociais sobre o masculino e o feminino contam muito ao avaliar quem precisa ou não de apoio extra na aprendizagem escolar.

**Palavras-Chave:** Recuperação Paralela, Relações de Gênero, Progressão Continuada, Dificuldades de Aprendizagem.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. *Students referred to parallel studies: a gender approach*. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FEUSP), 2008 (Dissertação – Mestrado em Educação).

### **Abstract**

This study presents the results of a research aimed at analyzing how teachers perceive male and female students who were referred to parallel studies. It intended to verify if the reasons why students are sent to those activities differ or not between male and female students. The research was based on gender and educational studies as well as studies on school failure and success. The first hypothesis was that boys were referred to parallel studies not necessarily because of their learning difficulties, but mostly as a result of indiscipline or due to a “blaming the family” discourse, which claims the child has difficulties because the family does not help him with the schoolwork. On the other hand, girls’ learning difficulties seemed to result from shyness, apathy or mental illness, that is, the reasons why teachers referred girls to parallel studies were mostly based on inner difficulties. Thus, as their difficulties were connected to psycho-intellectual issues, there was almost no hope those activities could facilitate their learning process. The field work was developed at a municipal school in Embu. The chosen school had a parallel study project to students with reading and writing difficulties: Projeto Letras e Livros (Letters and Books Project). The research was carried out with both classroom teachers (who would refer students to the project) as well as with the teachers of the project. The professionals were interviewed and observed during school council meetings throughout the year 2006. Both project and school were chosen because of efficient organization and positive results they showed between the years 2002 and 2006. The results of this research points out that even when there is a reflexive and articulated work among teachers at a school, it is still possible to hear them blaming family and poverty as the ones responsible for learning difficulties, especially for boys. However, those aspects were not as relevant to the teachers of the investigated school as they usually are in the academic literature. For those teachers, most important was the adequate performance of an approved role of the student. Here, this role consists of the way girls and boys must behave, act and be at school. The inadequate performance of this role – students not meeting the expected attitude when they are asked to organize themselves, to concentrate or to behave with their teachers and classmates – may lead teachers to perceive students as having learning difficulties. Moreover, some difficulties mentioned by the teachers were most perceived among boys whereas others were particularly mentioned about girls. This difference is evidence that the social construction of male and female greatly support the evaluation process of those who need or not parallel studies.

**Key words:** Parallel Studies, Gender Relations, Continuous Progression, Learning Difficulties.

## **Sumário**

Introdução, 13

Capítulo 1 – Definindo o objeto de estudo, 21

Embu: breve caracterização geográfica e indicadores sociais do município, 21

Política e Organização da Rede Municipal de Ensino, 24

Projeto Letras e Livros na Rede Municipal de Ensino, 26

Aproximações e a entrada em campo, 27

Nenhum a menos: Projeto Letras e Livros, 36

Escola Municipal Helena Petri e seu entorno, 41

Caracterização do funcionamento e da estrutura hierárquica na unidade, 45

Configurando a população da pesquisa, 47

Capítulo 2 – Aproximações com o material empírico, 51

As professoras regentes das turmas pesquisadas, 52

O nó da avaliação: critérios X instrumentos, 54

Avaliação: afinal, o que levar em conta?, 57

Como estavam os alunos/as encaminhados/as ao Projeto Letras e Livros?, 60

As falas a respeito dos encaminhamentos e da aprendizagem dos alunos, 62

Capítulo 3 – Cinco trajetórias de um ano, 63

João – 2º ano, 64

Wellington – 2º. Ano, 66

Jamile – 2º. Ano, 67

Jéssica – 3º. Ano, 68

Madson – 3º. Ano, 69

Capítulo 4 – Dificuldades de ordem sócio-econômica ou familiar, 71

“Dificuldades” percebidas como de razão sócio-econômica, 71

“Dificuldades de aprendizagem” atribuídas à família, 73

Capítulo 5 – Ofício de aluno, 77

Considerações finais, 89

Resultados do Projeto Letras e Livros entre as turmas pesquisadas no final do ano letivo de 2006, 89

Encaminhamentos a Recuperação Paralela, 92

Bibliografia Citada, 97

Anexos, 102

Anexo 1 – Questionário para caracterização do corpo docente, 105

Anexo 2 – Questionário para as famílias das crianças, 107

Anexo 3 – Roteiro de entrevista com as professoras atuantes no Projeto Letras e Livros, 108

Anexo 4 – Roteiro de entrevista com as professoras regentes de classe, 109



*Este não é, portanto, um estudo sobre o professor, a escola pública, o aluno reprovado, e a família carente, mas sobre educadores que atuam numa escola situada num bairro onde habitam crianças e adultos num certo sentido único, mas que nem por isso deixam de ser porta-vozes dos que vivem em condições sociais de exploração e opressão.*

*(PATTO, 1999, p. 23).*

## Introdução

Quando se fala em combate ao analfabetismo e fracasso escolar, não se pode pensar que quem fracassa é o aluno, o indivíduo somente. Muito pelo contrário, o fracasso é *escolar*, ou seja, da escola, da instituição como um todo, do professor, do corpo docente, do sistema escolar de forma geral, da política educacional e, mais além, da sociedade, que perde com um indivíduo não escolarizado, excluído.

Dentre algumas conclusões (ou confirmações) que o clássico estudo sobre *A Produção do Fracasso Escolar*, de Maria Helena Souza Patto (1999), “*as explicações para o fracasso escolar (...) precisam ser revistas a partir de mecanismos produtores de dificuldades de aprendizagem*” (p. 407), está o apontamento de que o fracasso escolar não é culpa deste ou daquele indivíduo ou instituição. E ao contrário, combatê-lo não é somente promover reciclagem das professoras e professores, tampouco promover mudança drástica nos sistemas de organização familiar através de legislação que proteja a criança ou conceder benefícios financeiros, mas é necessário procurar o motivo, a causa, ou o “mecanismo” que produz a dificuldade de aprendizagem de alguns meninos e meninas.

A mera promoção de um indivíduo de um ano escolar a outro não é indicativa de que houve aprendizagem que possibilite domínio sobre a leitura e a escrita, ou seja, a passagem de alunos e alunas de um ano escolar ao outro não indica que nossas crianças estejam tendo um bom desempenho escolar. Às vezes, alguns alunos e alunas não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem da maioria de seus colegas, e isto é o que conforma uma das características fundamentais dos regimes de progressão continuada: a possibilidade de o aluno receber acompanhamento em caso de dificuldades de aprendizagem.

Concordo com Inês Assunção de Castro Teixeira quando diz que um recorte da realidade por meio do qual delimitamos nosso objeto de estudo é uma síntese de três elementos e dentre eles, a própria vida dos pesquisadores que estaria intimamente ligada às inquietações, desejos, sonhos e utopias e

por essa razão, geralmente estudamos o que está em nossa história, nos desafios de nossa vida cotidiana ou de nosso estar no mundo, problemas e fatos nos quais estamos existencialmente implicados (TEIXEIRA, 2003, p. 82).

Atuei como professor das séries iniciais do ensino fundamental na rede de ensino da Prefeitura da Estância Turística de Embu por quatro anos e mais um como coordenador pedagógico. Desde a primeira turma com a qual trabalhei venho encontrando e vivendo a dificuldade de ver alunos e alunas que chegam ao final do período letivo sem atingir o grau de aprendizagem exigido para aquele ano/ciclo. Trata-se de crianças que não são capazes de ler e de escrever convencionalmente e que por isso não acompanham as atividades desenvolvidas em situações educativas coletivas e necessitam de acompanhamento ou reforço escolar mais intensificado e, algumas vezes, individualizado. A partir daí, senti-me motivado a descobrir o que acontece com esses garotos e garotas encaminhados a programas ou projetos de “reforço escolar”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) trouxe a abertura aos sistemas de ensino para escolherem o modo de progressão dos alunos ao longo dos anos escolares: se em forma de séries ou ciclos de aprendizagem. Alguns municípios brasileiros aderiram ao sistema de ciclos de progressão continuada, mas, por falhas estruturais nas políticas públicas, falta de formação continuada dos profissionais que atuam diretamente na escola, ou má compreensão sobre os princípios da progressão contínua, acabam por demonstrar baixíssimos índices de desempenho dos alunos e alunas<sup>1</sup>. Em Embu, a implementação da progressão continuada tem se baseado em ações bem fundamentadas e vem mostrando resultados animadores, como pode ser verificado em publicações internas para estudos em horários de trabalho pedagógicos coletivos (EMBU, 2002) e na mídia (CAVALCANTE, 2004), além de premiação de programas educativos (SANTOS, 2005).

Dentre essas políticas, a Secretaria Municipal de Educação do Município de Embu implantou em 2002, um programa de recuperação paralela chamado Projeto Letras e Livros, criado para atender em caráter emergencial alunos e alunas do quarto ano do ensino fundamental que ainda não liam e escreviam convencionalmente.

A idéia de uma pesquisa em nível de mestrado surgiu quando eu participava de uma formação promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Embu, que tinha por objetivo capacitar professores da rede para trabalhar atendendo de modo diferenciado os alunos e alunas

---

<sup>1</sup> Ver por exemplo os estudos de Ocimar Munhoz Alavarse (2002); Márcia Aparecida Jacomini (2002); Andréa Steinvascher (2003) e Raquel Cristina Cortez (2004).



com dificuldade em leitura e escrita. Esta capacitação foi o curso de formação “*Literatura e Alfabetização*”, ministrado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heloysa Dantas durante o ano letivo de 2003. Em alguns encontros, foram exibidos resultados dos progressos na aprendizagem da leitura e da escrita alcançados por alunos participantes do Projeto Letras e Livros, incluindo número total de crianças, cifras de avanços na aprendizagem e na alfabetização, etc.

Um dado que chamou muito minha atenção foi o de maior quantidade de meninos do que de meninas atendidos por este projeto: em 2002, quase 70% eram meninos. Essa proporção, que vem se repetindo desde então<sup>2</sup> intrigou-me e trouxe à tona questões sobre como seria o processo de alfabetização dos meninos e meninas; quais relações estabelecem com a escola, com a professora, com colegas, com a leitura e escrita; como lidam com sua dificuldade de aprendizagem, com o reforço, e se relacionam com o/a professor/a que os atende no Projeto; quais os motivos de encaminhamento e porque alguns continuam sem avanços no processo de alfabetização. Enfim, muitas dúvidas, inquietações e hipóteses.

Outros trabalhos<sup>3</sup> já discutiram aspectos referentes ao fracasso escolar mais acentuado entre meninos, tentando buscar explicações do ponto de vista das relações de gênero. Dentre todas as dúvidas e questionamentos que me trouxe a disparidade verificada entre os sexos no Projeto Letras e Livros, optei por focar essa pesquisa nos motivos pelos quais as professoras indicam maior número de meninos. Ouvindo e observando professoras regentes de classe e que fazem o atendimento no Projeto, pretendi observar se há diferenças nos motivos de encaminhamentos de meninos e de meninas, quais são elas e como explicá-las. Esta pesquisa pretende ser uma pequena contribuição para a discussão sobre esta tentativa de combate ao fracasso escolar, ao detectar e explicar a quê é atribuída a dificuldade de aprendizagem de meninos e de meninas pelas professoras.

O Projeto Letras e Livros tem mostrado excelentes resultados, como nos mostra Heloysa Dantas (2004, p. 21). Observando a diferença significativa no número de meninos e de meninas que o Projeto atendeu em 2005 em todas as escolas municipais (Gráfico 1), questiono se os

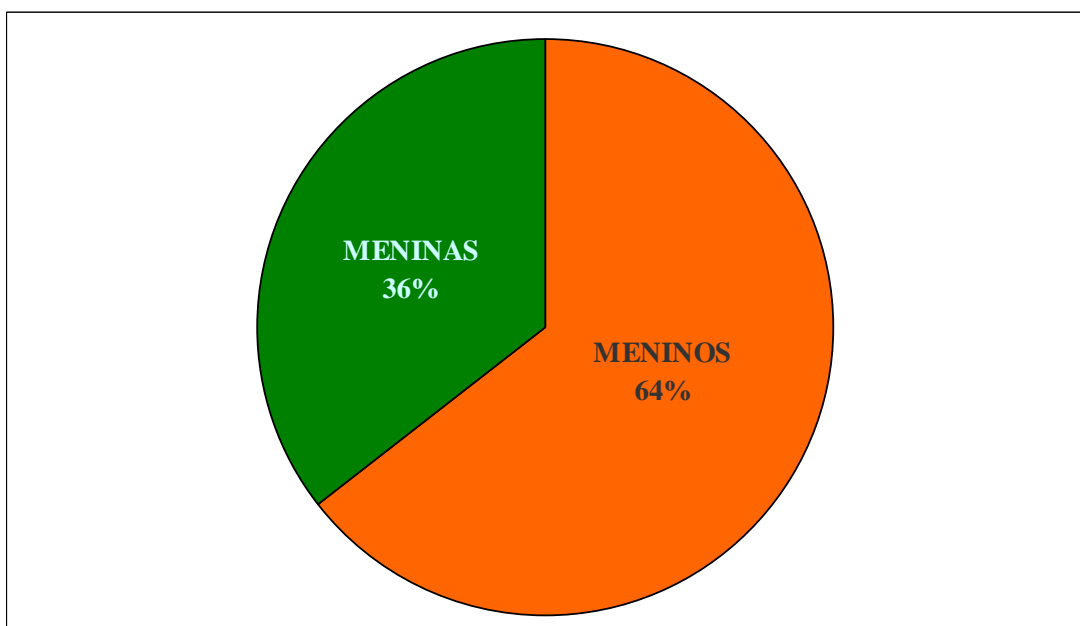
---

<sup>2</sup> Participei de reuniões regulares de formação e avaliação do Projeto Letras e Livros no ano de 2004. Foram apresentados em diversas ocasiões os resultados de anos anteriores da rede como um todo e também de cada escola. É muito interessante notar que a cifra de meninos atendidos é sempre muito próxima de 70% considerando cada escola em particular e na rede em geral.

<sup>3</sup> Por exemplo, Cármen A. Duarte da Silva (1999); Marília Carvalho (2002, 2003 e 2004); Rosemeire dos Santos Brito (2004); Maria Cláudia Dal Igna (2005).

motivos de encaminhamento de meninos e de meninas seriam os mesmos, se haveria diferença entre o que as professoras atribuem como dificuldades apresentadas pelos meninos e as apresentadas pelas meninas; se há critérios definidos e claros para as professoras que fazem o encaminhamento dessas crianças ao Projeto ou se, na prática, estes critérios diferem quanto ao sexo das crianças com dificuldades.

GRÁFICO 1 - Crianças encaminhadas ao Projeto Letras e Livros em 2005, por sexo



A consideração das relações de gênero é relativamente nova na pesquisa em educação, vindo a servir como categoria de análise desde a década de 1990 (Neves, 2002, p. 441). “A produção sobre o tema no Brasil, no entanto, ainda está limitada a poucos estudos” (*ibid.*). O conceito de gênero, de acordo com Joan Scott, refere-se

ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se refere apenas às idéias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas, como também aos rituais e a tudo o que constitui as relações sociais (...) Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido dessa realidade. (SCOTT, 1998, p. 115).

Linda Nicholson (2000, p. 28) alerta para o fato de que o conceito de gênero deve ser tomado como uma idéia plural, não cabendo nele a bipolaridade entre o masculino e o feminino. Tanto mulheres quanto homens são seres inseridos em contextos muito específicos, dotados de

tantas particularidades e em constante interação com o ambiente e em relações com outras pessoas que acabam por definir sua individualidade. Assim, a identidade de gênero não é formada apenas pelo fato do indivíduo ter nascido macho ou fêmea, ou seja, as categorias homem e mulher são construídas socialmente e não são fixas nem homogêneas.

Robert Connell (1995a e 1995b) afirma que, mesmo entre os homens, existem relações de gênero determinando as hierarquias de uns sobre os outros. Diferentes masculinidades estão a todo momento em conflito e um modelo emerge nas sociedades ou contextos específicos como uma *masculinidade hegemônica*. Assim, as relações sociais de gênero podem ser pensadas como relações de poder, envolvendo também as relações de classe social ou raça, por exemplo. Para a análise das relações sociais diversos autores e autoras, entre eles/as Joan Scott (1995) propõem o uso do *gênero*, como uma das categorias, ao lado de cor/raça, classe, entre outras. Dessa forma, gênero não se relaciona apenas aos estudos sobre as mulheres, nem tampouco às relações entre homens e mulheres, como muitas vezes tem sido utilizado em estudos e pesquisas, causando certa confusão teórica. Trata-se de uma tentativa de compreensão da construção das relações sociais que envolvem hierarquias de poder (SCOTT, 1995, p. 92) e de dominação de tudo o que é atributo masculino sobre o que é considerado socialmente como feminino.

Em suma, o conceito de gênero será tomado na pesquisa como um sistema de relações não apenas entre masculino e feminino, mas entre diferentes formas de masculinidades e de feminilidades. Outros trabalhos já demonstraram que quando se tenta explicar o desempenho escolar sob a ótica das relações de gênero, esta categoria não pode ser a única levada em conta (Carvalho, 2003), devendo ser analisadas suas inter-relações com classe, raça e geração. Contudo, dados os limites de uma pesquisa de mestrado, penso que ao dar ênfase nesta pesquisa às diferenças e semelhanças nas percepções das professoras sobre as “dificuldades de aprendizagem” de meninos e meninas, possibilitarei também uma análise tanto da diversidade quanto do que há em comum nestes processos de encaminhamento.

O estudo do fracasso escolar e das diferenças de desempenho entre alunos do sexo masculino e do sexo feminino é uma área de pesquisa bastante recente no Brasil, vindo a ser produzido a partir da década de 90 e tendo forte influência de estudos desenvolvidos em países de língua inglesa. Esta literatura questiona a idéia da vitimização dos meninos (BRITO, 2004, p. 30-42; CONNELL, 2000; JACKSON, 1998; CARVALHO, 2003 e 2004) que fracassam na escola

porque esta seria uma instituição feminizada, pela natureza das profissionais que nela atuam. Idéia esta que também se baseia em fatos inerentes a uma dita “natureza masculina” da necessidade de movimentar-se, de ser um indivíduo ativo, o que na escola seria visto como falta de compromisso ou bagunça. Concordando com essa crítica, é preciso destacar que este estudo, no entanto, foca um programa de recuperação paralela bem sucedido e não processos de produção de trajetórias escolares de fracasso.

A partir de minha experiência, parti da hipótese de que a maioria dos encaminhamentos à recuperação paralela pode ser motivada pelo não ajuste da criança ao que a escola espera dela e não somente ao que se refere à aprendizagem. O que se atribui como *dificuldade de aprendizagem* pode ter origem em outros âmbitos alheios à escola. As hipóteses iniciais eram de que os meninos encaminhados teriam sua dificuldade percebida pela professora por não contarem com acompanhamento familiar nos estudos, por andarem em “má companhia” e, por isso, serem percebidos como indisciplinados (causas externas à sua personalidade, ao seu intelecto ou cognição). Já os casos de meninos que envolvem problemas internos (cognitivos, necessidades educacionais especiais ou personalidades mais calmas e passivas) não seriam encaminhados ao programa ora analisado, por descrença na possibilidade de aprendizagem desses meninos. Com as meninas encaminhadas, eu acreditava que aconteceria o inverso: aquelas com dificuldades atribuídas a causas externas seriam excluídas de atendimento no programa e as atendidas seriam aquelas com algum tipo de deficiência, as consideradas apáticas e tímidas, etc., ou seja, com dificuldades atribuídas a causas internas a elas, a seu intelecto ou a sua personalidade. Como propõe Michèle Cohen (1998, p. 20), ao discutir o fracasso e o desempenho escolar de meninos na Grã-Bretanha, numa perspectiva histórica,

O desempenho de meninos foi atribuído a fatores internos – à natureza do seu intelecto – mas o fracasso deles foi atribuído a algo externo – à pedagogia, aos métodos, aos textos didáticos, aos/as professores/as. A significação completa disto fica clara quando o assunto do discurso é as meninas. No caso delas, o fracasso é atribuído a algo interno - normalmente à natureza do intelecto - e o sucesso delas para algo externo: métodos, professores/as ou condições particulares. (tradução minha)

Marília Carvalho (2004) também aponta que o fracasso escolar de alguns meninos se deve a embates entre o que a escola espera do comportamento dos alunos e o que Robert Connell (2000, p. 159) identifica como “*masculinidade de protesto*”. Carvalho (2004, p. 35) explica que alguns meninos podem tornar-se indisciplinados “*para marcar diferenças entre seus pares e para*

*obter prazer, transformando o ato de quebrar regras numa parte central de sua construção de masculinidade”*, o que pode levar até mesmo a seu fracasso escolar.

Tendo por objetivo analisar a percepção que as professoras têm dos seus alunos e alunas encaminhados à recuperação paralela, a pesquisa de campo centrou-se em uma escola do Município do Embu e contou com observações e entrevistas semi-estruturadas com os atores envolvidos, principalmente as professoras regentes de classe (que encaminham as crianças à recuperação paralela) e professoras atuantes no Projeto Letras e Livros; além de conversas informais com a equipe de direção da unidade escolar pesquisada a fim de verificar se os motivos pelos quais meninos e meninas são encaminhados/as à recuperação paralela são semelhantes, ou se diferem de acordo com o sexo do/a estudante.

Esta dissertação apresenta os passos trilhados na pesquisa. No Capítulo 1 é definido o objeto de estudo, que são as falas das professoras sobre as dificuldades de aprendizagem de meninos e meninas encaminhados/as ao Projeto Letras e Livros, um dos programas da Secretaria Municipal de Educação de Embu/SP. Neste capítulo, é feita a contextualização sócio-geográfica do município e da política e organização do ensino público no âmbito municipal; aqui ainda coube a caracterização dos espaços e da rotina da unidade escolar que serviu como campo de estudo, além dos pressupostos teóricos que orientam o trabalho das professoras atuantes do Projeto Letras e Livros, bem como alguns resultados já conquistados nos anos anteriores ao da realização da pesquisa. Ainda no Capítulo 1 há a configuração da população de pesquisa, uma vez que não foi possível que o trabalho envolvesse todas as professoras e professores e de todas as turmas da escola estudada.

O Capítulo 2 se propõe a descrever como foram as observações dos conselhos de classe, onde aconteceram a coleta de material empírico e as entrevistas formais com as professoras participantes da pesquisa. Este capítulo traz também um perfil das professoras atuantes no Projeto Letras e Livros e das professoras regentes de classe onde estudavam as crianças escolhidas como população de pesquisa. As primeiras aproximações com o material empírico produzido a partir das falas das professoras estão descritas e analisadas neste capítulo. São falas gerais sobre o que as professoras levam em consideração ao avaliarem seus alunos, que instrumentos utilizam, bem como quais critérios estão claros e definidos no momento de indicar um aluno ou aluna para frequentar o Projeto Letras e Livros. Faço, ainda, uma descrição de como estava o nível de

conhecimentos sobre a leitura e a escrita das crianças que, no ano de 2006, foram encaminhadas ao Projeto.

Foram escolhidas cinco crianças que eram sempre citadas em falas de professoras, que pareciam causar-lhes bastante preocupação, para que compusessem "quebra-cabeças" no qual cada peça seria uma fala de uma professora em cada época do ano letivo. Algumas histórias são animadoras, outras preocupantes. Todos os cinco relatos são contados no Capítulo 3.

Os Capítulos 4 e 5 apresentam a descrição e discussão das falas das professoras sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos e alunas que freqüentavam o Projeto Letras e Livros no ano de realização da pesquisa. As dificuldades percebidas pelas professoras são muitas e aqui foram agrupadas em três grandes grupos: “dificuldades de ordem social e econômica”, “dificuldades de ordem familiar” e “dificuldades decorrentes à não adequação da criança a um *ofício de aluno* valorizado pelas professoras da escola pesquisada”. Os dois primeiros grupos formam o Capítulo 4 e trazem uma idéia já bastante difundida entre os/as profissionais do magistério, que é o mito da problemática social e familiar, eximindo a culpa da escola pelo fracasso escolar dos alunos, jogando sobre eles ou de suas famílias a responsabilidade pelo não aprendizado.

O *ofício de aluno*, de maneira parecida com aquela utilizada por Phillippe Perrenoud (1995), é tomado aqui como um modelo da maneira como o aluno ou a aluna deve se comportar, agir, ser dentro das dinâmicas escolares. O não ajuste de algumas crianças ao que é esperado delas no momento de se organizar, se concentrar na aula, se comportar diante dos colegas e da professora, etc., pode fazer com que a criança seja percebida como um/a aluno/a com dificuldade de aprendizagem. Isto é discutido no Capítulo 5.

Por fim, o Capítulo 6 traz os resultados das crianças que compuseram a população de pesquisa: quantos foram desligados durante o ano letivo e se eram maioria de meninos ou meninas, quantos foram desligados do Projeto para o ano de 2007, quantos e quantas deveriam permanecer freqüentando e quantos foram retidos ao final do ano letivo.

## Capítulo 1 – Definindo o objeto de estudo

### Embu: breve caracterização geográfica e indicadores sociais do município

Quando procurei a Secretaria Municipal de Educação, a fim de obter dados do Censo para a caracterização do município, encaminharam-me para a Secretaria Municipal de Planejamento e Obras. Lá, as pessoas que me receberam também não sabiam como consegui-los e entregaram-me um mapa do município (Embu, 2003), contendo as vias e outros logradouros públicos (ruas, avenidas, praças, cemitérios, etc.) e as áreas de mananciais. Com base neste mapa foi feita a maior parte desta caracterização do município. Também foi efetuada uma consulta via *internet*, no sítio do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEAData), vinculado ao Ministério do Planejamento, Organização e Gestão, que forneceu alguns dados sobre o município. A visita ao sítio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) também foi bastante útil, já que o município de Embu não conta com publicações que analisem os resultados das pesquisas populacionais.

A Estância Turística de Embu é um pequeno município de 70 km<sup>2</sup>, distante 27 quilômetros da Capital do Estado de São Paulo, pertencente à Sub-Região Oeste da Grande São Paulo. Apesar de quase 60% da área total do município estar protegida pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), um número de 223.581 habitantes ocupava a área restante do município em 2004, tendo uma densidade demográfica de 3.194 hab/km<sup>2</sup>, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ocupando uma posição mediana quanto à densidade demográfica dos municípios próximos.

A criação do município remonta ao ano de 1954, quando foi emancipado de Itapecerica da Serra. Nas décadas de 1960 e 1970 recebeu, segundo Cândido Procópio Ferreira Camargo e colaboradores (1976) enorme contingente populacional migrante, assim como os demais municípios da região metropolitana do Estado de São Paulo. Isso trouxe para Embu problemas semelhantes àqueles encontrados até os dias atuais na periferia da cidade de São Paulo e demais municípios no entorno da Capital: ocupação irregular e sem planejamento do solo, condições precárias de moradia, falta de escolas e unidades de atendimento à saúde, segurança pública, etc.

QUADRO 1 – Índice de mortalidade infantil, nos municípios próximos a Embu, em 2002, por mil nascidos vivos.

MUNICÍPIO	ÍNDICE
São Lourenço da Serra	9,9
Barueri	9,9
Itapecerica da Serra	10,0
Itapevi	11,9
Taboão da Serra	12,5
Carapicuíba	13,8
Embu	14,0
Osasco	14,9
São Paulo	15,1
Cotia	15,5

Fonte: SEADE, 2008.

Nos anos 2000, o município ainda tem sofrido conseqüências da falta de planejamento para o desenvolvimento. Em 2002, segundo o *site* da Fundação SEADE, o índice de mortalidade infantil no município de Embu esteve acima da média, em comparação com seus vizinhos.

QUADRO 2 – Produto Interno Bruto dos municípios próximos a Embu no ano de 2002, por mil reais

MUNICÍPIO	P.I.B.
São Lourenço da Serra	60.000
Itapecerica da Serra	636.720
Itapevi	994.827
Embu	1.162.948
Carapicuíba	1.320.052
Cotia	1.730.373
Taboão da Serra	1.844.020
Osasco	5.653.397
Barueri	7.543.126
São Paulo	140.066.059

Fonte: IBGE, 2006.

No ano de 2002, o PIB do município girava em torno de 1.162.948 mil reais, ficando em sétimo lugar dentre os dez municípios de sua região, como mostra o Quadro 2. A economia embuense é marcada pelo turismo, que recebe milhares de visitantes todos os finais de semana, atraídos pela feira local de antiguidades e artes, e também pela existência de diversas fábricas nas



proximidades das rodovias Régis Bittencourt e Raposo Tavares. Os serviços e comércio são de pequeno ou médio porte e atendem apenas a necessidades locais.

Em 2004, o município de Embu contava com 40 escolas que ofereciam ensino fundamental, sendo que 16 destas pertenciam à rede municipal e 24 à rede estadual de ensino. Dos 1.648 docentes do ensino fundamental, 353 eram funcionários da rede municipal. Das 28 escolas que ofereciam ensino médio em 2004, segundo o IBGE, 25 pertenciam à rede estadual de ensino e três eram escolas privadas. O município não possui escolas federais nem universidades públicas ou privadas.

Os postos de trabalho não absorvem toda a população, que precisa, em sua maioria, deslocar-se até municípios vizinhos para trabalhar, caracterizando o que se conhece como *cidade-dormitório* (Camargo *et al.*, 1976, p. 29). Ao percorrer o município percebe-se que os bairros têm características muito parecidas com bairros da periferia de grandes cidades como São Paulo, com casas construídas em regime de auto-contrução, como descrevem Camargo e seus colaboradores (1976, p. 39-43).

Observando o mapa fornecido pela Secretaria de Obras, vê-se claramente que Embu é um município dividido em duas partes, separadas pela Rodovia Régis Bittencourt. Na porção oeste, a parte onde fica o Centro Histórico da cidade, há uma imensa área indicada no mapa como “*Área de Proteção Ambiental*”, devido à existência de mananciais na região. Já do outro lado, a leste da Rodovia, a área é indicada como “*Zona de Reabilitação Urbana*”, indicando a existência de bairros residenciais e ocupando a maior parte desta metade do município. Ao longo das margens da Rodovia Régis Bittencourt há uma área definida como “*Zona de Corredor Empresarial*”, que é onde estão localizadas as empresas industriais, no bairro conhecido como Parque Industrial. Em outras duas estradas municipais também há zonas industriais. Estas estradas ficam próximas ao limite com o município de Cotia, e muito próximas da Rodovia Raposo Tavares, que é também um importante acesso e área de tráfego de produtos de fábricas da região.

É interessante observar que, conforme aproximamos o olhar do mapa de Embu em direção leste, próximo ao limite com o município de São Paulo, a quantidade de ruas e o emaranhado do desenho que elas fazem, nos mostram que aquela região provavelmente possui uma densidade populacional bem maior do que em outros bairros da cidade. Isso fica evidente quando se percorre o município: os bairros com mais ruas são também aqueles com mais casas.

Em suma, por meio da leitura e interpretação do mapa fornecido pela Secretaria Municipal de Obras e da consulta ao *site* do IBGE, podemos dizer que em Embu há certa desigualdade tanto do ponto de vista geográfico quanto social. A ocupação do solo no município mostra-se desigual não somente pela presença de Áreas de Proteção de Mananciais, mas também pela existência de bairros com poucas vias de circulação em contraste com outros cujas ruas formam um desenho emaranhado no mapa.

Podemos pensar em uma desigualdade social uma vez que, apesar de ter uma densidade populacional e um Produto Interno Bruto medianos, os índices de óbitos de bebês mostram-se altos, em relação aos municípios vizinhos.

O Jardim Catarina, área onde fica a Escola Municipal Helena Petri<sup>4</sup>, na qual a presente pesquisa foi realizada, fica muito próximo ao limite denominado como “*Zona de Centro Expandido*”, mas já está definido como área de *Reabilitação Urbana*. O traçado das ruas do é muito curvilíneo, o que se justifica devido à topografia do bairro, com muitas colinas e vales.

### **Política e Organização da Rede Municipal de Ensino**

A rede municipal de ensino era formada por 36 escolas de educação básica, denominadas Escolas Municipais, onde pode haver apenas educação infantil ou educação infantil e ensino fundamental juntos. Nas 16 escolas que promoviam os anos iniciais do ensino fundamental, estes foram divididos em dois ciclos: primeiro e segundo ano do ciclo 1 e primeiro e segundo ano do ciclo 2. Para evitar problemas de compreensão, tomaremos aqui estes quatro anos como uma continuidade. Assim sendo, o primeiro e segundo anos do segundo ciclo serão, neste trabalho, denominados terceiro e quarto anos do ensino fundamental.

De acordo com o documento “*Planejamento Escolar 2001 – Qualidade Social da Educação*”, distribuído entre os profissionais da Educação quando a atual gestão municipal tomou posse no ano de 2001, a política adotada pelos dirigentes municipais caracterizava-se pela “*inclusão social e o combate à miséria*” (Embu, 2001, 01).

---

<sup>4</sup> A fim de garantir o sigilo e a integridade ética da unidade escolar que me acolheu, bem como das pessoas que nos auxiliaram neste trabalho, os nomes da escola, dos bairros e das pessoas envolvidas na pesquisa de campo são nomes fictícios.

Assim, o documento distribuído em 2001 previa quatro princípios norteadores dessa política para a Educação:

- a) Democratizar o acesso e a permanência do aluno na escola, promovendo ações não só de ampliação de vagas, mas garantindo que crianças, adolescentes e adultos permaneçam na escola e não a abandonem ou dela se evadam.
- b) Democratizar a gestão, garantindo, assim, autonomia nas decisões de cada escola ou segmento de profissionais.
- c) Qualidade social do ensino, definida por José Carlos Libâneo como:

aquela que promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais do aluno, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LIBÂNEO, 2000, p. 40).
- d) Valorização do Profissional da Educação, *“na medida em que é considerado sujeito da ação pedagógica e não mero executor das propostas elaboradas por outrem”* (EMBU, 2001, p. 01).

O documento entregue aos profissionais da educação no ano seguinte, 2002, fazia um balanço das ações e trazia diretrizes e propostas para a *“construção do projeto político-pedagógico”* (EMBU, 2002, p. 02). Em 2003 e 2004 foram distribuídos documentos parecidos, com balanços, propostas e diretrizes para o início dos trabalhos em cada ano letivo. Em todos eles, as expressões *“democratizar o conhecimento”*, *“permanência do aluno na escola”* e *“educação com qualidade social”* estiveram sempre presentes.

A secretaria Municipal de Educação tem realizado ações no sentido de garantir estes princípios norteadores. São realizadas reuniões periódicas com profissionais de todas as funções ligadas à Educação, desde professores até merendeiras escolares, que têm formações específicas para suas áreas. Além disso, há orientações para que, em dias em que houver reuniões pedagógicas nas unidades, estas garantam a participação de todos os funcionários e até mesmo que se cerrem os guichês de atendimento nestes períodos de ajuntamento, para que todos possam contribuir nas discussões internas.

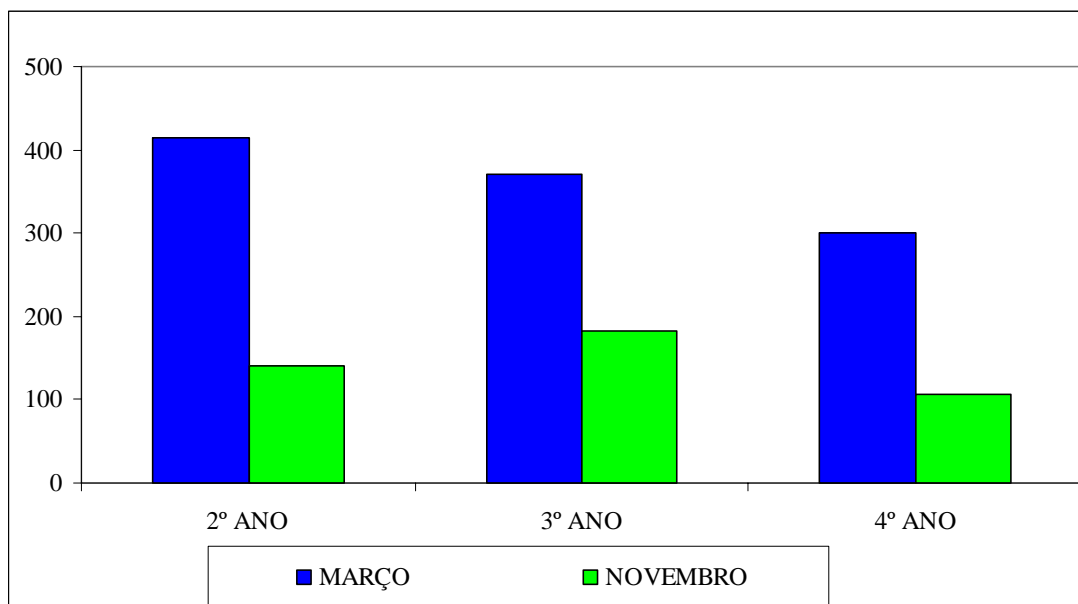
## Projeto Letras e Livros na Rede Municipal de Ensino

Iniciado no ano de 2002 em Embu, o Projeto Letras e Livros foi inspirado no projeto de mesmo nome que é desenvolvido desde meados da década de 1990 na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo e cuja gênese é explicada pela mentora e pioneira na sua implantação e coordenação, professora Heloysa Dantas:

Tratava-se de alguns casos de crianças multi-repetentes e ainda analfabetas. Comecei um atendimento individual que era feito na biblioteca da escola e consistia basicamente em leitura cooperativa. Eu escolhia livros de pequeno nível de dificuldade e lia com e para as crianças, que eram retiradas da sala de aula durante o horário normal. Trabalhava com elas de uma em uma, convidando a segunda ao devolver a primeira. (DANTAS, 2004, p. 08).

No ano de implantação no Projeto em Embu foram atendidos apenas alunos e alunas do quarto ano do ensino fundamental, “*pela razão óbvia da urgência*” (DANTAS, 2004, p. 09), já que foi constatado que uma grande parte de meninos e meninas não eram capazes de utilizar a linguagem escrita para se comunicar, mesmo depois de quatro ou cinco anos de escolarização. Naquele ano, a indicação feita pelas professoras chegou, segundo Dantas, perto de 500 crianças, das dezesseis escolas municipais. Neste período de implantação, os encaminhamentos eram 69% de meninos e 31% meninas.

GRÁFICO 2 – Número bruto de alunos atendidos pelo Projeto Letras e Livros no município de Embu no ano de 2005 e que iam abaixo da "meta mínima" para o ano/ciclo.



No ano seguinte, o Projeto Letras e Livros foi estendido também ao terceiro ano do ensino fundamental. Em 2003 foram encaminhadas cerca de 1500 crianças, para serem atendidas por

150 professoras (DANTAS, 2004, p. 20). A autora conta que neste ano os avanços começaram a se mostrar mais “*substanciais*” (2004, p. 20): 287 crianças de quarto ano não reconheciam sequer as letras no mês de março de 2003 e esse número baixou para 58 crianças, no mês de novembro. De apenas cinco alunos que eram leitores competentes no quarto ano, ou seja, que eram capazes de ler livros sem o apoio de ilustrações ou intervenções de um adulto, esse número saltou no final do ano para 200 alunos (Dantas, 2004, 21). Estes dados não estão desagregados por sexo das crianças.

No ano de 2004, alunos e alunas do segundo ano do ensino fundamental também puderam ser encaminhados para atendimento no Projeto Letras e Livros, desde que cada unidade já pudesse garantir atendimento de todos os alunos de quarto e terceiro anos que necessitassem.

Os resultados do ano de 2005 são bastante otimistas, como mostrados no gráfico 2. No mês de março de 2005, 61,82% de todos os alunos que foram encaminhados para atendimento no Projeto Letras e Livros estavam abaixo da meta mínima para seu ano/ciclo e no final do ano, no mês de novembro, 24,5% ainda não tinham atingido a meta mínima de conhecimentos sobre a escrita e a leitura esperada para seu ano/ciclo. Para a equipe de coordenação geral do projeto, estes números eram animadores, pois havia uma “*estimativa de 10% de necessidades especiais (índice internacional de dislexia)*” (DANTAS, 2004, 12); enquanto na população geral dos alunos do segundo, terceiro e quarto ano do ensino fundamental na rede de ensino municipal de Embu, “*o número de crianças que permaneceram no final do ano letivo abaixo da meta estabelecida fica entre 5% e 7%, portanto, abaixo dos índices internacionais para dislexia*”, segundo a equipe de coordenação geral do Projeto<sup>5</sup>.

## **Aproximações e a entrada em campo**

Após quatro anos de exercício como professor titular de educação básica e mais um ano como coordenador pedagógico na rede de ensino municipal de Embu, não foi difícil chegar até as

---

<sup>5</sup> Fala de uma dos membros da equipe de coordenação geral do Projeto Letras e Livros, numa Narrativa intitulada “Em Busca do Nenhum a Menos” realizada dentro da programação da Semana da Educação 2006, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no dia 26 de setembro de 2006.

pessoas responsáveis pela coordenação do Projeto Letras e Livros. O contato inicial foi realizado com a Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Embu, marcando por telefone um horário para conversar sobre meu projeto de pesquisa, no mês de setembro de 2005. Nesta reunião, solicitei permissão para fazer uma pesquisa em uma das unidades escolares da rede de ensino municipal e pedi a indicação de uma delas.

Em 2005, a divulgação dos resultados pôde esclarecer melhor os avanços obtidos pelo projeto, pelo fato de terem sido estabelecidos critérios mais objetivos de avaliação e classificação dos alunos de acordo com sua leitura. Os critérios foram dois: *crianças abaixo da meta mínima para o ano/ciclo em que estuda* e *crianças acima da meta mínima para o ano/ciclo em que estuda*, de acordo com orientação da coordenação geral do Projeto na reunião observada em 20 de fevereiro de 2006 com a equipe de professoras. Nesta reunião, a orientação era de que o incentivo à leitura deveria ser enfatizado constantemente, para que ao final do quarto ano do ensino fundamental a criança pudesse ler e compreender livros com poucas figuras e textos por toda a página como, por exemplo, os da Série Vagalume ou a seqüência de *Harry Potter*. Neste ano, os dados dos encaminhamentos foram desagregados por sexo. De um total de 1755 crianças encaminhadas, 65% eram meninos e 35%, meninas. Os dados referentes ao nível de leitura e escrita, se abaixo ou acima da meta mínima recomendada para o ano/ciclo não estão desagregado por sexo. O número de alunos que liam “abaixo da meta mínima para seu ano/ciclo” nos meses de março e novembro de 2005 são apresentados no gráfico 2.

Na reunião na Secretaria de Educação, pedi que o critério fosse a indicação de uma unidade na qual o Projeto Letras e Livros fosse desenvolvido com boas condições materiais e humanas, ou seja, uma escola que contasse com quadro completo de professores, direção e coordenação, professor de apoio em sala de leitura; na qual houvesse um projeto pedagógico articulado e consolidado; se possível, também, na qual houvesse trabalho coletivo e também onde os professores e professoras pudessem estar abertos a receber um pesquisador e dispostos/as a contribuir com a realização da pesquisa. A coordenadora geral do Projeto Letras e Livros indicou-me a Escola Municipal Helena Petri, dizendo que se tratava de um “*grupo bom de professores*” e também uma escola onde o Projeto estava sendo aplicado com a maior proximidade da proposta feita pela coordenação geral, mostrando um dos melhores resultados da rede.

O primeiro contato foi estabelecido com a diretora Alice em outubro de 2005, que disse já estar me esperando, avisada pela Secretaria de Educação sobre minha visita. Nesta conversa inicial, deixei claro que eu não gostaria de entrar na escola como uma imposição da Supervisão, mas a diretora disse que não haveria problema algum desenvolver meu trabalho lá. Apesar disso, reforcei que, quando procurei a Secretaria de Educação, pedi uma indicação de uma escola onde houvesse trabalho articulado e foi a E.M. Helena Petri que me recomendaram. Alice apresentou-me ao grupo de professoras e professor em um Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) no dia 28 de novembro de 2005. Nesta ocasião, pude expor o projeto de pesquisa e garantir um espaço para que o grupo de docentes fizesse perguntas, e esclarecesse dúvidas. Isso foi importante, pois o corpo docente, uma vez aceitando a pesquisa, poderia ficar preparado para receber o pesquisador já no início do ano letivo seguinte e não me receber com estranhamento ou sentimento de invasão. Com o projeto de pesquisa aceito pude partir para um plano de trabalho de campo, que consistiu em observar e participar da maior parte das atividades da escola no início do ano letivo, bem como nas épocas de avaliação e encerramento de bimestre.

Acompanhei a reunião inicial, de acolhimento das professoras<sup>6</sup> no mês de fevereiro. Nesta reunião inicial, entreguei a cada uma delas um resumo do projeto de pesquisa e deixei mais cópias para que fossem entregues às professoras e professor que trabalhavam nos outros períodos. Realizei observações do espaço e do cotidiano da escola. A direção e a coordenação pedagógica em nenhum momento se opuseram a me auxiliar. A diretora Alice e a coordenadora Sônia emprestaram prontamente os documentos que pedi para ler, listas de professores e de classes, Projeto Político-Pedagógico, Atas de Conselhos de Classe, mas sempre com a recomendação de que “*nada pode sair da escola*” (Diretora Alice, 06 de março de 2006). Assim, tais documentos foram lidos e alguns trechos que pareciam mais importantes foram copiados na Sala dos Professores, utilizando um caderno de anotações de campo.

Aos funcionários não fui apresentado formalmente e isso causou algum estranhamento da parte deles ao ver minha circulação pela escola, principalmente pelo corredor administrativo, no primeiro mês do período letivo. Um exemplo foi o fato ocorrido no dia 07 de fevereiro, no meu quarto contato com a escola pesquisada e anotado no *caderno de anotações de campo*. Eu aguardava na Sala dos Professores o horário do intervalo dos alunos, para sair até o pátio e fazer

---

<sup>6</sup> O professor regente de classe que trabalhava na E.M. Helena Petri atuava, no ano da pesquisa, no turno matutino, horário que não está sendo focado neste estudo.

uma observação do modo como é estruturada a rotina da alimentação e da brincadeira no recreio, quando notei que muitas pessoas entravam na sala e abriam portas de um armário. Depois me disseram que eram inspetores de aluno que guardavam e pegavam suas coisas em armários pessoais. Em uma destas entradas na sala. Uma inspetora voltou até lá para falar comigo. Ela perguntou: “*Moço, desculpa, mas o que você é?*” Respondi que eu era pesquisador e que faria um trabalho na escola. Ela concluiu “*Ah, tipo um estágio, assim...?*” Respondi que era mais ou menos um estágio só que um pouco diferente. Apresentamo-nos. Seu nome é Gláucia. Ela pegou alguma coisa no armário e ainda antes de sair desculpou-se: “*Desculpa. É que eu sou curiosa mesmo*”. (conversa informal, dia 07 de fevereiro de 2006). Desde então, todas as vezes que nos encontramos, Gláucia me cumprimentava com um sorriso e perguntava se estava tudo bem.

Apesar de terem aceitado sem oposição a realização da pesquisa, o professor e as professoras receberam-me com algum estranhamento, já que minha presença era alheia ao grupo de trabalho habitual e algumas professoras haviam iniciado exercício naquele ano na E.M. Helena Petri. Eu percebia certo silêncio quando eu adentrava a Sala dos Professores em horário de intervalo ou antes do horário da entrada de alunos. Por isso, preferi evitar chegar à escola nos horários em que as professoras se reuniam na sala, na hora da entrada e nos horários de intervalo, a não ser nos dias em que fui especificamente para realizar observações de como é a rotina da alimentação das crianças, das brincadeiras livres ou dirigidas que são realizadas no momento do recreio ou da interação das professoras nos momentos de intervalo. Robert Bogdam e Sari Biklen aconselham que, ao começar a estabelecer relação com os pesquisados, conheçam-se os “*cantos da casa*” (1994, p. 123), ou seja, ficar à vontade e fazer com que as pessoas ficassem mais à vontade comigo e também perceber em quais espaços e momentos minha presença era ou não oportuna. Percebi que, além de desnecessária, minha presença na hora do intervalo era incômoda para algumas professoras, quando era o momento de conversarem sobre suas vidas pessoais ou compartilhar casos acontecidos em sala de aula que elas não consideravam adequados para registro por um pesquisador estranho.

O trabalho empírico nos dois primeiros meses baseou-se na observação com finalidade de conhecer o ambiente e as pessoas. Maria de Lourdes Rangel Tura enfatiza que nestes momentos de observação o pesquisador “*estabelece uma relação de conhecimento com o objeto de estudo*” (2003, p. 184). O uso de um caderno de anotações de campo também foi útil em todos os momentos da estada na escola. Durante cada contato de observação eram anotados pontos que



chamavam atenção e, como sugerem Bogdam e Biklen (1994, 150), foi escrito um relatório para cada visita de observação. Wright Mills propõe a criação de arquivos e enfatiza que “*a necessidade de reflexão sistemática exige que o sociólogo o mantenha*” (1975, p. 212). Da mesma forma, pretendi ser visto pelos/as funcionários/as da escola para que se acostumassem com minha presença.

Desse modo, no mês de fevereiro de 2006, o objetivo principal de minha estada na E.M. Helena Petri era ser visto, ou seja, que as pessoas notassem minha presença e o meu propósito na escola, ainda que algumas vezes meu papel fosse confundido com o de estagiário. Desde os primeiros dias de trabalho em campo, a professora Maria Cícera foi quem mais se mostrou prestativa com meu trabalho. Ela era a professora orientadora de sala de leitura e responsável pela coordenação do Projeto Letras e Livros da E.M. Helena Petri. Por intermédio dela, consegui abrir espaço e estabelecer maior contato com as demais professoras, primeiramente das que atuavam no Projeto no ano de 2006 e depois das demais professoras regentes de classe, envolvidas nesta pesquisa. Penso que talvez o fato de mostrar em conversas informais que a prática docente também faz parte do meu cotidiano tenha contribuído para estreitar minhas relações com algumas professoras da escola.

Isso pode ser exemplificado na ocasião em que a professora Patrícia veio desabafar problemas que vivia com sua classe: “*eu já observei isso que você está pesquisando na minha sala da outra escola*”. Ela me contou que em sua turma de segundo ano, em outra rede de ensino, havia trinta e cinco alunos, dos quais, vinte e sete eram meninos. Todas as crianças tinham sido matriculadas nesta turma pelo fato de (ela fez um gesto de aspas com dois dedos de cada mão) serem “*tranqueirinhas*”. Perguntei a ela se havia algum critério e ela falou que achava que é pelo fato dos alunos “*não renderem*” (conversa registrada no caderno de campo e em relatório de visita, em 17 de fevereiro de 2006). Ela pediu que quando eu descobrisse alguma coisa, que expusesse para ela. Desde então, em diversas ocasiões, a mesma professora veio me pedir sugestões sobre como “*trabalhar com a indisciplina dos alunos*” e para “*melhorar a aprendizagem*” deles. Sempre parti do pressuposto de que uma rotina bem estruturada seria fundamental e era com esses argumentos e sugestões que eu tentava acalmar provisoriamente a ansiedade demonstrada pela professora Patrícia, uma vez que meu objetivo como pesquisador não era contribuir com sugestões ou metodologias de ensino.

As observações de sessões de atendimento do Projeto Letras e Livros tiveram início no dia 03 de abril de 2006. Não houve objeção em nenhum momento por parte de qualquer das professoras quanto à observação de atendimentos. Pelo contrário, em algumas ocasiões, algumas delas perguntavam se eu gostaria que elas chamassem algum aluno em especial para que eu pudesse ver como elas o atenderiam; e eu também percebia que elas escolhiam atender algumas crianças que para elas tinham maiores dificuldades nos dias em que eu estava lá. Percebi que nestas professoras estava o elo entre a proposta de pesquisa e as professoras regentes de classe, já que as professoras atuantes no projeto mostraram-se inicialmente mais dispostas a contribuir.

Com o tempo, fui fazendo-me visto na escola. Realizei três horas de observações de recreios de crianças, três horas de observação de intervalos de professores, cinco horas de participação em Horários de Trabalho Pedagógicos Coletivos (HTPCs), dezoito horas de observação de sessões de atendimentos do Projeto, duas entradas e saídas de alunos, uma hora de reunião com pais de alunos que são atendidos pelo Projeto e dez entrevistas gravadas e transcritas, com as nove professoras envolvidas (a professora Daniela concedeu duas entrevistas em momentos diferentes do ano letivo) que duraram de quarenta minutos a uma hora cada uma.

O primeiro contato mais direto com as professoras regentes de classe foi estabelecido na Reunião do Conselho de Classe do primeiro bimestre, que aconteceu em 25 e 26 de abril de 2006. Nesta primeira reunião de avaliação de que participei, apesar de estarem sendo feitas anotações, as professoras não demonstraram constrangimento em falar sobre seus alunos e alunas, ao contrário, elas pareceram bastante à vontade para falar, até o momento em que alguém presente me pediu “*ei, não anota isso não*”, o que foi prontamente atendido, pois falavam a respeito de um menino que era violentado pelo pai e sobre o qual a escola deveria decidir qual encaminhamento tomar. Segundo as professoras presentes a este conselho de classe do terceiro e quarto anos, não caberia nenhuma forma de registro a este respeito. Esse episódio não modificou o modo como estavam sendo feitos os comentários sobre os alunos na reunião, mas passaram a solicitar que algumas coisas não fossem anotadas, ao que sempre atendi.

Minha proximidade e familiaridade com o objeto de estudo estiveram presentes em várias conversas com a minha professora orientadora da pesquisa; preocupada com possíveis ilusões ou estereótipos que eu poderia carregar em relação ao trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental, em relação à rede de ensino, em relação ao Projeto Letras e Livros e,

principalmente, em relação à questão do modo como é encarada a dificuldade de aprendizagem. Manuel Jacinto Sarmiento, falando sobre a pesquisa etnográfica em educação diz que este tipo de dilema “*envolvimento do investigador versus distância crítica*” possivelmente não possa ser evitado.

Com efeito, o envolvimento efetivo – pessoal, intelectual e emotivo – com as problemáticas e situações estudadas na investigação, se afasta da ilusão da distância, não obnubila necessariamente o sentido crítico: este é mesmo uma das componentes necessária àquele envolvimento (SARMENTO, 2003 , p. 158).

Talvez o fato de eu vir trabalhando como professor há sete anos e a minha experiência concomitante à pesquisa como professor, partilhando muitas das angústias e preocupações que as professoras da E.M. Helena Petri demonstravam em seus discursos e conversas informais, pudesse de alguma forma influenciar o modo como eu percebia, no início da pesquisa, conceitos como *ter dificuldade de aprendizagem* e depois transformando a minha própria compreensão para *ser percebido como alguém com alguma dificuldade*. Este processo contribuiu para que eu mesmo compreendesse melhor meu próprio objetivo de pesquisa, que é analisar a percepção das professoras sobre alunos e alunas percebidas como crianças com dificuldades de aprendizagem e não analisar possíveis dificuldades em si mesmas.

A familiaridade com as normas da rede embuense, com os princípios norteadores da educação no município de Embu e o bom relacionamento com algumas das pessoas que trabalhavam e trabalham na Secretaria Municipal de Educação proporcionou mais facilidade para eu conseguir acesso a documentos e referências de textos acadêmicos que inspiram discussões nos encontros de professores. Devido a esta familiaridade e facilidade, entretanto, o processo de distanciamento foi dificultoso. A atenção para manter-me no meu lugar de pesquisador foi constante, embora em muitos momentos eu fosse solicitado a dar opinião sobre hipóteses de escrita de alunos, para falar sobre os níveis de leitura<sup>7</sup> estabelecidos pela coordenação geral do Projeto Letras e Livros ou como intervir em classe. Nestes momentos em que fui convidado a opinar, procurei sempre manter o distanciamento entre Fábio-Professor e Fábio-Pesquisador,

---

<sup>7</sup> Os níveis de leitura foram estabelecidos pela equipe de coordenação geral do Projeto Letras e Livros e levam em conta a quantidade de texto escrito em cada publicação em relação à quantidade e tamanho de ilustrações em cada página dos livros. Para Dantas (2003), “*a classificação usual das crianças em pré-silábicas, silábicas e alfabéticas, além de ser predominantemente uma avaliação de escrita e não de leitura, não se ajusta bem ao ensino fundamental. É na verdade uma avaliação adequada à educação infantil*”. Como não há critérios bem definidos para a classificação dos níveis de leitura, muitas professoras mostram-se confusas ao falarem sobre a aprendizagem de seus alunos e alunas.

procurando sobressair o último, explicando e dando minha sugestão, mas raramente contando alguma experiência profissional pela qual eu tenha passado.

Em suma, me pareceu que o acolhimento do projeto de pesquisa e do pesquisador foi estabelecido sem impasses. No início, como qualquer pessoa com quem ainda não se tenha alguma intimidade, houve certo estranhamento. Após as entrevistas com cada professora, os laços se estreitaram; elas sentiam-se mais à vontade em falar sobre as crianças ou outros assuntos alheios ao trabalho pedagógico em minha presença e os cumprimentos eram percebidos também como mais espontâneos, com mais sorrisos e, em algumas vezes, seguidos de cumprimento com beijo no rosto, o que não acontecia no início do trabalho de campo.

O material empírico sobre o qual se apoiarão as análises foi coletado em sua maior parte em uma reunião de uma hora com pais e mães de alunos encaminhados para o Projeto, dez entrevistas formais de quarenta minutos a uma hora com as professoras atuantes no Projeto Letras e Livros e com as professoras regentes de classe dos segundos e terceiros anos e em 54 horas de observação dos Conselhos de Classe durante todo o ano. Todas as entrevistas foram realizadas na escola, gravadas e transcritas por mim e as observações foram registradas em cadernos de campo.

A professora Maria Cícera convidou os responsáveis pelos alunos e alunas encaminhados/as para o Projeto Letras e Livros para participarem de uma reunião no dia 05 de abril de 2006. Nesta reunião, ela e as demais professoras atuantes no Projeto puderam explicar seu objetivo, como funcionam os atendimentos e pedir ajuda para que os pais levassem os filhos e filhas até o reforço escolar próximo de casa; nas Associações de Amigos de Bairro das redondezas da escola e que não deixassem seus filhos faltarem às aulas, pois a aprendizagem deles dependeria muito da presença às aulas. Em vários momentos das observações e em conversas informais, as professoras deixavam claro que o aluno ou aluna que tivesse uma dificuldade de aprendizagem necessitava de todos os recursos disponíveis para que estes problemas fossem superados.

As entrevistas foram semi-estruturadas seguindo um roteiro que está em anexo, e tiveram por objetivo nortear uma conversa na qual pude coletar informações sobre os alunos e alunas encaminhados ao atendimento no Projeto Letras e Livros na linguagem das próprias professoras, segundo definem Bogdam e Biklen (1994, p. 134), ou, como define Heloisa Szymanski (2002, p. 12), *“uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si,*

*expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações*” para o entrevistador e o entrevistado. Estes dados não apareceriam nas observações dos atendimentos, uma vez que meu objetivo de pesquisa era analisar a percepção das professoras sobre alunos e alunas percebidas como crianças com dificuldades de aprendizagem e não analisar possíveis dificuldades em si mesmas. A percepção só poderia ser explorada por meio de perguntas como, por exemplo, “por que você acha que seu/sua aluno/a demora mais para aprender, ou tem uma dificuldade de aprendizagem?”.

Apenas a entrevista com a professora Mariângela não foi realizada em sua sala de aula, mas na sala da coordenação. As outras quatro professoras foram entrevistadas dentro das salas onde davam aula. Todas as entrevistas aconteceram no horário de trabalho pedagógico individual das professoras. Quatro delas foram feitas depois da aula, às 18h, e apenas a professora Gislaine concedeu entrevista ao meio dia, porque ela dava aula no período da manhã e da tarde na E.M. Helena Petri e fazia horário pedagógico individual no período entre-turnos.

Contudo, os momentos mais preciosos na coleta de dados sobre o que as professoras atribuem como causas das dificuldades de aprendizagem das crianças foram, sem dúvida, a observação dos Conselhos de Classe. Isso porque o modelo de conselho de classe observado se diferencia daquele descrito em outras pesquisas<sup>8</sup>. Nestas reuniões, descritas em outros trabalhos como enfadonhas, onde o/a professor/a fala sozinho sobre seus alunos para a pessoa que preside a reunião, em alguns casos passando apenas informações sobre o número de faltas e o conceito obtido pelo/a aluno/a. Já nas reuniões observadas na E.M. Helena Petri, tanto as professoras regentes de classe quanto aquelas atuantes no Projeto Letras e Livros puderam falar sobre seus alunos, sobre suas dificuldades e seus avanços. As participantes do Projeto davam muitas opiniões sobre os alunos e cada opinião era mostrada como complemento da visão que a professora de classe tinha da criança.

Em alguns momentos, apareciam conflitos entre professoras atuantes no Projeto e regentes de classe. Na reunião do primeiro bimestre, nos dias 23 a 25 de abril, a discussão era sobre a possibilidade de vagas para atendimento. Depois de muita discussão, decidiram que a prioridade seriam os alunos mais velhos. Dessa forma, os alunos de primeiro ano que estavam

---

<sup>8</sup> Sobre o funcionamento dos Conselhos de Classe na literatura acadêmica, ver, por exemplo, os trabalhos de Vitor Paro (1996, p. 160) e Carmem Lucia Guimarães Mattos (2005).

sendo atendidos foram desligados do Projeto Letras e Livros, exceto aqueles que eram repetentes por mais de uma vez ou que entraram com idade avançada na escola.

No segundo bimestre, em reuniões observadas nos dias 06 e 07 de julho de 2006, as discussões foram, sobretudo, com relação aos critérios que o Projeto Letras e Livros teria para iniciar o atendimento aos alunos e alunas e concluiu-se que seriam aqueles que estivessem abaixo da meta estabelecida de aprendizagem o que, na prática, significava os que não eram capazes de ler convencionalmente de acordo com a média esperada para seu ano/ciclo.

Nas reuniões de conselho de classe observadas em 25 e 26 de setembro, as divergências entre as visões das professoras se apresentaram como um maior embate entre elas, principalmente, o que se referia ao estabelecimento dos conceitos atribuídos ao desempenho escolar de cada aluno. O final do ano estava se aproximando e baixos conceitos estavam começando a ser questionados pela equipe de coordenação do trabalho na escola.

### **Nenhum a menos: Projeto Letras e Livros**

*Tarde de 31 de agosto. A aula acontece dentro da sala onde o segundo ano da professora Patrícia estuda, quando se ouve um ruído de batidas à porta e a maçaneta girando. A porta se abre e a professora Lucélia aparece, chamando o aluno Davi. Neste momento tem início uma sessão de atendimento do Projeto Letras e Livros. Davi sai, acompanhando Lucélia até uma porta enfeitada com recortes e colagens de papéis coloridos e recortes de revistas. Eles entram numa sala bem menor do que as demais salas de aula da E.M. Helena Petri, mas que tem cinco estantes com livros infantis e alguns juvenis, materiais pedagógicos como globo terrestre, letras-móveis, jogos de dama, dominó, cruzadinhas, etc. Na sala há duas mesas quadradas com uma cadeira em cada lado e ainda uma outra mesa igual à das professoras de sala de aula, com alguns materiais em cima. Em uma das paredes, há vários cartazes com letras do alfabeto e uma figura recortada de revista ou livro cujo nome começa com a letra apresentada ao lado. Também há um varal com livros pendurados pela lombada. Na parede do lado oposto, ficam três estantes*

grandes e um “alfabetário” (um cartaz de pano com as letras bordadas em bolsos; dentro de cada bolso ficam guardadas algumas letras-móveis recortadas em papel-cartão).

*Antes que Davi sente-se à mesa, a professora pede a ele que pegue algum livro, qualquer um, na estante. Davi vai até lá e pega um volume intitulado “O Rei Bigodeira em Sua Banheira”, de Audrey Wood, que tem desenhos de grandes dimensões em todas as páginas e uma quantidade de texto que ocupa de duas a cinco linhas por página. A professora Lucélia pega o livro e pergunta a ele onde está escrito o nome da história. O menino aponta corretamente. Em seguida, ela pergunta se ele consegue ler alguma das palavras que estão escritas no título do livro. Ele diz que não, então, ela aponta para onde fica a palavra rei, e com ajuda da professora, que apontava letra por letra, o menino conseguiu ler.<sup>9</sup>*

O princípio teórico que norteia o trabalho no Projeto Letras e Livros tem base “em três direções: as modernas concepções de leitura, a psicogênese e a psicanálise”, segundo Heloysa Dantas (2004, p. 34). A psicogênese da língua escrita é tomada como teoria inspiradora do Projeto Letras e Livros afastada de sua “usual (...) utilização diagnóstica e recuperamos a fecunda concepção de leitura como um processo inteligente, mais do que sensorial” (DANTAS, 2004, p.34). No campo das concepções de leitura, Dantas nos explica que nas idéias de Paulo Freire “as palavras não são neutras” e por isso, nas orientações às professoras que atuam no Projeto a indicação de que sejam sempre utilizadas palavras “afetivamente carregadas” é uma das primeiras a ser colocada (DANTAS, 2004, p. 34).

*Logo depois que a professora terminou de ler o livro e perguntou ao menino o que ele tinha achado da história, ela mostrou a ele uma tira de papel com um nome escrito. Era o nome de seu melhor amigo na escola: Bruno. Em princípio, Davi não reconheceu que era o nome de seu amigo, mas após a intervenção da professora Lucélia, apontando cada letra e recordando com ele o som de cada uma delas, finalmente, ele leu e deu um sorriso. A professora ainda perguntou se eles eram amigos só na escola e o menino respondeu que não, que vão embora juntos para casa e que moram próximos. O nome de seu melhor amigo, ou de seus familiares tem um significado afetivo para Davi, o que não aconteceria se ele tivesse que ler, depois da história*

---

<sup>9</sup> Trata-se de uma descrição hipotética baseada na observação de nove atendimentos feitos por cada uma das quatro professoras atuantes do projeto Letras e Livros da E.M. Helena Petri, somando cerca de 18 horas de observação de atendimentos. Destaco que cada criança tem um atendimento personalizado, planejado para ela.

do Rei Bigodeira, uma lista de palavras com a letra R, por exemplo. Sua relação com a escrita e a leitura seria outra.

Por isso a contribuição da psicanálise ao Projeto, que, de acordo com Dantas inspira “alguns procedimentos” (DANTAS, 2004, p. 37) para a escolha das histórias a serem lidas para as crianças em atendimento. Bruno Bettelheim fala que os contos de fadas podem ensinar

mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus procedimentos em qualquer sociedade, do que com qualquer outro tipo de história dentro de uma compreensão infantil (1980, p. 12).

Portanto, o poder catártico de algumas histórias, além dos contos de fadas, é usado constantemente em algumas sessões de atendimento. Histórias que falam, por exemplo, sobre a separação de casais, são lidas para crianças que estão vivenciando esta situação entre seus pais<sup>10</sup>. O caderno de esportes de jornais também é indicado para a leitura de crianças que gostem de algum esporte, em especial do futebol.

Nestes momentos, “a teoria da emoção de Henry Wallon tem sido outra ferramenta útil”, avalia Dantas, que conclui dizendo que

se nos lembrarmos que a grande maioria das escolas descritas na literatura e na história da educação até o início do século XX eram ambientes marcados pelo ‘tédio e terror’, teremos a exata dimensão da dificuldade de eliminar estes ingredientes da situação de ensino (2004, p. 36-37).

Por isso, “cada sessão de atendimentos do Projeto Letras e Livros deve, antes de tudo, proporcionar momentos de alegria e prazer para a criança em suas experiências de leitura e escrita”<sup>11</sup>. Os livros que chegam até cada uma das escolas da rede municipal de ensino de Embu são analisados antes de serem escolhidos para compra pela Secretaria de Educação. Também a postura do professor do Projeto é fundamental, auxiliando e dando o apoio necessário para o aluno ou aluna que dele necessite. “Quando [há] a compreensão de que o adulto é um parceiro, um ajudante, (...) o medo do fracasso desaparece” (DANTAS, 2004, p. 35), o que para Heloysa Dantas traz a segurança que a criança precisa para fazer suas atividades com autonomia. É nesse ponto que a teoria da interação social de Vygotsky entra para contribuir entre os princípios teóricos que formulam e conduzem cada sessão de atendimento do Projeto Letras e Livros.

---

<sup>10</sup> A título de exemplo, sobre este assunto, uma recomendação de leitura é do livro “As Roupas do Papai Foram Embora”, de Luís Pimentel, editado pela Editora Record.

<sup>11</sup> Fala de Heloysa Dantas em reunião de formação de professores para o Projeto Letras e Livros no dia 20 de fevereiro de 2006, da qual participei (registros de campo).



*Depois da leitura do nome do seu amigo Bruno, a professora Lucélia propõe que Davi faça a lista das pessoas com quem tem mais amizade na escola. Para escrever os nomes, Davi dispõe de uma caixa com letras-móveis com a quais monta o nome de cada amigo. A professora orienta nos momentos em que o menino parece ficar confuso e não saber que letra colocar. Por exemplo, para escrever Emerson, a professora questiona qual a letra vem depois do primeiro [E]: “qual letra a gente vai usar para escrever o [ME]?”. Davi mostra dificuldade, diante da grande quantidade e diversidade de letras que tem diante de si para escrever, por isso, a professora diminui o campo de procura do menino, mostrando três letras: [S], [M] e [Q], das quais Davi deveria indicar qual é usada para escrever ME. E dessa forma segue, até que Davi termine de escrever o nome de Emerson, uma palavra com a qual Davi está envolvido afetivamente.*

Dessa forma são as sessões de atendimento no Projeto Letras e Livros. Embora cada criança tenha sua especificidade, a estrutura de um atendimento é sempre a mesma. O aluno ou aluna chega na sala e escolhe um livro para ler, ou a professora indica uma leitura que ela escolheu previamente. A leitura pode ser compartilhada para a criança ou realizada com a criança, se ela ainda não for capaz de ler sozinha. Se a criança consegue, a leitura pode ser feita silenciosamente ou em voz alta, para que a professora ouça, ou ainda para um outro colega que esteja em atendimento simultaneamente.

Depois da leitura de livro pode haver a leitura de uma palavra ou frase com significado afetivo para o aluno ou aluna, como o nome de algum familiar, do programa de TV favorito, do prato de comida preferido, da brincadeira de que mais gosta, etc.

Para aqueles alunos ou alunas que ainda não sabem as letras, são realizadas atividades de jogos, como bingo de letras ou o que a professora Maria Cícera chama de “*alfabeto cego*”, atividade na qual a criança segura uma letra de madeira ou borracha, sem ver qual é e deve dizer o nome da letra pelo tato. No dia 31 de outubro, a professora Cícera atendia um menino, cuja tarefa era virar cartas com letras e dizer o nome de cada uma que aparecesse. A letra que o menino acertasse, poderia ficar à mostra. A letra cujo nome ele não sabia dizer, deveria ser repostada de volta, virada, sobre a mesa.

A escrita deve sempre ser feita com base no que o aluno conhece e tem contato, segundo orientações da coordenação geral do Projeto. Para os alunos e alunas que ainda não sabem

escrever convencionalmente, são propostas inicialmente listas de palavras com nomes de pessoas da família, jogadores do time para o qual a criança torce, brinquedos preferidos ou completar frases que digam respeito à criança, como “*O Bruno é...*”. Para os alunos que escrevem convencionalmente, com erros na escrita (que escrevem silábico-alfabeticamente, com escrita aglutinada ou letra ilegível) são propostas outras atividades, como por exemplo, a escrita de um *diário pessoal*, no qual o aluno pode registrar o que quiser, dia-a-dia e que possa mostrar à professora do Projeto, para que ela, em parceria com a criança, corrija a escrita. Esta atividade foi observada no dia 03 de abril de 2006, quando a professora Nilda atendia o aluno Elielson:

Sentados, a professora Nilda propôs que ele escrevesse um diário contando o que havia acontecido no final de semana, o que Elielson havia feito desde as 18h da tarde de sexta-feira, quando saiu da escola. A professora entregou a ele uma folha de sulfite e perguntou em que posição ele preferia escrever, se na horizontal ou na vertical. O menino colocou a folha na vertical. Nilda orientou que ele escrevesse, em primeiro lugar, seu nome completo. A professora foi orientando a escrita dele: “*ponha aqui: sexta*” e o menino começou a escrever o que fizera na sexta-feira, após sair da escola. Depois, “*aqui: sábado*”. O menino ficou um tempo olhando em direção à parede. Questionado sobre o que tinha feito no sábado, Elielson disse que não se lembrava. Voltando-se a Elielson, a professora perguntou se ele havia ido visitar a mãe. Ele falou que sim. “*E aí?*”, perguntou a professora. “*Nada.*”, respondeu Elielson. “*Não aconteceu nada lá?*” “*Não...*” A professora começou a perguntar se as pessoas estavam em casa. Nilda perguntava de pessoa por pessoa pelo nome, demonstrando conhecer a vida e a realidade de Elielson. Nilda perguntou se ele havia tomado café da manhã no sábado. Elielson disse que sim. Ela sugeriu que ele começasse a escrever sobre seu sábado pelo que tinha comido e bebido no café da manhã. O menino começou a escrever, mas não lembrava como se escrevia a palavra *pão*. A professora o auxiliou falando que começava com P e apontou o P no cartaz da parede. Mas a dúvida de Elielson era a escrita de *ÃO*. Nilda perguntou como terminavam as palavras *caminhão*, *avião*, e falou outras, sempre enfatizando o fonema *ÃO*. Ao escrever *manteiga*, Elielson escreveu *MATE...* mas a professora interrompeu sua escrita para falar que deveria haver um N entre o A e o T. Nilda aproveitou para adverti-lo de que depois do TE, nesta palavra há um I, parecia prever que o menino escreveria a palavra com erro. Ele disse que depois do café da manhã, foi brincar com um cachorro que tinha ganhado. A professora perguntou de quem ele tinha ganhado e ele respondeu, mas eu não entendi de quem. Nilda perguntou também a raça do cachorro e Elielson respondeu que era um *rotwailer*. A professora falou que ele precisa ter muito cuidado com o cachorro, que ela também tinha um cachorro dessa raça e falou para ele sobre cuidados como pôr no colo, muita gente próxima querendo brincar com ele, etc. Ao escrever *domingo*, Elielson escreveu *DOMIGO*. A professora apontou a ele onde deveria haver o N e o menino corrigiu na hora, apagando com borracha e consertando. Este é o dia que ele escreveria como fora a visita à casa da mãe. Nilda perguntou se ele só vai aos finais de semana para a casa da mãe. Elielson respondeu que sim, com aceno de cabeça. Após escrever que foi para a casa da mãe e ficou lá (nada mais), a professora pegou a folha em que ele havia escrito e colocou à sua frente. Tomou uma caneta esferográfica azul e começou a corrigir o texto de Elielson, apontando para ele cada coisa que estava corrigindo e justificando o motivo de sobrescrever algumas coisas em sua escrita. A escrita de Elielson não ficou apagada com a escrita da professora, já que ela escrevia acima do que estava escrito errado. Ela ia lendo, apontando com

a caneta e arrumando o que precisava, sempre falando porque riscava o texto dele: “aqui, ó, não precisa dizer *eu* de novo porque você já escreveu isso aqui em cima, não precisa ficar repetindo toda hora, tá”. O menino apoiou o cotovelo sobre a mesa e o maxilar sobre a mão, observando séria e atentamente a correção da professora. Ao final, pediu que ele passasse a limpo, para que levasse para casa um texto sem erros. O texto que ela corrigiu, Nilda falou que ia guardar. Enquanto Elielson copiava, Nilda levantou-se, ficou bem próxima dele, apontando as palavras para que ele copiasse e lendo em voz alta. Ao mesmo tempo, ela anotava algumas coisas na Ficha de Atendimento dele: um pequeno resumo do atendimento e as palavras que ele teve dificuldade para escrever.

(Nota do caderno de Campo no dia 03/04/2006)

Em geral, depois da atividade de escrita, a professora pergunta se o aluno ou aluna gostaria de levar um livro emprestado para ler em casa. A devolução não precisa necessariamente acontecer no dia em que houver sessão de atendimento, já que a professora Cícera fica responsável pelo empréstimo de livros em horários determinados. Terminada a sessão, o aluno leva uma *Ficha Individual de Atendimento* para que sua professora assine. Nesta ficha é anotado o dia do atendimento, o tempo que durou a sessão, o que foi lido, o que foi escrito e, havendo espaço, amostras de escrita da criança. Se o próximo aluno a ser atendido pela professora do Projeto for da mesma turma do que está saindo da sala, ela pede que o chame, senão, ela sai junto e vai até a sala onde o próximo aluno ou aluna estuda para chamá-lo/a.

### **Escola Municipal Helena Petri e seu entorno**

A Escola Municipal Helena Petri localizava-se no Jardim Catarina, distante do Centro da cidade de Embu cerca de 1,5 km. O bairro era caracterizado por relevo acidentado (morro) e a escola ficava bem próxima ao topo. Do estacionamento da unidade, tinha-se uma visão do bairro e da Rodovia Régis Bittencourt, mais ao longe. Às margens da estrada que dá acesso à escola, próximo ao centro da cidade, havia bastante arborização e poucas casas, em contraste com as casas que havia mais no alto do morro, visivelmente mais populares, feitas em sistema de auto-construção e muitas sem acabamento, com blocos e tijolos aparentes.

O bairro era servido de água encanada, a iluminação pública era precária, com algumas lâmpadas de postes quebradas, havia linhas de ônibus que iam ao centro da cidade de Embu e ao centro da cidade de Cotia e passavam em frente à escola. Na parte mais arborizada da estrada (o início da subida do morro), existia pouco movimento de carros e pedestres. O bairro não contava

com pronto-socorro municipal, fazendo com que os moradores necessitassem deslocar-se até uma unidade de pronto-atendimento que ficava em outro bairro, atravessando o centro da cidade.

Havia uma padaria de pequeno porte, algumas igrejas evangélicas e bares instalados em espaços semelhantes a garagens. O bairro era predominantemente residencial, o comércio ficava no centro do município, onde havia supermercados, lojas de eletrodomésticos, lojas de roupas, restaurantes, bares, bancos, a Prefeitura, o Fórum, a Biblioteca Municipal e outros prédios públicos.

Como o terreno da escola era irregular, íngreme, ele foi dividido em três pavimentos que acompanhavam o desnível topológico. A quadra ficava no pavimento mais alto. Era coberta e cercada com alambrado e possuía uma pequena arquibancada. No pavimento intermediário, ficava o bloco administrativo da unidade, o *hall* de entrada de alunos, os banheiros para alunos, o pátio, a cozinha, o refeitório, duas salas de aula ocupadas pelas turmas de educação infantil e jardins junto da entrada e no pátio. No pavimento mais baixo foi erguido o bloco das salas de aula, com três andares: para chegar ao térreo, era necessário descer um patamar de escadas, o primeiro andar ficava no nível do pátio e para chegar ao segundo andar, era necessário subir um lance de escadas. Não havia rampas para acesso de pessoas que se locomovem utilizando cadeiras de rodas. A escola não possuía, no ano da pesquisa, nenhum aluno cadeirante.

No terreno atrás da EM Helena Petri, ficava um sítio, com muitas árvores e vegetação cerrada. Durante a observação do conselho de classe do terceiro bimestre, no dia 26 de setembro, todos saímos da sala e fomos até a amoreira que havia na escola para observarmos um par de tucanos que se alimentava de seus frutos, o que pode exemplificar e demonstrar que no bairro ainda há espécies animais e vegetais que estão cada vez mais raras na Grande São Paulo. Em conversa informal, no dia 8 de novembro de 2006, perguntei à coordenadora Sônia se haviam registros de animais silvestres em algum espaço da escola e ela respondeu que sempre apareciam cobras - que eram mortas pelo caseiro e guardadas em vidros com formol - e também relatou a presença de esquilos, que eram alimentados pelas crianças e eram inofensivos. Na parte de trás, junto ao muro que dava para o sítio, ficava a casa do zelador, ou caseiro.

A entrada de alunos e de funcionários era feita separadamente, em portões específicos para cada segmento. Os funcionários e professores entravam por um portão que ficava ao lado do guichê de atendimento da secretaria e que dava acesso ao bloco administrativo da escola,

enquanto os alunos entravam por outro portão que dava acesso diretamente ao pátio. Na área entre o portão da rua e o que dava acesso ao pátio (*hall* de entrada), havia um *playground* com brinquedos em madeira, com três balanços, três gangorras, um escorregador e um gira-gira. Entre o *playground* e o portão, ficava o jardim externo. Esta área da escola era a única dependência que não era coberta. Cada turma tinha seu horário semanal para utilizar o *playground* e a quadra como recreação, além da aula de educação física.

No bloco administrativo existia um corredor central e único. À direita de quem entra ficava a sala de descanso dos inspetores de alunos, o almoxarifado, a sala dos professores, a porta de acesso ao pátio e, ao fundo, a sala da coordenação. À esquerda ficava a secretaria da escola, que era a sala mais ampla deste bloco e favorecida por uma boa iluminação natural devido às amplas janelas, a sala da direção e os banheiros para funcionários.

O corredor do bloco administrativo ficava no meio do prédio, havia lâmpadas, mas estas não davam conta de uma boa iluminação. Em alguns horários da tarde, apesar de acesas e funcionando bem, o corredor continuava um pouco escuro. As paredes eram pintadas de amarelo, até a metade da altura e na metade de cima a pintura era branca. Na parede que ficava entre as portas da secretaria e da direção da escola tinham dois cartazes: um com o poema “*Escola*”, de Paulo Freire, e outro feito por um ex-aluno que agradecia à escola pela chance de ter podido estudar e aprender ali. O chão era feito com cerâmica lisa na cor cinza. Um banco sueco ficava do lado da porta da sala dos professores e observei que era utilizado pela comunidade, na espera por atendimento pela diretora ou coordenadora.

Todas as portas de entrada da escola eram iguais e o que chamava a atenção era o fato de que elas não possuíam grades e tampouco eram reforçadas por mais do que duas fechaduras. Além disso, a metade de cima de todas estas quatro portas era de esquadrias de ferro e vidro. Perguntando à professora Maria Cícera se ela tinha conhecimento de depredação ou vandalismo na escola, ela falou que não, que fazia muitos anos que a escola não sofria invasão para roubos. A coordenadora Sônia também disse em conversa informal que a última vez que a escola havia sofrido invasão foi quando a Prefeitura instalou ali um laboratório de informática para formação de professores, no ano de 2000, e que ladrões haviam levado todos os micros recém-instalados. No final do ano de realização da pesquisa, estas portas estavam sendo reforçadas por grades, pois

a escola estava recebendo um novo laboratório de informática para aulas dos alunos do período noturno participantes do programa Pró-Jovem<sup>12</sup>.

A escola não apresentava pichações, nem do lado interno, nem do lado externo do prédio. A pintura do prédio não era tão recente, tendo pouco mais de um ano. Isso nos leva a refletir sobre o tipo de trabalho que era feito com a comunidade, que não vandalizava o prédio, não invadia a escola, não arrombava nem quebrava vidros. Não haviam grades reforçadas protegendo o patrimônio. As salas de aula ficavam expostas, pois os corredores não eram fechados com grades e as muretas eram baixas apenas para garantir a segurança dos alunos e alunas.

O pátio era bastante amplo, coberto. O telhado era sustentado por algumas pilastras pelo meio do pátio. O piso estava em bom estado, sem buracos, apesar de algumas fissuras, mas que não ofereciam risco às crianças que ali andavam, corriam e brincavam. Do lado próximo à entrada para o bloco das salas de aula, ficava um jardim com algumas plantas, também em bom estado de conservação. Do lado oposto ao jardim, ficava o portão de entrada dos alunos. O refeitório ficava no fundo do pátio, e era formado por seis mesas com estrutura de ferro e tampos de madeira compensada. Deste lado também ficava a cozinha: ampla e arejada com fogão e liquidificador industriais, três pias e um armário grande. A pintura do pátio e do refeitório era igual à do corredor do bloco administrativo: amarelo e branco.

O acesso do pátio ao bloco das salas de aula se dava por meio de dois corredores. Num deles, ficavam os banheiros dos alunos e das alunas, um de cada lado do corredor. No outro corredor ficam duas salas de aula inauguradas no ano de realização da pesquisa e que abrigavam as classes de educação infantil.

No andar térreo do terceiro bloco existiam cinco salas de aula e no nível do pátio, ficavam mais quatro. Em uma sala deste andar havia a inscrição “*Grêmio Estudantil*” na porta, mas nela funcionava o Projeto Letras e Livros. No terceiro andar ficavam mais três salas de aula e também uma outra sala bastante ampla, onde funcionava a sala de vídeo e depósito de livros didáticos que não estavam sendo utilizados, com algumas mesas redondas e muitas cadeiras plásticas. Esta sala, com a implantação do Pró-Jovem naquela unidade, foi convertida no final do ano da pesquisa de campo em sala de informática. Em algumas paredes deste bloco, haviam

---

<sup>12</sup> O Programa Pró-Jovem é um programa do governo federal implantado em 2006, em parceria com os Estados e municípios para garantir a conclusão do ensino fundamental a jovens de 15 a 24 anos que ainda não concluíram este nível de ensino.

cartazes confeccionados pelos alunos, desenhos e outros trabalhos feitos pelas crianças, afixados e em exposição. Os corredores destes três andares eram abertos, sendo que a única proteção eram pára-peitos pouco mais altos do que um metro de altura.

As portas das salas de aula eram todas decoradas, encapadas com papel e adornadas com colagens de diversos tipos, recortes de jornal, desenhos feitos por crianças, poesias, murais recortados em papéis coloridos e montados. Dentro das salas, a decoração era igualmente organizada, nenhuma sala ficava com as paredes vazias durante o ano, sempre havia um cartaz com letras, palavras, parlendas, poemas, mapas, desenhos e mensagens.

Entre os materiais que a escola dispunha, pude presenciar em várias ocasiões o uso de mimeógrafos para reproduzir atividades e tarefas para alunos, bem como bilhetes aos pais, uso de impressora e papel A4 de pigmentação especial para convites de festas e reuniões; massinha de modelar na realização de maquetes com base de placas de isopor e papéis de diversos tipos (cartolina, color-set, crepon, sulfite branco e colorido, espelho, laminado). Utilizava-se também fita adesiva colorida para colocar bordas em alguns trabalhos de alunos em exposições e eventos promovidos na escola. A Secretaria de Educação forneceu um *kit* de material a cada aluno no início do ano letivo contendo cadernos, lápis HB, canetas, borrachas, lápis de cor, guache, massa de modelar, régua, pincel, caderno de desenho e um livro de literatura infantil.

### **Caracterização do funcionamento e da estrutura hierárquica na unidade**

A rotina da unidade seguia alguns horários, iniciando as aulas às 7 da manhã. Do meio dia às 13 horas acontecia o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), que era coletivo às segundas, quartas e sextas-feiras e individual às terças e quintas-feiras. Às 13 horas iniciava-se o período vespertino, com aula até as 18 horas. Os intervalos agrupavam algumas turmas (três a quatro classes) e tendo trinta minutos de duração cada recreio. Os primeiros quinze minutos do intervalo eram assistidos pelas professoras regentes de classe, que auxiliavam seus alunos e alunas a se servirem de comida e orientavam sobre onde se sentarem e deixarem os pratos após a alimentação. Durante os outros quinze minutos, as crianças ficavam sob os cuidados dos inspetores de alunos, que desenvolviam atividades dirigidas, emprestavam brinquedos e

acompanhavam as brincadeiras. Das 18 às 19 horas também aconteciam reuniões de HTP, com as professoras que trabalhavam com as turmas da educação de jovens e adultos, no período noturno. As aulas no período noturno terminavam às 22 horas.

Entre os projetos que a rede municipal de ensino desenvolvia e que estavam presentes no Projeto Político-Pedagógico da escola estavam: o Programa Ciência Hoje de Apoio à Educação, em parceria com a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, através da equipe da Revista Ciência Hoje das Crianças e que trabalhava com a temática de meio ambiente nas escolas da rede municipal; o Fórum Permanente de Inclusão, por meio dos quais todos os professores e professoras que tinham em suas turmas algum aluno com deficiência podiam participar de reuniões periódicas; Projeto ECOS (Educação Continuada de Orientação Sexual), desenvolvido por uma organização não-governamental na área de educação sexual e saúde preventiva; e o Projeto Letras e Livros.

A Escola Municipal Helena Petri atendia, em setembro de 2006, setecentos e quarenta e nove alunos desde a educação infantil (fase cinco) ao quarto ano do ensino fundamental regular (segundo ano do segundo ciclo), num total de vinte e cinco turmas, doze pela manhã e treze à tarde. Cada turma do ensino fundamental regular possuía no ano da pesquisa em média trinta e dois alunos. Havia ainda duas turmas de educação de jovens e adultos no período noturno, porém estas turmas e alunos não constarão das análises nem dos dados que serão apresentados. Eram vinte e duas professoras e um professor. Quatro professoras trabalhavam com duas turmas (dois períodos de aula) na própria Helena Petri. O atendimento aos alunos no Projeto Letras e Livros foi feito até o mês de setembro por três professoras em cada um dos períodos de funcionamento de aulas do ensino regular, além da professora orientadora de sala de leitura. No mês de setembro, uma professora regente de classe de outra unidade aceitou complementar sua jornada de trabalho fazendo parte da equipe de atendimento na E.M. Helena Petri e passou a atuar no período vespertino.

No início do ano da pesquisa, em 2006, Sônia era a única coordenadora pedagógica da escola, mas estava em trâmite o processo para escolha de uma parceira de trabalho para ela, que seria eleita entre o grupo de professor/as. No mês de abril, a professora Cleunice foi eleita coordenadora, mas com a aposentadoria da diretora Alice, ela foi designada para assumir a direção da escola. No início do segundo semestre, a professora Lourdes foi eleita para a vaga de



coordenação. Dessa forma, no segundo semestre de 2006 a coordenação do trabalho na E.M. Helena Petri era exercida por uma equipe de duas coordenadoras pedagógicas (Sônia e Lourdes) e uma diretora (Cleunice).

A escola contava no ano de realização do trabalho de campo ainda com cerca de cinquenta funcionários de apoio, exercendo funções de auxiliares de professores, inspetores de aluno, assistentes de secretaria, limpeza do espaço da escola e merendeiras. Os empregos destes funcionários eram em regime de contrato por Frentes de Trabalho ou contratos temporários com a Prefeitura Municipal, segundo me informou a diretora Cleunice. Apenas a secretária da escola era contratada por meio de concurso público.

### **Configurando a população da pesquisa**

Na Escola Municipal Helena Petri, o Projeto Letras e Livros acontecia desde que foi implantado pela Secretaria Municipal de educação no ano de 2002 e vinha se mostrando referência para toda a rede de ensino. No ano de 2005, foram encaminhados para atendimentos no Projeto um total de cento e trinta e seis crianças, das quais exatos 50% não conheciam todas as letras nem escreviam convencionalmente, segundo as professoras que atendiam os alunos e alunas. Mais da metade destas crianças que apresentavam rendimento escolar abaixo da meta estava no segundo ano do ensino fundamental. O ano de 2005 terminou com 17,64% de crianças atendidas pelo Projeto sem saber ler e escrever convencionalmente. No terceiro e quarto anos, juntos, apenas dez alunos/as terminaram o ano letivo com defasagem em leitura e escrita. De todos os alunos do segundo, terceiro e quarto anos da unidade pesquisada, uma média de 7,5% estavam abaixo da meta mínima para seu ano/ciclo ao final do ano.

Iniciado o ano letivo de 2006, minha intenção era focar os critérios de encaminhamentos dos alunos do terceiro e quarto ano do ensino fundamental ao Projeto. Porém, apenas quinze alunos do quarto ano foram encaminhados ao Projeto. A pesquisa também seria desenvolvida apenas no período vespertino, no qual apenas quatro alunos do quarto ano foram encaminhados para atendimento. Decidi, então, focar as classes do segundo e terceiro ano vespertino, nos quais

existia uma quantidade maior de crianças encaminhadas e, conseqüentemente, com maior volume de material para a análise.

Como mostra o Quadro 3, 64,5% dos encaminhamentos feitos ao Projeto na população pesquisada eram meninos e 35,5% meninas. Há uma distorção maior nos encaminhamentos dos alunos e alunas do terceiro ano (75% de meninos e 25% de meninas) e um pouco mais de equilíbrio nos encaminhamentos do segundo ano (57,9% de meninos e 42,1% de meninas).

QUADRO 3 - Encaminhamentos do segundo e terceiro anos do período vespertino da E.M. Helena Petri ao Projeto Letras e Livros, no ano de 2006.

ANO Sexo	ENCAMINHADOS/AS (número bruto)	POPULAÇÃO DE ENCAMINHADOS/AS (%)
SEGUNDO	38	100
Meninos	22	57,9
Meninas	16	42,1
TERCEIRO	24	100
Meninos	18	75
Meninas	6	25
TOTAL	62	100
Meninos	40	64,5
Meninas	22	35,5

Fonte: Lista de alunos/as encaminhados/as ao Projeto Letras e Livros em fevereiro de 2006.

No período vespertino, além de Maria Cícera, professora responsável pela Sala de Leitura e coordenadora do Projeto Letras e Livros na unidade, mais três professoras regentes de classe do período matutino complementavam a carga horária de trabalho semanal atendendo alunos e alunas no Projeto (Daniela, Lucélia e Nilda). Todas as quatro professoras são pedagogas e têm experiência profissional média de quinze anos em sala de aula, trabalhando sempre com educação infantil e ensino fundamental, nas redes estadual e municipal de Embu. Das três professoras que atendem no Projeto à tarde, a professora Daniela, no período da manhã, tem uma classe de educação infantil e as professoras Nilda e Lucélia trabalham com o primeiro ano do ensino fundamental.

As professoras atuantes no Projeto foram entrevistadas primeiro, de maio a agosto. Nesse período, foi difícil encontrar tempo para ser atendido pelas professoras regentes de classe, pois elas alegavam estar sempre bastante ocupadas com encerramento do semestre e também houve o recesso escolar no mês de julho.

Até agosto do ano de 2005, a professora Maria Cícera fazia atendimentos na E.M. Helena Petri, mas trabalhava com sua turma de educação infantil em outra unidade. A partir dessa data, ela foi designada como professora orientadora de sala de leitura e isso implicou no seu afastamento das atividades de sala de aula regular para um regime de trabalho de quarenta horas semanais de trabalho. Maria Cícera, sendo a professora orientadora de sala de leitura da escola, ficou também responsável por contar histórias nas salas de aula, organizar o acervo de livros e fazer atendimento dos alunos considerados “mais difíceis” encaminhados ao Projeto, além de coordenar os trabalhos do Projeto Letras e Livros da unidade.

Maria Cícera e Lucélia têm entre vinte e vinte e cinco anos de exercício do magistério, Daniela e Nilda têm cerca de oito anos. Todas as quatro professoras têm graduação em Pedagogia e disseram trabalhar ou preferir trabalhar com turmas de educação infantil (M. Cícera e Daniela) ou primeiro ano do ensino fundamental (Nilda e Lucélia). Nenhuma delas disse ter ocupado qualquer outra função ligada ao magistério, seja em cargo técnico ou administrativo. Vale lembrar que a função ocupada pela professora Maria Cícera, de professor de sala de leitura, é uma função híbrida, tendo atribuições administrativas (empréstimo de livros e organização de acervo), pedagógicas (fazer atendimento de alunos encaminhados ao Projeto e leituras em sala de aula) e técnicas (coordenar o funcionamento do Projeto Letras e Livros na unidade).

Todas as quatro professoras que fazem atendimento disseram que entraram no Projeto Letras e Livros ao observarem dificuldades de aprendizagem em seus próprios alunos, como explicito nestes dois trechos de entrevistas:

*Eu gosto de leitura. Do Letras e Livros, das crianças... Eu acho que por causa da EMEI... Nem tanto por causa de primeira a quarta série, mais por conta das crianças, com os pequenos. Porque assim, depois que você está na EMEI, você valoriza ainda mais a leitura, o gosto da criança por ler, entender a história... E por que no fundamental? Por que eu quis? Porque as crianças do fundamental têm pouco contato com a leitura. (...) E essas crianças que não aprendem, por que é que não aprendem? Essa coisa também fica muito na minha orelha. E aí, envolveu uma coisa com a outra e eu falei “eu quero”. E consegui logo de cara, porque eu não dobrava [período de trabalho]. Foi fácil.*

*(Professora Maria Cícera, entrevista em 28/06/2006).*

*Por que eu decidi? Muita dificuldade em sala de aula, né. No Estado eu já trabalhei com projeto de reforço, só que é bem diferente, é com um maior número de alunos, e aí a nossa Prefeitura começou com esse tipo de projeto e eu achei interessante o fato dos alunos saírem da sala de aula, eu achei que eu poderia estar ajudando. Eu acho que é um projeto muito bom, porque ele trabalha individualmente com o aluno; você conhece melhor o aluno e pode ajudar melhor. Então, na época eu tinha muito aluno com dificuldade em sala de aula. Ela era uma sala de terceira série com crianças com muita dificuldade e eu me interessei porque eu fui vendo o trabalho como era feito e falei, “ah, eu vou tentar, né”. Eu falei com a Maria Cícera: “eu vou me inscrever no Projeto”. Ela falou “se inscreve, né, tem mais gente que está inscrito pra trabalhar”, aí eu me inscrevi, eu falei pra minha irmã (porque a Nilda é minha irmã) “vamos Nilda, vamos tentar o Projeto, eu acho que é legal trabalhar com o aluno individual” aí eu acabei experimentando e acabei gostando. E eu estou até hoje. E eu acho legal.*

*(Professora Lucélia, entrevista em 21/06/2006).*

Com relação ao tempo de ligação que cada professora tem com o Projeto, apenas Daniela era iniciante em 2006, vinda de uma escola onde só havia educação infantil. O restante da equipe atende os alunos da E.M. Helena Petri desde 2003, o segundo ano de realização do Projeto na rede embuense. O número de atendimentos de alunos de terceiro e quarto ano vem diminuindo ano a ano e a permanência de uma equipe ao longo do tempo pode ser um indicador de que o estilo de trabalho se mantém continuamente. E talvez o fato da equipe de professoras atuantes no projeto manterem-se há três anos também seja indicador positivo e motivo dele ser percebido como modelo para a rede municipal de ensino.

De toda forma, trata-se de um projeto bem estruturado, sério e bem sucedido em âmbito municipal e, particularmente, bem encaminhado na escola estudada. Isso torna ainda mais intrigante a predominância de meninos entre os indicados para atendimento, pois não se pode atribuí-la à precariedade do trabalho ou simplesmente a problemas de formação das professoras regentes ou atuantes no projeto. Para tentar compreender pelo menos um dos múltiplos aspectos envolvidos nessa questão, debruicei-me sobre as falas das educadoras da Escola Helena Petri, a fim de analisar a percepção das professoras sobre alunos e alunas percebidas como crianças com dificuldades de aprendizagem e não analisar possíveis dificuldades em si mesmas.

## Capítulo 2 – Aproximações com o material empírico

Um primeiro exercício de análise do material empírico foi realizado em setembro de 2006, levando em consideração apenas as observações nos conselhos de classe do primeiro semestre. Foi feita uma ficha para cada criança, contendo as falas a seu respeito nestas reuniões. Num primeiro momento, estas fichas foram separadas em dois grupos: as fichas referentes a meninos e a meninas encaminhados ao Projeto.

Porém, esta divisão por sexo, no momento de analisar a percepção das professoras sobre alunos e alunas percebidas como crianças com dificuldades de aprendizagem e não analisar possíveis dificuldades em si mesmas mostrou-se ineficiente devido à diversidade de dificuldades e pluralidade das crianças que se apresentavam. Neste exercício de análise comecei a questionar a hipótese inicial de que as dificuldades das meninas seriam atribuídas a fatores intrínsecos à personalidade do indivíduo e as dificuldades dos meninos aos extrínsecos a eles. Em texto sobre o essencialismo e o absolutismo de gênero, Jackson (1998) alerta para o uso dos binarismos no pensamento sobre relações de gênero. Para o autor, o “*absolutismo de gênero*” (p. 83) polariza as vítimas, perpetuando características que seriam naturais e absolutas para cada sexo. Todos os homens, de um lado e todas as mulheres de outro, seriam portadores das mesmas características, o que não se aplica na realidade. O alerta de Jackson é exatamente no ponto em que se deve fugir de estereótipos simplistas, que unificam as vidas do conjunto de homens e meninas. A leitura e análise desta parte do material mostraram que tanto a meninas quanto a meninos eram atribuídos quase todos os motivos percebidos pelas professoras como causadores de dificuldade de aprendizagem. Dessa forma, para a análise de todo o material empírico procedi a uma forma um pouco diferente, procurando perceber se há dificuldades que podem ser consideradas masculinas e femininas, conforme a classificação feita pelas professoras.

Em primeiro lugar, para cada criança foi criada uma ficha contendo todas as anotações sobre as falas das professoras em todos os momentos da pesquisa nos quais elas falaram sobre os alunos e alunas e sobre as dificuldades de cada um/a. Assim, pude ter um parâmetro de análise individual, com as falas da professora atuante no Projeto Letras e Livros, da professora regente de classe e as discussões nos conselho de classe, além das anotações sobre algumas crianças cujo responsável compareceu à reunião com a professora Maria Cícera em 05 de abril. A partir da

leitura de cada ficha, fui classificando em “tipos” o que as professoras falavam sobre as crianças com dificuldades. Este trabalho foi difícil na medida em que eu precisava compreender a lógica das próprias professoras e acompanhar seu raciocínio, procurando, entre tantas informações, sua percepção dos alunos e alunas e suas dificuldades de aprendizagem. Cada um dos tipos de dificuldades identificados foi anotado na própria página da ficha e posteriormente os dados foram transpostos para uma planilha que mostrava a quantidade de ocorrências para cada um dos tipos de dificuldades apontadas pelas professoras. Ao final, estas percepções foram agrupadas em três grandes temas: dificuldades causadas por problemas de ordem social, problemas familiares e dificuldades por não adequação da criança ao *ofício de aluno* exigido pela Escola. Um outro tema era composto pelas falas sobre crianças com problemas de saúde e necessidades educacionais especiais, mas estas falas e este tema não compõem os registros da pesquisa, uma vez que os problemas diagnosticados por profissionais da área da Saúde podem afetar a qualquer pessoa, independentemente do sexo, cor, origem social ou lugar onde vive, escapando aos nossos limites de análise.

Antes de discutirmos os temas levantados pelas falas das professoras, vamos tratar dos critérios de avaliação que elas têm e como definem os conceitos de desempenho escolar de seus alunos. Para, em seguida, passarmos à análise dos discursos sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças atendidas pelo Projeto Letras e Livros no segundo e terceiro ano da E.M. Helena Petri no ano de 2006.

### **As professoras regentes das turmas pesquisadas**

Com relação às professoras regentes de classe, muitas das características comuns às atendentes do Projeto Letras e Livros, como formação em Pedagogia e preferência por trabalhar com turmas de alfabetização (em educação infantil ou primeiro ano) não se repetiam. Entre as professoras responsáveis pelas classes pesquisadas, a diversidade é bastante grande. Os alunos que compuseram o corpo de análise estavam sob a responsabilidade de cinco professoras, sendo três do segundo ano e duas do terceiro.

Estas professoras tinham 26 (Rosana), 30 (Gislaine), 31 (Mariluci), 42 (Patrícia), e 55 anos de idade (Mariângela). Mariluci ainda estava cursando o ensino superior, um curso chamado Pedagogia Cidadã, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Embu, em parceria com a Universidade Estadual Paulista (UNESP). Rosana e Patrícia eram pedagogas formadas há menos de cinco anos e Mariângela formou-se em Letras há seis anos. Gislaine era a única que não possuía nem cursava licenciatura: estava no final do curso de Enfermagem no ano da pesquisa e disse pretender deixar a profissão de professora assim que conseguisse emprego nesta outra área de formação.

Patrícia e Mariângela começaram a trabalhar como professoras apenas após concluírem o curso superior. Patrícia tinha outro emprego, em área alheia à educação e ingressou na profissão após prestar concursos públicos no último ano de sua graduação. Mariângela disse durante a entrevista que decidiu terminar os estudos e se formar depois que seus filhos já estavam crescidos. Gislaine também disse que trabalhou algum tempo em áreas diferentes da educação por algum tempo antes de decidir dar aulas, atividade que exerce desde 1998, quando prestou o concurso público em Embu. As demais professoras (Mariluci e Rosana), disseram trabalhar em escola desde que se formaram no curso de magistério e antes de iniciar curso de graduação. Mariluci é professora há treze anos e Rosana, há sete.

Quanto à experiência com classes de alfabetização, elas também são bastante diferentes. Enquanto Mariluci chegou a trabalhar em escolas de educação infantil e disse gostar de trabalhar sempre com turmas de alfabetização, Rosana disse preferir “os mais velhos”, de terceiro ou quarto ano. Mariângela disse que era a primeira turma de terceiro ano com que trabalhava, pois sempre trabalhara com primeiro ano. Patrícia contou que, como era professora adjunta nos seus dois cargos e nova nas duas redes onde trabalhava, sempre pega turmas complicadas, turmas de segundo ou terceiro anos com muitos alunos não alfabetizados e com muitos problemas de comportamento. Gislaine não disse preferir qualquer série ou ciclo em especial com o qual se identificasse para trabalhar.

Das cinco professoras, a única com jornada única era Mariluci, trabalhando apenas na EM Helena Petri no período vespertino. Todas as demais professoras dobravam turno. Gislaine, na mesma escola, com uma turma de primeiro ano. Rosana, em uma escola da rede embuense próxima dali. Mariângela e Patrícia trabalhavam em escolas de um município vizinho.

Mariângela, que ingressou na escola no ano de realização da pesquisa, no mês de abril, decidiu deixar o outro emprego no decorrer do ano, assumiu uma turma de educação de jovens e adultos, cuja professora esteve em licença médica e depois que esta terminou, ficou à disposição da escola para substituir colegas que faltassem no período da manhã.

As turmas destas cinco professoras tinham entre 29 e 33 alunos.

Nenhuma das regentes de classe, exceto Rosana, teve contato com algum tipo de formação do Projeto Letras e Livros, dada às professoras que faziam os atendimentos aos alunos e alunas. O contato desta professora se deu no ano de 2003, quando ela ingressou na rede municipal de Embu e também prestou atendimento no Projeto Letras e Livros, na escola onde era professora. As demais disseram nunca ter trabalhado ou tido qualquer contato com o que era discutido nas reuniões de formação.

A professora Gislaine contou durante a entrevista que o que chegava até ela sobre as reuniões de formação do Projeto Letras e Livros era apenas o trabalho das professoras. Ela contou que sempre observava a Sala de Atendimento com muitos jogos, livros, letras e também a Ficha Individual de Atendimentos, que ela devia assinar após cada atendimento. A professora Patrícia, quando questionada se tinha contato com algum tipo de formação do Projeto disse que:

*Não. Sempre tive vontade, mas por conta de trabalhar em duas escolas... Mas é um trabalho que eu gostaria de fazer.*

*(Professora Patrícia, entrevista em 05/09/2006).*

### **O nó da avaliação: critérios X instrumentos**

Na rede municipal de ensino de Embu o desempenho dos alunos e alunas era medido por meio de três conceitos: “PS” para um desempenho plenamente satisfatório, “S” para conceito satisfatório ou “NS” para aproveitamento não satisfatório. A atribuição de conceitos não é o único meio de mostrar às famílias o desempenho das crianças. A cada semestre as professoras deviam escrever relatórios sobre a aprendizagem, com os avanços e os progressos na aprendizagem de todos os alunos e alunas. Durante a *reunião de pais*, os responsáveis pelas



crianças assinavam esta Ficha de Avaliação. Além disso, cada professora tinha também um Diário de Classe, onde havia um resumo geral dos conteúdos e temas trabalhados coletivamente.

A avaliação era feita usando diferentes instrumentos, segundo o que as professoras falaram durante as entrevistas. As professoras do terceiro ano disseram fazer uma atividade individual, do tipo prova. Rosana disse que faz esse tipo de atividade, mas que prefere acompanhar cada criança individualmente:

*(...) eu vou acompanhar o nível de crescimento dele. Essa questão bem individual, eu acho que o professor tem que respeitar o desenvolvimento do aluno, não importa se ele está acompanhando a terceira série ou não. Lógico que a gente tem que fazer um apanhado geral, mas tem que ter esse entendimento.*

*(Professora Rosana, entrevista em 19/09/2006).*

O modo como ela fazia para acompanhar individualmente cada aluno, Rosana não explicou. Partilhando uma idéia parecida, Patrícia explicou que:

*precisa ter aquele registro no papel. A gente também tem que ter esse critério, mas eu procuro avaliar no dia-a-dia. Cada passinho que eles dão é uma vitória, ainda mais essa sala que estava com muitos alunos.*

*(Professora Patrícia, entrevista formal em 05/09/2006).*

A professora Gislaine disse durante a entrevista que procura arranjar seus alunos em duplas, para que um ajudasse o outro na realização das atividades que ela propunha. Da mesma forma, a professora Gislaine explicou que avaliava seus alunos e alunas “*todos os dias. Avaliação mesmo [prova] eu não dou*” (entrevista em 22/08/2006). Para ela, o aluno ou aluna que faz tentativas de fazer a lição, mesmo que consiga apenas copiá-la, demonstra um desempenho escolar satisfatório. Seus dois únicos alunos que tinham NS como conceito ao longo do ano eram João e Junior, que segundo ela “*não fazem nada, nem interagem*” (conselho de classe realizado em 26/09/2006) com outras crianças nem com a professora.

Seguindo uma idéia parecida com a de Gislaine, a professora Mariluci também disse que não fica apegada a papel e que faz a avaliação constantemente. Disse ainda que avalia

*constantemente. Eu não fico muito apegada a papel, eu não gosto muito, até porque eu não sou muito organizada com isso. Então eu passo muito entre eles, faço muita escrita espontânea, faço escrita dirigida. Eu avalio muito o caderno deles, como eles estão fazendo, como eles estão desenvolvendo. Eu observo muito quando eu passo uma atividade, eu procuro estar andando pela sala, para ver como é que eles estão desenvolvendo, aquele que tem mais*

*dificuldade, aquele que não tem. Avalio pela participação mesmo, e de vez em quando eu até faço uma avaliaçãozinha com eles mesmo, geralmente é uma escrita livre, de frases, ou produção de textos, geralmente. Mas avaliação mesmo, eu faço no dia-a-dia.*

*(Professora Mariluci, entrevista formal em 22/08/2006).*

Mariângela disse que faz uma atividade a cada quinze dias, a qual os alunos devem entregar e ela corrige e guarda para compor a avaliação. A idéia de avaliação contínua ou processual da professora Mariângela difere um pouco da idéia das demais professoras. Para ela, a realização quinzenal de atividades que arquiva é mais eficiente para avaliar a aprendizagem.

*Porque de repente o aluno foi bem num exercício quinzenal e quando chega o dia de uma avaliação maior, ele não vai bem por causa de nervoso, por causa de uma dor de cabeça, então eu não avalio só por ali, eu avalio todo o desenvolvimento dele no bimestre.*

*(Professora Mariângela, entrevista formal em 14/09/2006).*

Convém lembrar que a professora Mariângela iniciou seu trabalho na EM Helena Petri no mês de abril de 2006 e não foi responsável por nenhum encaminhamento de crianças ao Projeto Letras e Livros. Sua turma também era a que possuía a menor quantidade de crianças atendidas pelo Projeto, sendo quatro meninos participantes das sessões de atendimento. Ela contou durante a entrevista, realizada no mês de setembro, que incluiria mais dois meninos e uma menina dispensados dos atendimentos no início do ano.

Ao que parece, o “registro no papel” não seria algo tão importante quanto à atenção e a observação constantes da professora sobre o aluno, sobre cada passo na aprendizagem do aluno. Parece haver uma contradição entre a fala e a prática das professoras, uma vez que dizem não se apegarem ao papel, não gostarem de aplicar atividades do tipo “prova”, mas por outro lado darem valor, ao que pudemos perceber, ao caderno, que é um meio de registro escrito. Parece haver aí, certa confusão entre o que seria registro: se aquele que a professora pode fazer cotidianamente sobre a realização das tarefas e lições ou se o registro do aluno seria apenas considerado no contexto de uma atividade silenciosa e sem poder comunicar-se com as demais crianças.

## **Avaliação: afinal, o que levar em conta?**

Como vimos, o registro de produções (do tipo prova, ditados, escritas de palavras, frases ou textos) dos alunos parece ser muito valorizado pelas professoras em suas falas. Mas há uma tensão aí, já que para elas, o caderno e a realização das tarefas cotidianas são muito importantes. A discussão sobre o que é avaliação e a que serve é recorrente na literatura da área da Educação<sup>13</sup>. Os escritos atuais sobre o tema, conduzem a uma visão de avaliação refletindo sobre seu poder de formação, replanejamento da ação pedagógica e contra a avaliação repressora e que classifica, como mera medição do nível de conhecimento.

Em todas as salas de aula onde foram feitas as entrevistas, as carteiras estavam arranjadas em duplas e as professoras foram questionadas sobre este arranjo da classe. Quase todas elas responderam que geralmente trabalham em duplas, mas quem define os lugares dos alunos são eles próprios. Apenas Mariângela falou que achava “*legal colocar duplas heterogêneas para que (...) um consiga ajudar o outro, auxiliar numa hora de necessidade. Existe o bate papo, eu acho muito legal para eles se desenvolverem mais*” (entrevista em 14/09/2006). A professora Rosana disse que, além das duplas, gosta de colocar a disposição das carteiras em forma de U e, nos dias em que realiza avaliação escrita para ser feita individualmente, em fileiras.

A professora Rosana contou, ainda, que quando assumiu a turma no mês de abril, ela era a quinta professora da turma no ano de 2006. Por isso, ela teve que fazer um esforço de conquistar a confiança dos alunos e mostrar que ela não os deixaria como fizeram as quatro anteriores e também percebeu que treze alunos e alunas da sua turma não escreviam convencionalmente.

Na visão da professora Rosana, o professor deve “*respeitar o desenvolvimento do aluno, não importa se ele está acompanhando a terceira série ou não*”. E continua dizendo que é necessário se fazer uma avaliação única para todos, como verificação do nível médio da turma, mas que o professor “*tem que ter esse entendimento*” do “*olhar individual sobre o aluno*”:

*Como vai ficar a auto-estima dele? “Nossa, eu me esforcei tanto, eu cresci e ainda não vou ter uma nota que de repente eu mereça porque eu não estou acompanhando a minha sala...”*

*(Entrevista, em 19/09/2006).*

---

<sup>13</sup> Sobre a avaliação da aprendizagem escolar, ver, por exemplo, os trabalhos de Jussara Hoffmann (2000, 2006) e Cipriano C. Luckesi (2003), que são considerados expoentes sobre o tema no Brasil.

Talvez essa visão de avaliação individual, acompanhando o processo de desenvolvimento do aluno individualmente independente do nível de aprendizagem da turma, tenha sido moldada pela circunstância em que a turma estava formada, tendo passado por quatro professoras antes de Rosana.

Outra turma conhecida na escola por ter alunos e alunas com bastante dificuldade de aprendizagem era a classe da professora Patrícia, que também tinha o cargo de Professora Adjunta e assumiu uma turma de segundo ano com apenas 11 dos 29 alunos alfabetizados. Segundo a professora, ela iniciou o trabalho em 2006 *“muito preocupada porque a sala é muito agitada, tem muitos meninos. São dezoito meninos para onze meninas”*. Sua estratégia para trabalhar com as dificuldades dos alunos, segundo ela própria, era passar lição na lousa, ou deixar a turma pintando desenhos, enquanto ela chamava um aluno de cada vez em sua mesa para fazer uma atividade curta, como as atividades desenvolvidas na sala do Projeto Letras e Livros.

A diretriz da rede municipal para que fossem feitos os encaminhamentos dos alunos e alunas para atendimento no Projeto Letras e Livros era que as professoras encaminhassem *“quem as preocupa em sala de aula”*, segundo afirmou a professora Heloysa Dantas, durante o primeiro encontro de formação das professoras atuantes no Projeto em 2006. Ora, essa orientação pode ter dado margem a diversos entendimentos dentro das escolas. Para a professora Gislaine, um aluno ou aluna que preocupa seria aquele ou aquela que não interage com outras pessoas nem sequer copia a lição da lousa. Já para a professora Mariluci, a preocupação seriam as crianças que não conhecem as letras e não sabem escrever o próprio nome sozinhas e para Rosana, a preocupação seria com a auto-estima, por exemplo.

Para tentar corrigir essa diversidade de idéias e conter o encaminhamento indiscriminado de crianças para atendimento, a Secretaria Municipal de educação divulgou o documento *Critérios para aprovação em leitura e escrita: indicadores para a intervenção*, um texto curto, mas que procurava esclarecer quem seria o aluno ou aluna que deve realmente ser motivo de preocupação e encaminhado/a para atendimento no Projeto. Neste documento, Heloysa Dantas (2003) propõe a *“passagem condicional”*, que seria a passagem do aluno que não atingiu o desenvolvimento mínimo exigido para o ano/ciclo seguinte *“condicionada ao atendimento individualizado semanal no ano seguinte”*. Os alunos e alunas encaminhados/as para atendimento no Projeto Letras e Livros são aqueles/as que estariam abaixo da meta mínima estabelecida para

seu ano/ciclo. Durante o trabalho de campo, entretanto, não ficou explícito em nenhum momento se as professoras tinham esses critérios (abaixo ou acima da meta mínima) claros para cada ano escolar.

Em suma, a avaliação dos alunos, de acordo com a maioria das professoras, é realizada de forma “diária”, por meio de atividades de escrita dirigidas e também procuram estar “atentas a cada avanço ou dificuldade” na aprendizagem dos alunos. Isso mostra alguma contradição em certos momentos nos quais as professoras falam sobre os conceitos atribuídos a cada criança que é atendida pelo Projeto Letras e Livros, mostrando uma quantidade muito grande de conceitos NS.

Essa contradição também foi observada por Marília Carvalho, ao entrevistar professoras sobre suas práticas de avaliação, que seria feita tendo como parâmetros não só a aprendizagem, mas também “*sendo inevitável ‘uma erupção de valores, de subjetividade, afetividade’*” (CARVALHO, 2001, p. 572), o que determinaria o estabelecimento de conceitos de desempenho e encaminhamentos a recuperação paralela. Ou seja, a avaliação que fazem dos alunos leva em conta não só a aprendizagem, mas também, ou principalmente, fatores alheios à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos e alunas.

No caso do aluno Wellington, da turma da professora Patrícia, por exemplo, o diálogo entre as professoras na reunião de conselho de classe deixa claro que há divergências entre os critérios estabelecidos de avaliação. Foi anotado no caderno de campo que a professora de Wellington atribuiu-lhe conceito Não-Satisfatório (NS), mesmo reconhecendo que ele teve avanços em sua hipótese de escrita. Isso causou polêmica durante a reunião e a discussão se concentrou nas professoras Patrícia e Daniela, que o atendia no Projeto. No final da discussão, a professora Daniela disse que acha “*incoerente dar NS, se ele teve um avanço grande*” (Conselho de Classe, em 25 de setembro de 2006).

Parece haver certo repúdio ao arquivamento de registros de produções das crianças e alguma confusão entre o que seria este registro como forma de avaliação, preferindo-se lançar mão de instrumentos mais subjetivos, tais como a observação e a atenção da professora, que deve ser “dirigida a todos e individualmente” ao mesmo tempo. Podemos nos questionar se cada professora teria condições de prestar atenção em cada avanço de cada um dos seus 29 a 33 alunos

e que tipo de impacto esta “avaliação constante” teria sobre aqueles alunos e alunas mais tímidos/as ou que preferem não parecer visíveis em sala de aula.

### **Como estavam os alunos/as encaminhados/as ao Projeto Letras e Livros?**

Os alunos encaminhados e atendidos pelo Projeto Letras e Livros tinham conceitos que oscilavam entre o S e o NS. Para algumas professoras, como Mariluci, estar com conceito não satisfatório era condição para que freqüentassem o Projeto.

Também os alunos e alunas da Professora Patrícia que eram atendidos/as pelo Projeto ficavam com conceito NS. Nos casos dos alunos e alunas destas duas professoras, todos os alunos que freqüentam o Projeto Letras e Livros têm ficado com conceito NS. Há uma incoerência aqui, já que para ser encaminhado/a para o Projeto a criança deve estar com conceito NS e, freqüentando o Projeto e apresentando avanços na aprendizagem, continua com este conceito não-satisfatório.

As professoras Gislaine e Rosana disseram atribuir conceito satisfatório a seus alunos atendidos pelo Projeto Letras e Livros, mas por diferentes motivos. Para Gislaine, os alunos e alunas têm S “*pela participação*” nas aulas (entrevista em 22/08/2006), e por isso os alunos João e Junior ficaram com NS, pois, segundo a professora, “*não participam, nem interagem*” em sala de aula. Para Rosana, que atribuiu conceitos não satisfatórios nos dois primeiros bimestres para a maioria dos alunos e alunas participantes do Projeto, disse que não podia dar NS porque “*de alguma forma, todos eles apresentaram progressos significativos. Então, eu não posso nem deixá-los com NS*” (entrevista em 19/09/2006). Para Gislaine, o conceito S era uma forma de mostrar que apesar das dificuldades que ela percebia, os alunos e alunas faziam ou tentavam fazer alguma coisa em aula (nem que fosse meramente copiar a lição da lousa); e Rosana decidiu não dar conceitos NS para não abalar a auto-estima de seus alunos e alunas, sendo uma forma dela estimulá-los/as a estudar e melhorar cada vez mais.

A professora Mariângela atribuiu conceitos diversificados a seus alunos, mas apenas um estava com NS (Alan) que para ela “*é um caso mais complicado mesmo*” (entrevista em

14/09/2006). Os demais alunos de sua turma que freqüentam atendimentos no Projeto ficaram no terceiro bimestre - época da entrevista - com S porque haviam melhorado bastante e apesar das dificuldades, “*acho que está dando...*”, ou seja, a professora percebe que caminham, apesar das dificuldades que ela percebe.

Além de anotar os conceitos no Diário de Classe, a professora deve fazer também um relatório de aprendizagem de cada aluno/a. Os pais ou mães que comparecem à reunião bimestral tomam ciência do relatório e depois ele fica arquivado no prontuário do/a aluno/a. Neste relatório há linhas impressas e um pequeno quadro na parte inferior onde a professora anota os conceitos bimestrais do aluno ou aluna. Há também um espaço para as assinaturas da professora e do responsável pela criança. Estes relatórios, entretanto, não serão levados em conta, uma vez que as falas das professoras são muito mais ricas em detalhes sobre como elas percebem as dificuldades de aprendizagem dos alunos que freqüentam as atividades do projeto Letras e Livros. O espaço disponível para escrever sobre os alunos muitas vezes não é suficiente para que a professora faça um relatório detalhado.

Das cinco professoras regentes que colaboraram para a realização da pesquisa, apenas Mariângela levava para o Conselho de Classe anotações sobre seus alunos e alunas num caderno. Todas levavam amostras de atividades feitas pelos alunos em sala de aula. Algumas eram do tipo prova, com questões a serem respondidas, principalmente das áreas de Matemática e Interpretação de Texto. As atividades do tipo prova são aplicadas pelas professoras do terceiro ano (Rosana e Mariângela). As professoras do segundo ano (Mariluci, Gislaine e Patrícia) levavam muitas escritas de palavras e frases como amostras de atividades de seus alunos para as reuniões de Conselho de Classe.

De todas as sessenta e duas crianças que compuseram o corpo de análise desta pesquisa, 58 ainda não sabiam escrever o próprio nome completo nem o alfabeto (fazendo correspondência entre a letra e seu fonema) no começo do ano letivo. As quatro crianças que sabiam mais do que nome e as letras do alfabeto eram quatro meninos, todos do terceiro ano e já haviam passado pelo menos um ano por atendimentos no Projeto Letras e Livros, mas ainda não escreviam convencionalmente no início de 2006, ou seja, estavam no processo de alfabetização tendo atendimento individualizado há pelo menos um ano.

## **As falas a respeito dos encaminhamentos e da aprendizagem dos alunos**

As entrevistas com as professoras regentes de classe e atuantes do Projeto Letras e Livros tiveram como objetivo principal recolher informações sobre como elas percebiam as dificuldades de aprendizagem dos alunos e alunas que eram atendidos. Bernard Lahire (2004) chama a atenção para o fato de que as informações dadas pelas professoras sobre as crianças são baseadas em comportamentos e fatos vividos e observados (percebidos) por elas “*e não frutos de sua imaginação profissional*” (p. 54). Em seu estudo, o autor procurou analisar as razões para o sucesso escolar de crianças provenientes de setores populares e observou que há diferentes estilos de sucesso escolar dentro de um grupo de crianças que vivem aparentemente em situações econômico-sociais semelhantes. Da mesma forma, os motivos dos encaminhamentos à recuperação paralela também são variados. O autor adverte que:

Estamos diante de julgamentos que falam de comportamentos reais a partir de categorias escolares de compreensão, e, mais precisamente, de categorias utilizadas no curso primário. Nesses julgamentos, sobressai-se nitidamente uma seleção, feita pelos professores, dos fatos e gestos dos alunos que lhes (e para a escola) é pertinente. Assim sendo, constroem perfis que acabam por demonstrar harmonias ou contradições entre comportamentos e qualidades morais, por um lado, e resultados escolares e qualidades intelectuais, por outro (Lahire, 2004, p. 54-55).

Podemos afirmar que as falas das professoras sobre os alunos e alunas encaminhados ao Projeto Letras e Livros na E.M. Helena Petri também têm fundamentos em suas experiências e convivência com as crianças e podem revelar harmonias ou contradições entre o que esperam das crianças, de seu comportamento, personalidade e condição social, e o desenvolvimento da aprendizagem que demonstram. Estas contradições talvez se devam ao fato de não haverem critérios claros e definidos para as professoras das metas de aprendizagem para cada ano/ciclo.

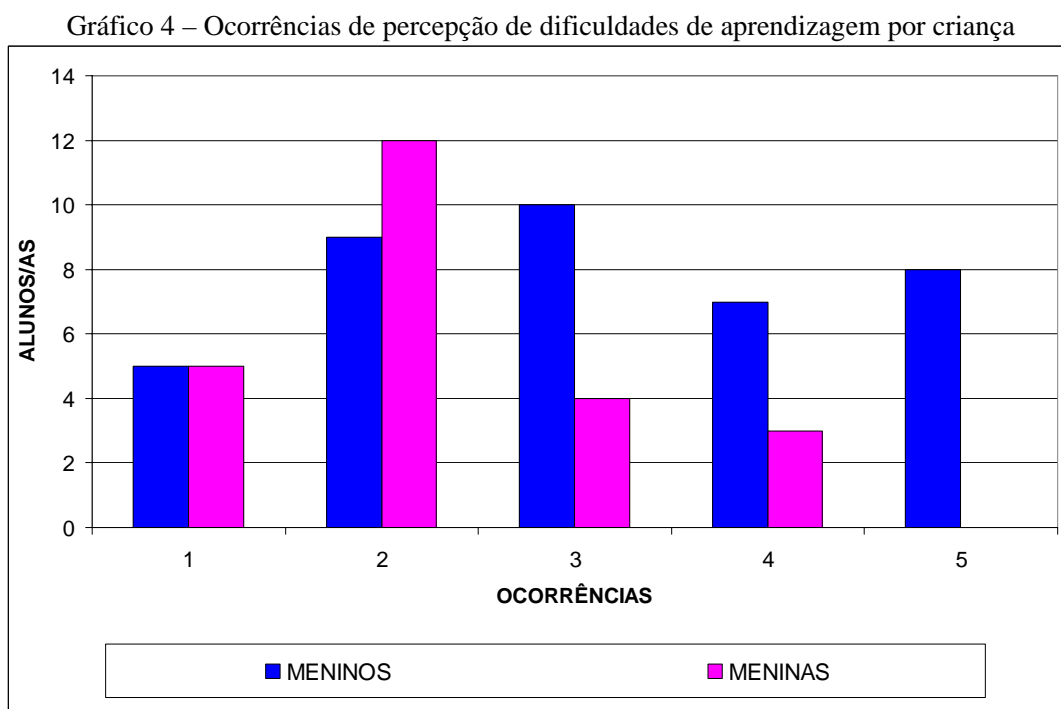
Antes de passar à análise das falas das educadoras sobre cada uma das crianças indicadas para atendimento no Projeto, serão apresentadas cinco trajetórias de cinco crianças ao longo do ano de realização da pesquisa, construídas a partir das falas das professoras e que nos permitirão adentrar no dia-a-dia da avaliação na Escola Helena Petri.



### Capítulo 3 – Cinco trajetórias de um ano

Neste capítulo, serão apresentadas cinco histórias das trajetórias de três meninos e duas meninas durante o período de realização da pesquisa na EM Helena Petri. Elas foram criadas a partir dos relatos ouvidos durante as entrevistas com as professoras e das observações dos conselhos de classe. Maria Helena Souza Patto (1999) e Bernard Lahire (2004) também utilizaram este recurso para ilustrar ou concentrar suas análises.

A explicação para a inclusão de mais meninos do que meninas neste registro de trajetórias é simples:



As falas a respeito dos meninos são muito mais ricas em detalhes e busca de explicações do que as falas sobre as meninas. O gráfico 4 mostra a quantidade numérica de citações de crianças pelas professoras em relação aos tipos de dificuldades que elas percebem. As ocorrências referem-se a quantas vezes o nome de cada menino ou menina aparece citado nas falas das professoras em diferentes temas, quando elas falam sobre suas percepções das crianças e

das dificuldades de aprendizagem que as crianças possuem. Sendo assim, cinco meninos e cinco meninas tiveram seus nomes citados apenas uma vez, possuindo apenas uma dificuldade de aprendizagem percebida pela professora. Já os casos de sete meninos e três meninas são percebidos/as como tendo quatro dificuldades que lhes impede de aprender a ler e a escrever convencionalmente. A quantidade de ocorrências de meninas citadas em vários “motivos” das dificuldades de aprendizagem vai diminuindo conforme aumentam as referências dentro de cada tipo de dificuldade percebido pelas professoras. Podemos concluir que as professoras buscam mais explicações para as dificuldades de aprendizagem dos meninos, enquanto para as meninas atribuem motivos mais simples e específicos.

### **João – 2º ano**

O menino João é uma criança que preocupava todo o corpo docente durante o ano letivo de 2006 na EM Helena Petri. Não havia professora ou funcionário que não soubesse quem ele era. E ele não chamava a atenção por onde passava por ser uma criança danada, mal-educada ou respondona, pelo contrário. A “fama” de João estava justamente no fato de ele ser conhecido por todos como o menino que não conversava com nenhum adulto.

Cursando o segundo ano do ensino fundamental pela segunda vez, João ao final do ano de realização da pesquisa empírica escrevia usando uma hipótese silábica da escrita, com valor sonoro na primeira letra da palavra, o que já deixou o corpo docente muito contente, porque segundo sua professora, ele “*só faltava enfiar a cabeça debaixo da mesa*” (Professora Gislaine, conselho de classe, 04/07/2006) quando alguém se dirigia a ele para tentar conversar, propor ou intervir em alguma atividade.

Nos atendimentos no Projeto Letras e Livros, as professoras disseram ter tido muita dificuldade para descobrir o que João já sabia para que pudessem pensar o que fazer para ensiná-lo a ler e a escrever. A saída que encontraram foi atendê-lo juntamente com um colega da classe que estava num nível de alfabetização próximo ao dele. Nestes atendimentos, tanto a professora Daniela quanto a professora Maria Cícera não propunham que os meninos fizessem leituras nem

escritas. Elas disseram que a atividade que mais trabalhavam com eles era “bingos de letras”. Nos jogos de bingo, elas sorteavam as letras e diziam, por exemplo, “é a letra com que começa a palavra *macaco!*” A professora Maria Cícera disse que a partir desse jogo, ela foi eliminando as letras que João conhecia e assim, ela descobriu que o menino conhecia todas as letras do alfabeto.

Cícera declarou não demonstrar muita admiração e alegria pelo fato dele conversar mais com ela, “*vai que eu vou assustar o menino de novo*” (Professora Maria Cícera, entrevista em 28/06/2006). No mês de setembro, época da realização do terceiro conselho de classe do ano, ela disse ao grupo que ainda tinha receio de pedir que ele escrevesse ou lesse sozinho, apesar de conseguir conversar algumas coisas com João.

A professora Daniela disse que mora na mesma rua de João, o vê brincando com os outros meninos e parece uma criança feliz. Em observação durante o recreio, João se mostrou uma criança tímida, porém disposta a embarcar nas brincadeiras dos colegas. Ele foi visto batendo figurinhas e brincando de pega-pega. Aparentemente, ele brinca do que propõem a ele, não fazendo contrapropostas de brincadeiras, nem mostrando muita autonomia (os colegas precisavam falar a todo o momento que era sua vez de bater as figurinhas).

A professora Daniela disse, ainda, que João e seus irmãos saem na rua em companhia do pai, nunca da mãe, que está sempre ocupada com tarefas na igreja que frequenta. “*O pai parece assim, a mãe*” (Professora Daniela, conselho de classe, 25/04/2006). A professora Gislaine chamou a mãe para sugerir um encaminhamento do menino a um psicólogo, mas a mãe recusou, “*disse que quem vai cuidar [dele] é Deus*” (Professora Gislaine, conselho de classe, 25/09/2006).

Como ele já fora retido em 2005, no final do ano de 2006 foi promovido para o terceiro ano do ensino fundamental, condicionado a frequentar o Projeto Letras e Livros em 2007 e com a indicação de que a professora que fosse regente de sua turma tivesse uma atenção especial com ele, propondo atividades diferentes daquelas que propusesse para o restante da classe.

## Wellington – 2º. ano

Wellington é um menino de cabelos claros encaracolados e de olhos brilhantes. De olhar para ele o coração se entenece. Menino vivo de uma alegria contagiante. Mesmo não sabendo quem eu era direito, mas tendo me visto duas ou três vezes pela escola já vinha puxar papo e perguntou se eu era professor e se iria atendê-lo no Projeto Letras e Livros.

O menino é conhecido e sempre chamado pelo seu nome e sobrenome, Wellington Borelli. O reforço de seu sobrenome sempre que se faz referência a ele se deve ao fato de ter havido primos e irmãos mais velhos que foram alunos da escola no passado e também apresentaram dificuldades de aprendizagem. É uma forma que as professoras encontraram de destacar o pertencimento do menino a esta família velha conhecida das professoras mais antigas da EM Helena Petri. De acordo com a professora Patrícia, ele tem bastante dificuldade, “deixa as tarefas incompletas e pede para fazer em casa” (Professora Patrícia, entrevista, 05/09/2006).

Apesar dessa característica percebida pelas professoras como preguiça, Wellington é para elas uma criança muito interessada em aprender a ler e a escrever convencionalmente. Tanto que no retorno do recesso escolar de julho, a professora Daniela percebeu que ele voltou com muito mais vontade de fazer as tarefas propostas. Quando voltou a ser atendido pelo Projeto no mês de agosto, ele já demonstrava que conseguia ler palavras com autonomia e isso alegrou muito às professoras Patrícia e Daniela.

Apesar de ter mostrado avanços em seus conhecimentos, no terceiro bimestre o conceito de Wellington continuava não-satisfatório. A professora regente de sua turma alegava que seu nível de aprendizagem ainda não condizia com o que se espera no segundo ano. Este caso mereceu discussão calorosa durante as duas reuniões de conselho de classe que aconteceram no segundo semestre. A professora que o atendia no Projeto Letras e Livros não aceitava que o conceito de Wellington continuasse NS e disse que achava “*incoerente dar NS, se ele teve um avanço grande*” (Professora Daniela, conselho de classe, 25/09/2006).

Na reunião final, onde seria decidido se ele seria promovido ou retido, outro embate. A professora regente de sua classe considerava que, se ele permanecesse mais um ano no segundo ano poderia acompanhar melhor a turma; já a professora que o atendia no Projeto argumentava que no início do ano letivo ele não sabia as letras do alfabeto e mostrou produções escritas feitas

pelo menino no mês de dezembro, nas quais ele havia feito “*frases e pequenos textos*” (Professora Daniela, conselho de classe, 11/12/2006).

Após muita discussão, o conselho de classe decidiu que Wellington seria promovido para o terceiro ano, condicionado a frequentar o Projeto Letras e Livros.

### **Jamile – 2º. ano**

Jamile é prima de Wellington. Ao contrário do menino, ela nunca é chamada pelo sobrenome, tampouco se faz referência aos seus parentes alunos da EM Helena Petri no passado. A observação no recreio mostrou uma menina que usa seu horário de intervalo para comer e brincar com mais uma ou duas meninas, sempre num cantinho do pátio, de casinha, boneca ou jogo de damas, que existe na escola. Em nenhuma das duas observações de recreio ela foi vista correndo. Com as bonecas no colo, ela “dava de comer” a elas, paparicava-as, conversava com suas comadres.

Em sala de aula, as professoras disseram que Jamile é tímida e retraída e também não conversava muito nem mesmo com os colegas de turma. No início do ano letivo de 2006, ela sabia escrever apenas seu primeiro nome, mas não reconhecia nenhuma letra, segundo a professora Daniela (entrevista em 11/08/2006).

A professora regente de sua turma disse que ela “*é muito apática, não tem vontade, não te chama (...), é uma menina que te olha sempre por baixo*” (Professora Patrícia, conselho de classe, 04/07/2006).

Depois do mês de setembro, durante o terceiro bimestre, as professoras perceberam que Jamile melhorou nesse aspecto social, “*ela começou a dar uma melhoradinha, no sentido de se comunicar um pouquinho mais*” (Professora Daniela, conselho de classe, 25/09/2006). Seu caderno é “*um brinco*”, segundo a Professora Patrícia, mas ela “*só faz coisas muito simples, como 2 + 3, 4 + 1*” (conselho de classe, 25/09/2006). Daniela disse que percebe “*que ela tem certo medo, insegurança de estar respondendo alguma coisa*” (conselho de classe, 11/12/2006).

Ao final do ano de realização da pesquisa empírica, a menina Jamile foi retida. Segundo sua professora, ela só havia aprendido “*a escrever seu nome completo e as letras do alfabeto*”. Ainda não era capaz de escrever palavras alfabeticamente (Professora Patrícia, conselho de classe, 11/12/2006).

### **Jéssica – 3º. ano**

No dia 19 de abril, a aluna Jéssica começou a freqüentar as aulas na turma da Professora Rosana. Ela veio transferida de uma escola da rede municipal de São Paulo. No primeiro dia, a professora percebeu que ela não sabia ler nem escrever convencionalmente e precisava freqüentar o Projeto Letras e Livros. Porém, Jéssica só começou a ser atendida no segundo semestre, quando surgiram vagas.

Segundo sua professora, ela tinha oito anos e só completaria nove no final do mês de novembro, ou seja, ela estava um ano adiantada no ensino fundamental. A professora Mariângela sugeriu que “*essa menina deve ter queimado etapas na alfabetização*” por ter sido matriculada antes do tempo recomendado, que, em 2006 aos sete anos estava no primeiro ano (conselho de classe, 26/09/2006).

No terceiro bimestre, as amostras de escritas de palavras que a professora mostrou ao conselho de classe revelavam uma hipótese pré-silábica de escrita. A professora Daniela percebe que Jéssica tem dificuldade para “*guardar aquilo que lhe é ensinado. Eu notei que algumas letrinhas que ela falava para mim que conhecia num dia, no dia seguinte ela reconhecia outras e aquelas que ela tinha falado, ela não lembrava mais*” (entrevista em 11/08/2006).

A turma da professora Rosana era particularmente complicada. Já havia passado por quatro professoras só no ano da pesquisa empírica e havia histórico de rodízio de professoras no ano anterior também. Nesta turma, Jéssica era o caso que mais preocupava a professora. Nos últimos dois meses de aula, ela começou a ler algumas palavras escritas com sílabas simples com autonomia, porém era a criança que a professora percebia que tinha a maior dificuldade.

A imaturidade de Jéssica, pelo fato de ter entrado um ano mais nova na escola, era a maior preocupação das professoras. Elas consideravam que, se a menina permanecesse mais um ano no terceiro ano, com crianças da sua idade, ela poderia desenvolver-se num ritmo mais parecido com o das demais crianças. Por isso, ficou acertado que ao final do ano a menina ficaria retida. Apesar da impossibilidade legal, a escola entrou em contato com a família que concordou com a retenção e a direção ficou responsável por elaborar um documento de ciência da mãe das dificuldades da filha e recomendando que ela permanecesse no terceiro ano em 2007.

### **Madson – 3º. ano**

Doze anos, freqüentando pela segunda vez o terceiro ano do ensino fundamental na EM Helena Petri, Madson nasceu no Nordeste e mudou-se para Embu dois ou três anos antes do ano de realização da pesquisa de campo.

Na metade do ano, a professora Daniela disse no conselho de classe que ele soletrava as palavras ao ler e quando terminava de soletrar, não sabia qual palavra tinha acabado de ler. Ela ainda comentou que como “*ele é nordestino, fala as letras diferentes*” e a professora Lucélia completou que “*ele vivia nos açudes, brincando*” (conselho de classe, 25/04/2006).

Segundo a professora Mariângela, ele não fazia “*absolutamente nada*” (entrevista em 14/09/2006), escrevendo apenas seu primeiro nome sem reconhecer nenhuma letra. Quando sua professora iniciou exercício na rede de ensino de Embu no mês de abril, ela decidiu prestar atendimentos individualizados aos alunos que apresentavam dificuldades em leitura e escrita. Então, ela iniciou um trabalho em conjunto com as professoras do Projeto Letras e Livros. Enquanto a turma estava ocupada com atividades diversas, ela chamava um a um os alunos com dificuldades para fazer uma atividade em sua mesa. Era a escrita de uma palavra, de uma lista, de uma frase: sempre atividades de tempo curto, que não cansassem o aluno atendido e que não deixassem a turma muito tempo sem a atenção da professora.

Já no mês de julho, durante o conselho de classe, a professora Daniela disse alegre que “*ele não soletra mais, apresenta dificuldade, mas mostrou avanço*” (conselho de classe,

04/07/2006). As professoras do projeto elogiaram o trabalho da professora Mariângela dentro da classe. No terceiro bimestre, as professoras estavam convencidas de que o trabalho em conjunto do Projeto com os atendimentos na mesa da professora regente de classe estavam dando muito resultado, mas queixavam-se ainda de que a família de Madson “*não é uma família presente*” (conselho de classe, 25/09/2006). Meses antes, a professora Lucélia já fazia referência ao fato de que o menino “*só tem histórico com o pai, não conhece a mãe*” (conselho de classe, 25/04/2006).

No final do ano, sua pronúncia diferente daquela que as professoras valorizavam ainda era percebida como uma dificuldade de aprendizagem: “*Eu acho que o problema do Madson é que ele fala muito errado*” (Professora Daniela, conselho de classe, 25/09/2006). No conselho de classe do final do ano, no dia 11 de dezembro, ficou decidido que o menino seria promovido para o quarto ano devido à sua idade, mas se houvesse retenção por aprendizagem, apesar dos doze anos ele teria permanecido no terceiro ano.

O próximo capítulo apresenta a análise das falas das educadoras sobre 62 crianças, sendo 40 meninos e 22 meninas. Em quase todos os casos, há sobreposição de referências aos motivos aos quais as professoras atribuem as dificuldades de aprendizagem para uma mesma criança. Por exemplo, a menina Natasha, do terceiro ano, é percebida como uma aluna que tem dificuldade de aprendizagem por problemas familiares ou sociais e também por ter um ritmo de aprendizagem mais lento que a média das crianças de sua idade, o que faz com que o nome de Natasha apareça em dois temas diferentes da análise. Assim sendo, a descrição e análise de cada uma das dificuldades percebidas pelas professoras podem contemplar alguns alunos em mais de um tema.



## Capítulo 4 – Dificuldades de ordem sócio-econômica ou familiar

Os dois primeiros grupos de dificuldades percebidas pelas professoras são de ordem sócio-econômica ou familiar. Estes temas já foram bastante explorados na literatura sobre fracasso escolar, mas poucos trabalhos levam em conta as relações sociais de gênero em suas análises.

### “Dificuldades” percebidas como de razão sócio-econômica

Dificuldades de aprendizagem percebidas pelas professoras como sendo causadas por problemas de ordem social ou econômica afetam sete crianças indicadas para o Projeto Letras e Livros, quatro meninos e três meninas.

Dois meninos e uma menina freqüentam o Projeto Letras e Livros porque, segundo as professoras “falam errado”, ou seja, usam uma linguagem diferente daquela valorizada pela escola. A professora Mariângela explica, falando sobre seu aluno Gilmar que *“ele escreve muito, muito errado. Tem muitos erros ortográficos. Às vezes eu acho que é por causa da pronúncia, da linguagem que ele usa. Todos eles, eu associo os erros ortográficos à linguagem”* (entrevista em 14/09/2006).

A professora Patrícia exemplifica o modo como o aluno Sandro *“(...) fala tudo errado: eu termini. É assim...”* (Professora Patrícia, entrevista em 05/08/2006).

Seguindo essa linha de pensamento, que atribui erros na escrita ao modo como a criança se expressa oralmente, a professora Daniela disse que o aluno Madson, também da turma da professora Mariângela, tem dificuldades porque *“é nordestino, fala as letras diferente”* (conselho de classe, 25/04/2006) e reforça essa percepção no terceiro bimestre, quando disse que ele tem dificuldade porque *“ele fala muito errado”* (conselho de classe, 25/09/2006).

O fato destes alunos e aluna usarem a linguagem coloquial ao escrever, para as professoras é percebido como uma dificuldade para aprender. Mais ainda, o fato de uma criança ser migrante e conhecer as letras por outros nomes também pode ser associado a um mau desempenho na escola. Estes exemplos mostram e reforçam o quanto a escola ainda não tem levado em conta os saberes trazidos pelos alunos. O conhecimento e a experiência de vida de

Madson, que morava no Nordeste brasileiro antes de se mudar para o bairro da EM Helena Petri, não foram levados em conta durante as discussões das professoras nas reuniões de conselho de classe. Ao contrário, foi depreciada e tomada como uma cultura marginal, subalterna, considerada um problema (de aprendizagem). O mesmo se pode dizer dos outros casos, onde a cultura das crianças não tem sido considerada. A menina Ângela, também do terceiro ano, tem “*leitura razoável*”, segundo a professora Nilda, e também escreve cometendo muitos erros ortográficos porque “*ela fala muito errado*” (conselho de classe, 25/04/2006).

Em outros quatro casos, dois meninos e duas meninas, a pobreza é percebida como sendo causa direta da dificuldade de aprendizagem. Um caso exemplar é o da menina Luana, do segundo ano, que acabou sendo reprovada ao final de 2006 devido à quantidade excessiva de faltas. A professora Mariluci manifestava sempre muita preocupação com a menina e tinha “*dúvidas se ela tem o que comer, se tem proteção contra esse frio que tem feito*”. Discutindo este caso, a professora Maria Cícera contou que a mãe da menina “*sempre encontra quem ajude, consegue sobras da merenda escolar de escolas próximas à casa dela*” (conselho de classe, 04/07/2006).

O menino Elielson, do terceiro ano, mostra uma tensão entre o que seria uma dificuldade de aprendizagem e o que seria o motivo para um encaminhamento ao Projeto Letras e Livros. O menino foi atendido até o mês de setembro e depois evadiu-se da escola. “Os amigos disseram que ele trabalha numa bicicletaria”, segundo a professora Mariângela. Após este relato, a professora contou ainda que durante uma aula sobre o Sistema Solar, Elielson participou ativamente trazendo boas contribuições, porque já conhecia bastante sobre o assunto. Mas estas contribuições foram dadas oralmente, durante a aula expositiva da professora. Ao final, a professora falou que “*ele é inteligente*” (conselho de classe, 11/12/2006).

Uma fala desse tipo nos faz questionar o que seria uma dificuldade de aprendizagem. Como uma criança pode freqüentar o reforço escolar e ser percebida como “inteligente” ao mesmo tempo? Essa aparente contradição pode ser explicada pelos próprios critérios de encaminhamento das crianças ao Projeto. Uma criança que não se apropriou ainda dos códigos do sistema de escrita não necessariamente tem algum comprometimento intelectual. Mas, nestes sete casos, o fato de serem pobres e estarem inseridos em uma cultura (linguagem) diferente daquela privilegiada no ambiente escolar pode ser percebido como um motivo para serem encaminhados ou encaminhadas à recuperação paralela.

As professoras entrevistadas por Maria Helena Souza Patto (1999) atribuíam plena responsabilidade pelo fracasso escolar das crianças às condições sociais e familiares, baseadas nas teorias da carência e da deficiência cultural. Ao que nos parece, cerca de quinze anos mais tarde, essas teorias não exercem tanta influência sobre as professoras da EM Helena Petri, uma vez que são capazes de diferenciar a inteligência de uma criança que consegue expressar-se oralmente da sua dificuldade para escrever convencionalmente. Em se tratando de problemas de ordem social ou econômica, parece que há certo equilíbrio na percepção das professoras quanto ao sexo das crianças, uma vez que a diferença entre meninos e meninas citados é de apenas um caso.

### **“Dificuldades de aprendizagem” atribuídas à família**

Outro tema muito recorrente na literatura sobre o fracasso escolar é a percepção que as professoras têm de que as famílias ou o ambiente familiar e, sobretudo, as mães dos alunos seriam as grandes responsáveis pela dificuldade de aprendizagem e pelo baixo desempenho escolar dos alunos e alunas. São os casos de 27 crianças aqui estudadas, 16 meninos e 11 meninas.

Com relação à situação familiar, o caso que parece preocupar mais as professoras é o do menino Elielson, que *“é de uma família complicada, ele já morou com pessoas estranhas, então ele tem um histórico familiar muito complicado e eu acho que isso atrapalha muito o processo cognitivo dele”* (Professora Mariângela, entrevista em 14/09/2006). O caso do menino Elielson é um típico caso onde a palavra “família” vem empregada como um substitutivo da palavra “mãe”, já que no conselho de classe do segundo bimestre, a professora Nilda explicou como seria essa “complicação” familiar: *“A mãe não assumiu, deu um filho para cada lado”* (conselho de classe, 04/07/2006).

Marília Carvalho e Claudia Vianna (1994) discutem que muitas vezes o termo *família* é empregado no discurso das professoras para acusar a figura da *mãe* (p. 145), que não cumpriria adequadamente a tarefa cultural da maternidade. Segundo as autoras,

feminilidade e maternidade confundem-se e se identificam; a mulher-mãe é a figura central da família e tem na maternidade o eixo único de sua vida; e, como

mãe, responde de maneira global, independentemente de quaisquer condições sociais, pelo cuidado e educação dos filhos (p. 146).

Carvalho e Vianna tratam também de explicar como a construção cultural do sentimento de maternidade como “natural, instintivo e inevitável” se deu historicamente. Assim, a mãe que não cumpre o papel central da família como a “rainha do lar” e não exerce o cuidado e zela pela educação dos filhos por motivos diversos, inclusive sociais, é acusada. Mais ainda, substituir o termo *mãe* por *família* durante a fala “*encobre o fato de que mulheres são responsáveis pelos cuidados básicos com crianças*” em nossa sociedade (Ann Manicon, 1984, p. 80, *apud* Carvalho e Vianna, 1994, p. 145), ou seja, tira das professoras, mulheres e, portanto, possivelmente mães ou futuras mães, a responsabilidade pelo fracasso escolar, jogando-a a uma instituição maior, a família.

O caso do menino Hector, do terceiro ano da Professora Rosana também demonstra essa ambigüidade no uso dos termos “família” e “mãe” quando se fala de uma dificuldade de aprendizagem motivada por uma causa familiar.

*O contexto social dele, e familiar, é meio complicado. Isso influencia demais na vida, na escola... eu vejo as famílias que são estruturadas e as que não são.*

(Professora Vanessa, entrevista em 19/09/2006).

*(...) sofre maus-tratos da mãe. A mãe obriga os filhos a irem para a praça do Centro do Embu fazerem coisa ruim.*

(Diretora Cleunice, conselho de classe, 26/09/2006).

Em vários outros casos de crianças, ora se atribui a dificuldade de aprendizagem à mãe, ora à família:

*O problema da Tainê é que ela não tem acompanhamento da família. É tanta gente na casa...*

(Professora Mariluci, conselho de classe, 25/09/2006).

A menina Tainê, do segundo ano, tem muitos irmãos e a mãe não dá conta do cuidado de todos, segundo o que a professora Daniela contou durante a entrevista no dia 11 de agosto, e este seria um empecilho para que a menina ainda não tivesse aprendido a ler e a escrever.

O caso da menina Milena, da classe de segundo ano da professora Mariluci, é curioso, já que sua dificuldade é percebida por sua professora como resultado da ausência da mãe, pois “*quem cuida é a avó*” (conselho de classe, 25/04/2006 e entrevista em 22/08/2006). Ora, uma pessoa que seja avó não teria condições de cuidar e de orientar uma criança? E o fato da mãe sair para trabalhar e de a menina ficar sob os cuidados da avó implica em que esta não possa lhe

ajudar com as tarefas de casa? Afinal, de quem é a responsabilidade pelo trabalho pedagógico dos processos de ensino e de aprendizagem, da mãe e avó ou da escola? Neste caso, parece que a culpa pela dificuldade da criança é o trabalho da mãe e o fato da menina ficar sob os cuidados da avó.

Diferentemente da menina Tainê, o caso de Stela, do segundo ano da professora Gislaíne, recebe outro tratamento. A professora Maria Cícera percebe uma ausência da família na vida escolar da menina e conta que o trabalho que ela faz é o de buscar orientar a própria Stela quanto às tarefas escolares:

*Então, tem que ir na criança mesmo. Mostrar que pode, mostrar que dá. Senão fica aquela coisa estereotipada “ah, não vai aprender mesmo, então... mas vai para a escola”. Então a gente vai muito na criança, viu, quando a gente vê que a família não dá resposta e que não vai ter resposta, é na criança que a gente trabalha. Não adianta querer vir de casa porque não vai vir de casa.*  
(Professora Maria Cícera, entrevista em 28/06/2006).

No caso de Stela, a mãe (ou da família, como a professora M. Cícera diz) não cumpre com o que a escola considera como sua obrigação na educação da menina e a professora se vê na necessidade de ajudá-la. Ora, essa não é a tarefa da escola? Carvalho e Vianna contam que o território da sala de aula é domínio da professora, havendo embates com pais e mães de alunos/as por disputas de autoridade sobre as crianças. Que participação, então, seria essa, exigida pelas professoras? A maioria das mães e pais entrevistados por Suemy Yukizaki (2002) disse que a forma como participam da escola dos filhos e filhas é através das reuniões regulares com as professoras e professores ou com contribuições materiais para as festas. Outras formas de tentativa de participação seriam criticadas pelos profissionais da escola, o que chegou a causar atritos. Já uma mãe que raramente pode comparecer à escola quando solicitada por quaisquer motivos é rotulada como uma família que não tem cuidado nem zela pela educação dos filhos, segundo a autora.

Há uma maior diferença na proporção de meninos e meninas quando se analisam as falas das professoras quanto à permanência de “dificuldade de aprendizagem” na mesma família. Irmãos, primos mais velhos e até mesmo pais e tios são lembrados, comparando as dificuldades que apresentaram quando eram alunos de algumas professoras mais antigas da escola.

É o caso do menino Victor, do segundo ano da professora Patrícia:

*O Victor é o terceiro irmão que eu dou aula. Eu dei aula para a irmã, eu dei aula pro irmão e todos eles tiveram muita dificuldade. Então, quero dizer, parece uma coisa que já é de família, porque dos três que eu dei aula, todos*

*tiveram dificuldade. Inclusive o Victor, até agora não... Ele está começando a aprender a ler. Ele tem bastante dificuldade.*

(Entrevista em 05/09/2006).

Seis meninos e duas meninas são parentes de outros alunos de alguma das professoras que colaboraram com a pesquisa e apresentavam para elas dificuldades de aprendizagem.

Enquanto os casos em que a dificuldade é percebida como intimamente ligada à pobreza estão em equilíbrio quanto ao sexo das crianças, as falas nas quais se atribui a dificuldade das crianças a aspectos da vida familiar demonstram que os meninos são os mais prejudicados quando a família é percebida como ausente do acompanhamento escolar, o que prejudica mais de um membro da família. Isso fica evidente quando se observam as cifras dos alunos citados e que são percebidos como tendo esse tipo de “dificuldade familiar”: são 70% de meninos e 30% de meninas. Ao que nos parece, dificuldades de aprendizagem por motivos familiares são mais percebidos pelas professoras em meninos.

## Capítulo 5 – Ofício de aluno

O maior grupo de dificuldades apresentadas nas falas das professoras refere-se àquelas relacionadas às posturas e atitudes que os alunos devem saber para se tornarem um aluno ideal. Philippe Perrenoud (1995) trabalha no livro *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar* com o conceito de *ofício de aluno*, tratado como um modelo de ator social que vive numa instituição organizada (a escola) segundo algumas regras e rituais aos quais todos, alunos e outros indivíduos, devem se adaptar. Perrenoud não define claramente o que vem a ser o *ofício de aluno*, mas o permeia por todas as quase 240 páginas desta obra. Definir este conceito precisamente não seria uma tarefa fácil, tampouco definitiva, uma vez que:

o ofício de aluno não é igual para todos. Das pedagogias tradicionais às pedagogias ativas, os seus contornos variam. Mudam, ainda, de um professor para outro, de acordo com as expectativas de cada um, os métodos, os modos de manejar a classe, a concepção de aprendizagem, de ordem, do trabalho, da cooperação, da avaliação, etc. (Perrenoud, 1995, p. 201-202).

Sendo assim, subjetivo, o ofício de aluno que buscaremos analisar é aquele valorizado pelas professoras da EM Helena Petri. As falas das professoras atribuindo a “dificuldade de aprendizagem” aos alunos e alunas por motivos relacionados ao desajuste das crianças ao que estamos chamando de ofício de aluno referem-se a 34 casos de meninos e 22 de meninas.

Em um artigo sobre como as professoras avaliam meninos e meninas, Marília Carvalho (2001) observa que as professoras por ela entrevistadas percebiam como “apáticos” muitos dos seus alunos e alunas com dificuldade. Entretanto, haviam apatias diferentes, com “*naturezas diversas, intrinsecamente articuladas a certas características da feminilidade e da masculinidade*” (p. 565). Estas naturezas diversas, exemplificadas por Carvalho referiam-se a posturas e comportamentos que podem estar intimamente relacionados com um ideal de aluno, ou seja, com um ofício. Eram alunos e alunas percebidos como esquecidos, sem compromisso com a escola, que não reagiam do modo esperado às intervenções da professora, desleixados com o material escolar, “copistas”, desorganizados, pouco limpos, entre outros aspectos.

Nas falas das professoras da EM Helena Petri, apenas uma aluna foi classificada como apática: Jamile, do segundo ano.

*E ela necessita mesmo de um atendimento diferenciado. Ela é muito apática, não tem vontade, não te chama (...). Ela é muito calada, gente, é uma menina que te olha sempre por baixo.*

(Professora Daniela, conselho de classe, 04/07/2006).

Coincidentemente seu primo Wellington, também do segundo ano, demonstrava igualmente falta de vontade em realizar as tarefas escolares.

*Aí, eu tenho o Wellington (...). Ele é meio preguiçoso [risos], sabe. Deixa as atividades incompletas, não quer terminar, quer deixar para fazer em casa. Pergunta se pode fazer no dia seguinte.*

(Professora Patrícia, entrevista formal em 05/09/2006).

Parece que ambos os alunos, que estudam em turmas diferentes, apresentam uma dificuldade semelhante: a falta de vontade em fazer ou terminar a lição. Jamile é percebida como apática, enquanto Wellington é tido como preguiçoso. Essa diferença no uso dos termos para descrever comportamentos parecidos mostra-se diferente quando se vê que a apatia da menina Jamile está intimamente ligada à sua submissão; uma vez que ela sempre está de cabeça baixa, enquanto o menino Wellington mantém bom relacionamento com a professora e tem intimidade suficiente com ela para sugerir que ele faça a lição em outro momento. Assim, podemos falar que as “*diferentes apatias*” sugeridas por Carvalho (2001, p. 565) referem-se a percepções de comportamentos que podem ser semelhantes, mas ocasionadas por motivos diferentes.

Meninos percebidos como “esquecidos”, “dispersos” e “imatuross”, curiosamente foram apontados em minoria, em relação às referências às meninas nestes mesmos assuntos. Foram três casos de meninos para dez casos de meninas nos três temas.

Todas as crianças percebidas como tendo algum problema de concentração esqueciam-se rapidamente do que lhes foi ensinado, segundo as professoras. O caso exemplar é o do menino Elielson, do terceiro ano, que

*tem uma dificuldade tremenda de concentração e de lembrar. Ele esquece o que ele aprendeu meia hora atrás. Então, é muito complicado trabalhar com esse tipo de criança.*

(Professora Mariângela, entrevista formal em 14/09/2006).



Já a dispersão não foi claramente explicada por nenhuma professora, mas refere-se ao fato do aluno ou aluna distrair-se facilmente e várias vezes enquanto a professora explica alguma coisa ou quando está fazendo a lição.

Para a Professora Rosana, o Projeto Letras e Livros é bom para sua aluna Cristiane, que é considerada dispersa porque

*até as amigas [dela] ajudam a dispersar na atividade. Então, quando ela vai para o PLL, está só ela e a Cícera, então ela está tête-à-tête ali, não tem nenhum outro movimento. Eu acho que isso facilita bastante: o individual.*

(Professora Rosana, entrevista em 19/09/2006).

Já o único caso de menino percebido como imaturo é o de Sandro, do segundo ano da professora Patrícia, que foi matriculado um ano mais cedo na escola. Durante a entrevista, a professora Patrícia referiu-se a ele como “o bebê da sala”, porque no mês de setembro, época da entrevista, o menino contava sete anos de idade. Quando questionada se ele tivesse sido matriculado na idade recomendada para o ensino fundamental, se ele teria alguma dificuldade de aprendizagem, a professora respondeu que ele iria “normal. É uma criança inteligente em tudo” (Professora Patrícia, entrevista em 05/08/2006).

Já o caso das meninas percebidas como imaturas eram de crianças que estavam na idade regular e eram todas do segundo ano. O caso da menina Adriana é exemplar: “A mãe contou que ela chupa chupeta (...) E ela já é uma mocinha.” (Professora Gislane, conselho de classe, 25/04/2006).

*Ela ainda não amadureceu dentro de leitura. Então, é uma menina que você tem que estar sempre cobrando dela. É uma menina que vive sorrindo pra você. (...) Eu ficava pensando “o que será que tinha a Adriana, o que será?” Agora ela já fica sentadinha, ela já tenta se concentrar pra leitura.*

(Professora Nilda, entrevista em 12/06/2006).

Estes números e estes exemplos parecem contraditórios em relação às construções sociais que temos na cultura ocidental contemporânea, já que o “esquecimento”, a “dispersão” e a “imaturidade” estão intimamente ligadas ao masculino e aos homens de forma geral e, em particular, aos meninos. Como explicar então esta aparente contradição?

Ora, sendo associadas ao masculino e aos indivíduos do sexo masculino, estas características são tomadas em nossa sociedade como naturais nos homens. Quando um indivíduo do sexo feminino demonstra possuí-las, isso chama atenção, o que não aconteceu com os

meninos. Provavelmente sua falta de concentração e sua imaturidade já sejam tomadas como naturais para meninos e isso não causa preocupação nas professoras. Por isso, elas perceberiam mais essas características em meninas.

Outro aspecto que as professoras percebem como dificuldade de aprendizagem pela não adequação da criança ao ofício de aluno exigido por elas é o da desorganização. Escrever no caderno pulando páginas, abrir o caderno de ponta-cabeça, não conseguir localizar-se utilizando a paginação dos livros, não ter hábito de consultar a grade semanal de aulas para saber qual livro levar à escola são alguns exemplos do que pode estar entre estas “dificuldades de aprendizagem”.

A desorganização é uma dificuldade percebida em três meninos e uma menina. O caso do menino Armando, do segundo ano, é exemplar no que diz respeito ao uso do caderno:

*(...) e melhorou até no registro do caderno dele. Ele escrevia com uma letrona. Agora, começou a escrever o nome. Melhorou a letra no caderno, está mais organizado, porque antes ele não conseguia sair do nome da escola. Ele avançou nesse sentido.*

(Professora Patrícia, entrevista em 05/09/2006).

A menina Jeane, também do segundo ano, não se organizava sequer para copiar a lição da lousa e isso a prejudicava no uso do caderno:

*E ela comia muita letra, copiava tudo pela metade. Hoje ela sabe usar o caderno, mas em termos de aprendizagem é muito fraquinha.*

(Professora Patrícia, entrevista em 05/09/2006).

A cópia desorganizada da lousa é uma queixa freqüente de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Aprender a copiar a lição do quadro é tarefa complexa: exige que se prenda a atenção a um ponto muitas vezes distante mais de dois metros da criança, ponto este em posição vertical que deve ser transcrito no caderno na horizontal, em tamanho bastante reduzido do que está à frente, fazendo-o caber entre duas linhas da pauta.

A desorganização do material e, principalmente, do caderno demonstra, segundo Carvalho (2001), uma tensão entre ser bom aluno e, ao mesmo tempo, reforçar sua masculinidade. Um aluno não pode, segundo as construções sociais, ser caprichoso sem ter sua masculinidade questionada, já que o capricho seria um atributo feminino. Esta é uma “dificuldade” percebida pelas professoras em três meninos e em Jeane, a única menina.

A tensão para equilibrar o desempenho e a masculinidade dos meninos também pode ser entendida quando vemos que alguns meninos são percebidos como indisciplinados:

*Esse Armando deu muito, muito trabalho. Super indisciplinado. Sabe, não tem limite para nada, nada, nada, nada. Agora ele já melhorou o comportamento, mas ele ainda dá trabalho. Ele sai muito do lugar, para brincar, para conversar...*

(Professora Patrícia, entrevista em 05/09/2006).

Cármem A. Duarte da Silva e colaboradores (1999) num estudo pioneiro sobre desempenho escolar e relações de gênero ouviram de seus entrevistados e entrevistadas que os meninos seriam mais indisciplinados do que as meninas. Isto parece ter continuidade na EM Helena Petri, uma vez que apenas meninos são vistos como indisciplinados. No estudo de Silva e colaboradores, os meninos, apesar de mal-comportados, eram considerados inteligentes. Carvalho (2001) também observa que as professoras que entrevistou preferiam ensinar a alguns meninos que conseguiam equilibrar o desempenho escolar com uma dose de indisciplina, tornando a aula mais animada.

Porém, no caso da escola Helena Petri o número de meninos com comportamentos que não correspondiam ao esperado pelas professoras é muito pequeno em comparação com o total de alunos das classes estudadas. A questão da percepção da indisciplina dos meninos não parece ser levada em consideração no momento de indicação ao Projeto Letras e Livros, já que em 64 crianças com defasagem em leitura e escrita, apenas três têm sua dificuldade associada à indisciplina em sala de aula.

Robert W. Connell (1997) nos diz que a tensão entre a hierarquia do poder escolar e a busca por uma identidade de masculinidade pode causar rupturas, levando ao que conhecemos como a indisciplina dos meninos. Em seu trabalho, o autor entrevista rapazes egressos do ensino médio australiano, mas pode ser referência para nossos estudos sobre meninos dos anos iniciais do ensino fundamental na medida em que podemos perceber que os três meninos percebidos como indisciplinados (Olavo, Armando e Hugo, todos do segundo ano) também são percebidos como tendo dificuldade atribuída a outros fatores e não apenas à indisciplina. O mau-comportamento seria um meio de demonstrarem que não se adaptaram à escola, às regras, às rotinas, às ordens recebidas dos adultos. Alguns outros alunos foram citados pelas professoras quando questionadas sobre quem tinha problemas com a disciplina, mas eles não freqüentavam o Projeto Letras e Livros.

Outras formas de ruptura com as regras escolares são percebidas pelas professoras como desinteresse ou desmotivação pelos estudos. A fala sobre o menino Wesley, do segundo ano, explica como seria esse desinteresse pela escola:

*Patrícia: E tem falta de interesse! Não tem interesse em aprender. Ele não se esforça, ele não faz.*

*Daniela: O problema do Wesley é essa desmotivação. (...) Ele escreve algumas palavras. (...) É um menino muito inteligente.*

(Conselho de Classe, 04/07/2006).

Dois meninos e duas meninas são percebidos como desinteressados e desmotivados.

Outros cinco casos de crianças encaminhadas ao Protejo Letras e Livros têm suas dificuldades percebidas pelas professoras como atreladas à timidez. São os casos de dois meninos e três meninas. A fala da professora que atende Jamile ilustra como essa personalidade tímida pode trazer uma dificuldade de aprendizagem:

*A Jamile tem uma dificuldade muito grande de conversar. Ela vinha para os encontros com a cabeça baixa, tinha dificuldade de te olhar, era muito difícil. Para você conversar com ela... Porque a gente faz um trabalho com as crianças assim: “ó, vamos escrever...” (...) E com ela fica difícil porque ela não abre a boca, ela não fala da vida dela, de ninguém. Ela é muito quietinha. Eu já conversei com a Patrícia e ela disse que já conversou com a mãe dela e falou que ela é assim também em casa. [Fábio: Tímida, retraída?] Muito, muito. Eu tentei uma estratégia de pegá-la com outra criança porque ela vinha sozinha, eu não conseguia nada com ela. Eu acho que a gente precisa falar com a criança, precisa conversar para tentar descobrir algumas coisas, né. (...) Ela é uma criança que a gente percebe que tem capacidade de progredir, mas ela tem essa dificuldade de se relacionar: muito tímida, muito quietinha. Eu acho que isso dificulta um pouquinho.*

(Professora Daniela, entrevista em 11/08/2006).

As falas sobre as duas outras meninas percebidas como tímidas pelas professoras foram, ao longo do ano letivo, bem mais curtas e geralmente associando a timidez a outras dificuldades:

*Ela tem dificuldade na fala, é caso de fono (...) Eu acho que a dificuldade dela é porque ela tem vergonha de falar, ela fala assim meio para dentro.*

(Professora Lucélia, falando sobre Nicole, 2º ano, entrevista em 21/06/2006).

Segundo a professora Gislaíne, sua aluna Lorena é retraída e por isso ela percebe “*muito pouco avanço nela (...) não vejo muito entusiasmo dela para aprender a ler*”. (Entrevista em 22/08/2006).

Já os meninos teriam uma dificuldade que parece mais preocupante em relação às meninas, quando a timidez é percebida como um obstáculo à aprendizagem. Os dois meninos (Brian e João) eram atendidos juntos nas sessões do Projeto Letras e Livros. Na fala sobre o menino João, a professora que os atende no Projeto explicou que o atendimento dos meninos faz com que troquem idéias e possam expressar-se:

*E agora eu comecei de novo, ele continua vindo com um amiguinho. (...) E geralmente é o Brian, então eu pergunto, “Brian, que letra é essa?” porque o Bruno está no mesmo nível que o João. Estão no mesmo nível. Aí, o Brian pára para pensar. “Que letra é essa, João? Fala para ele.” E ele “ih, professora, essa é a letra tal!” E foi avançando, agora eu já consigo pedir uma escrita para ele. E mando tarefinha para casa: “Faça uma lista do nome das pessoas da família”, “escreva o alfabeto”, “escreva os numerais”, “dê o nome de coisas que você tem no quarto”... E ele escreve tudo bonitinho. E eu pergunto “quem é que te ajudou, João?” “minha mãe” “ah, ta bom então, vamos mandar mais”, porque na sala ele não faz nada, nada, Fábio, não faz nada. A Gislaine está agoniada.*

(Maria Cícera, entrevista em 28/06/2006).

O menino Brian, segundo as professoras, teve bom aprendizado durante o ano letivo, demonstrando avanços no conhecimento sobre o sistema de escrita. Durante a entrevista, a professora de sua turma disse que ele é um menino que “é retraído, mas tem vontade de aprender” e não soube dizer se o avanço que ele demonstrou foi porque “chegou o momento dele ou foi a ajuda do Projeto” (Professora Gislaine, entrevista em 22/08/2006).

O caso que mais parecia preocupá-las é o do menino João. Vários elementos surgem nas falas das professoras quando falavam sobre o menino do segundo ano, porque ele não falava com as pessoas, com os adultos.

*É... Ele não falava com adulto nenhum, nem com a professora. Então, para ele falar com a professora no ano passado, sabe o que ela fazia? Ela entregava as atividades para todo mundo e pulava ele. E lá vinha ele lá na mesa. E ela continuava. De repente ele vinha “ô, professora, e a minha?”. Só isso também. Complicado. Ele pegava a folha e ia para o lugar. Bom, para ir ao banheiro, o amigo ia lá e dizia assim “professora, o João quer ir ao banheiro”.*

(Maria Cícera, entrevista em 28/06/2006).

João procurava manter uma postura de não-relacionamento com as professoras e demais adultos dentro da escola. Segundo as professoras, a situação familiar do menino teria alguma consequência na formação da sua personalidade:

*A mãe não sai na rua. Parece que é evangélica, e tudo o que recebe, dá para a igreja. Quem faz tudo é o pai: os dois filhos e a filhinha andam na rua com o pai. O pai parece, assim, a mãe.*

(Professora Daniela, conselho de classe, 25/04/2006).

Esta fala da professora Daniela repercutiu durante todo o ano letivo. Esta professora morava na mesma rua da família de João e dizia que tinha conhecimento sobre como vivia a família: “A mãe fala do pai, o pai fala da mãe, aliás, você só o vê [João] na rua com o pai, não com a mãe” (Professora Daniela, conselho de classe, 07/07/2006); “E não adianta falar para a mãe levar no psicólogo, porque ela diz que quem vai cuidar dele é Deus” (Professora Gislaine, conselho de classe, 25/09/2006).

A timidez de João é associada ao modo como o menino vive, ao arranjo familiar no qual ele está inserido e isso parece preocupar muito as professoras. Depois de tantas discussões, fica a dúvida sobre o porquê da timidez de João preocupar tanto as professoras, a ponto de mobilizar várias pessoas do corpo docente, tanto no trabalho de recuperação paralela, quanto as professoras regentes de classe. A professora Daniela estranhou quando ouviu no conselho de classe do primeiro bimestre, em 24 de abril de 2006, que ele tinha dificuldade devido à sua timidez, pois para ela, que o conhece da rua onde mora, brincando com outras crianças, ele “*é uma criança feliz*”.

E quanto aos casos das três meninas, que também são consideradas tímidas e por isso têm dificuldade de aprendizagem, por que não preocupam tanto? Por que sua timidez não é analisada pelas professoras no sentido de buscar um motivo, como a professora de Brian procura explicar sua “*dificuldade de expressar-se*”, completando que ele tem vontade de aprender? Talvez o fato de um menino ser retraído vá contra a percepção de masculinidade que o grupo de professoras tem, uma idéia de que o homem (e os meninos em geral) deve ser independente, espontâneo e ativo em suas ações. Já as meninas estariam em conformidade com os padrões socialmente estabelecidos de passividade e comedimento, de uma feminilidade esperada ou desejada socialmente. O padrão de comportamento de João contraria o padrão da masculinidade hegemônica discutida por Robert W. Connell (1995b) e causaria esta preocupação exacerbada por parte das professoras.

As diferenças individuais em relação ao tempo que crianças demoram a aprender também foram levantadas nas entrevistas e nas observações dos conselhos de classe abrangendo sete

meninos e três meninas. A fala da professora do projeto sobre o menino Junior, do segundo ano, mostra uma crença na aprendizagem que ele possa desenvolver, respeitando o tempo de aprendizagem que o menino tem:

*(...) Ainda preciso falar “Junior, olha, qual a letra que escreve isso?”. Aí, ele busca a letra para escrever. Mas o Junior logo, logo sai dessa fase. Não é repetente, é criança de oito anos, ele vai...*

(Professora Maria Cícera, entrevista em 28/06/2006).

A expressão “*o tempo dele*” é recorrente, como no caso do menino Amilton, do segundo ano:

*É... No tempo dele, ele tem certa vontade de ler, de fazer tentativas de escrita, coisa que ele não fazia.*

(Professora Mariluci, entrevista em 22/08/2006).

A evolução da menina Natasha, do segundo ano, é vista pela professora Maria Cícera como “muito lenta”, como ela disse na entrevista:

*A Natasha é uma aluna que me preocupa, sempre me preocupou, desde a fase 5<sup>14</sup>, desde lá ela vem preocupando, vem mostrando uma evolução bem lenta. A gente pedia no pré para ela desenhar, enquanto os outros enchiam a folha de desenho, ela ia e desenhava do lado: ‘Terminei, professora, esse é o meu desenho’. E na fase 6, ela saiu escrevendo ‘Natasha’, trocando, invertendo, mas ela continua escrevendo ‘Natasha’. (...) Mas o desenho dela melhorou bastante. Ela consegue fazer um círculo, as crianças brincando em roda. É que eu não tenho aqui, mas o desenho evoluiu. Não vou dizer para você que ela não evoluiu, a meu ver, ela está indo, mas é uma evolução mais lenta do que os outros, do que o processo dos outros.*

(Professora Maria Cícera, entrevista em 28/06/2006).

Das quatro crianças consideradas inseguras para aprender, três são meninos. A professora de Jeane, do segundo ano, a percebe como “*insegura*”. Segundo a fala da professora Patrícia durante a entrevista no dia 05 de setembro de 2006, a menina se preocupa meramente em copiar a lição, mas não responde a nenhuma questão nem faz os exercícios propostos:

*A Jeane tem muita dificuldade, é muito insegura. Porque é assim, se eu estou passando lição na lousa e vem a menina do Projeto chamá-la, ela nem quer ir para o Projeto. O objetivo dela é unicamente em copiar, é em ter o caderno cheio, para ela, isso é o que importa. Eu sempre converso com ela e, às vezes, ela tem que ir para o Projeto e quando ela chega, fica desesperada e começa a chorar, só que ela é muito rápida, ela consegue. Então eu converso com ela, é*

---

<sup>14</sup> Cada etapa da educação infantil na rede de ensino de Embu é chamada *fase*. A fase 5 é a penúltima fase pela qual a criança passa na educação infantil, na rede embuense.

*importante? É, mas não é o mais importante. Porque ela não presta atenção, ela só quer dar conta de copiar, ela não se empenha em fazer. (...) E ela comia muita letra, copiava tudo pela metade. Hoje, ela sabe usar o caderno, mas em termos de aprendizagem é muito fraquinha.*

(Professora Patrícia, entrevista em 05/09/2006).

A professora Mariluci explicou o que ela considera insegurança na aprendizagem, falando sobre seu aluno Raul:

*Eu percebo que ele está apresentando melhora. Perdeu o medo, porque ele também era muito medroso, de arriscar e errar. Ele se recusava a fazer a escrita, não escrevia, não lia. Agora ele já tenta, ele está bem melhor.*

(Professora Mariluci, entrevista em 22/08/2006).

A segurança para lidar com os desafios talvez seja considerada pelas professoras pesquisadas como uma qualidade ligada à masculinidade, uma vez que a estabilidade emocional e o enfrentamento e superação de desafios é atributo comumente ligados ao comportamento masculino. Para a menina Jeane, a realização das atividades na escola se restringe a copiar a lição da lousa. Por isso, sua insegurança que a professora percebe refere-se ao fato do impedimento da cópia das tarefas da lousa. Já os meninos teriam medo de fazer errado e por isso sentem-se travados diante dos desafios que a alfabetização lhes impõe.

O maior diferencial entre meninos e meninas dentro do grande grupo de dificuldades de aprendizagem percebidas pelas professoras diz respeito à dependência de muitos alunos em relação à professora. São os casos de dez meninos os quais as professoras dizem que só conseguem realizar alguma atividade de escrita estando ao lado delas e sozinhos. O caso do menino Hugo, do segundo ano, exemplifica essa preocupação:

*Este ano, ele está com uma professora que é bem cuidadosa com essas crianças que não têm muito da aprendizagem. Ela olha mais para ele, ela faz um acompanhamento de escrita com eles na sala de aula, fora o nosso trabalho. Ela está sempre perguntando para a gente isso, aquilo, e tem hora que dá agonia nas duas [risos]. Então o Hugo, além de mim, quando falta algum aluno das outras meninas elas o chamam e o atendem também. Então, ele não é um aluno que não fica só comigo, passa pelas outras também, ele precisa ainda de muita ajuda. Ele está na segunda série, então, ainda tem mais um tempo.*

(Professora Maria Cícera, entrevista em 28/06/2006).

Alguns meninos demonstram que conseguem escrever e fazer as atividades propostas pelas professoras do Projeto Letras e Livros, mas apenas enquanto elas estão ao lado, questionando sobre quais letras o menino deve usar para escrever e fazendo a revisão da escrita.



É o caso, por exemplo, do menino Jorge, do segundo ano, cujas professoras discutiram no final do ano letivo se ele ficaria ou não retido:

*Lucélia: Ele faz, se for com muita ajuda. Quem pegar ele, se fizer esse trabalho, compensa passar, se não, eu não sei se compensaria não. [Virando-se para a professora de classe] Você que está na sala é quem deve saber.*  
*M. Cícera: Mas eu acredito que o Jorge consiga.*

(Conselho de Classe, 11/12/2006).

O conselho de classe decidiu que o menino seria promovido para o terceiro ano, condicionado a frequentar o Projeto Letras e Livros em 2007.

Em alguns casos, a dificuldade é associada ao fato da professora precisar exigir que o menino faça a tarefa, chamando-lhe a atenção constantemente, como podemos ver no caso do menino Camilo, do segundo ano:

*Nilda: Ele melhorou, mas é aquele caso, você tem que dar uma ripa nele, senão ele não faz.*  
*Mariluci: É assim mesmo, se não der uma dura...*  
*Nilda: É uma criança que precisa de cobrança permanentemente, senão ele descamba.*

(Conselho de Classe, 25/09/2006).

Os casos destes dez meninos que só fazem as tarefas diante da cobrança ou ajuda constante da professora são intrigantes: um número considerável de meninos percebidos como crianças que necessitam de acompanhamento individualizado, enquanto nenhuma menina foi citada como necessitando este tipo de atenção. Ora, se os princípios da implantação do Projeto Letras e Livros são exatamente estes (dar atenção individual aos alunos que ainda não lêem ou escrevem convencionalmente) porque dez meninos são assim percebidos?

Tal percepção vem ao encontro da idéia da nossa hipótese inicial (Cohen, 1998) de que a culpa pelo fracasso dos meninos é atribuída a fatores externos ao seu intelecto. Por mais dificuldades que estes alunos apresentem, as professoras parecem acreditar que elas se devem ao fato de necessitarem alguém por perto, auxiliando constantemente.

Ao que nos parece, as dificuldades de aprendizagem associadas pelas professoras a desajustes ao *ofício de aluno* esperado por elas contêm aspectos masculinos e femininos. As meninas seriam mais desconcentradas, dispersas, tímidas e imaturas, enquanto os meninos seriam desorganizados, indisciplinados, inseguros e mais lentos em relação à aprendizagem da média das outras crianças. A apatia e a preguiça referem-se a posturas parecidas diante das tarefas propostas

e exigidas pelas professoras, com o diferencial de que a apatia estaria ligada à submissão feminina, enquanto a preguiça seria considerada em certa medida tolerável, desde que o menino esteja disposto a realizar a tarefa em outro momento.

Em termos quantitativos, encontramos certo equilíbrio no número de meninos e meninas que apresentam estas dificuldades de adaptação às normas e ritos escolares, ao *ofício de aluno*. O grande diferencial, além de conteúdos ligados às feminilidades e às masculinidades na percepção dessas dificuldades, estaria relacionado ao nível de dependência de vários meninos em relação à professora para a realização de suas tarefas, chegando a dez casos de meninos que só conseguem realizar atividades de escrita e leitura quando recebem intervenção direta e individual de uma professora.

## **Considerações finais**

Esta pesquisa pretendeu ser uma pequena contribuição para a discussão sobre a tentativa de combate ao fracasso escolar, buscando explicações sobre a quem seriam atribuídas as dificuldades de aprendizagem de meninos e de meninas pelas professoras. Para tanto, o trabalho de campo aconteceu em uma escola pública da rede municipal de ensino de Embu, na região metropolitana de São Paulo. A rede foi escolhida pelo conhecimento que eu já possuía sobre seu sistema de ensino e pela existência do Projeto Letras e Livros, um programa de apoio a crianças com dificuldades em leitura e escrita que tem tido bons resultados e recebido prêmios nacionais.

A escolha da unidade escolar a servir como campo de pesquisa levou em consideração a existência de recursos materiais e humanos suficientes para garantir um bom funcionamento da organização escolar e atendimento com padrões de qualidade aos alunos, além de resultados satisfatórios do Projeto Letras e Livros. Assim sendo, a Secretaria Municipal de Educação indicou a EM Helena Petri como possível unidade para o trabalho empírico. Na unidade, não tive problemas para me apresentar, já que a Equipe Pedagógica da Secretaria de Educação informara que eu lá compareceria. Fui recebido muito gentilmente pela direção e coordenação da escola. O grupo de professoras e professor parecia bastante aberto a contribuir com a pesquisa, sobretudo as professoras atuantes do Projeto que se prontificavam a atender alunos que elas consideravam os casos mais complicados durante a minha permanência próxima a elas e sempre estavam solícitas a responder qualquer pergunta.

Antes de tecer alguns comentários finais de nossa análise, é importante expor os resultados obtidos pelo Projeto ao final do ano de realização da pesquisa.

## **Resultados do Projeto Letras e Livros entre as turmas pesquisadas no final do ano letivo de 2006**

Durante o ano letivo de 2006, entre as turmas pesquisadas no trabalho de campo sete alunos e uma aluna haviam sido retidos no final do ano anterior. Destes, dois meninos eram alunos do terceiro ano, que o cursavam pela segunda vez. O menino João e a menina Nicole eram

alunos da professora Gislaine e os demais meninos freqüentavam as aulas na turma da professora Mariluci, todos do segundo ano.

No decorrer do ano letivo, seis meninos foram desligados do Projeto Letras e Livros por terem atingido o nível de aprendizagem esperado para a média das crianças de sua turma. Todos eles eram crianças do terceiro ano do ensino fundamental. O caso do menino Julian ilustra esse avanço:

*Ele tinha muita dificuldade na leitura e, nossa! A escrita, nem se diz. Eu o peguei na segunda série e a mãe veio várias vezes, porque eu também fui professora das duas irmãs dele. E a mãe veio falar “Nilda, o que eu faço com o Julian porque eu to apavorada, ele não sabe ler na segunda série”. Eu sentei com ela e falei “baixa essa ansiedade, senão você vai atrapalhar o meu serviço aqui, na sua boa intenção, você vai atrapalhar”. “Eu já falei que ele não sabe ler...”, e eu falei “você não pode dizer assim, ele vai aprender a ler”. Então no ano passado ele foi para o Projeto e teve esse pequeno avanço. Agora, esse ano, ele lê. Ele lê tudo. Lê textos, lê histórias longas, tem assim alguma dificuldade no pensar, quando eu digo pra ele fazer o Alfabeto da Copa, ele tem dificuldade de pensar assim “o que é que eu coloco com S? O que eu coloco com E?”, mas aí você começa jogando o primeiro pedacinho da palavra, as primeiras letrinhas, e ele consegue. Ou então, você tem que perguntar o que tem lá, que sem isso não pode o jogo, quando os jogadores fazem alguma falta, o que o juiz toca? Aí, ele sabe que é o apito. Mas ele caminha bem.*

(Professora Nilda, entrevista em 12/06/2006).

Em todos estes casos de meninos que foram desligados do Projeto, os alunos freqüentavam os atendimentos há pelo menos um ano.

No final do ano letivo de 2006, três meninos e três meninas foram desligados do Projeto para o ano de 2007. Um menino e uma menina eram alunos do terceiro ano e o restante das crianças era do segundo. Sobre sua aluna Luciana, a professora Gislaine falou que:

*É uma aluna comunicativa e esperta. Deu um grande insight, melhorou muito. Está escrevendo palavras com poucos erros. A facilidade que ela tem para se comunicar a ajudou.*

(Professora Silvana, entrevista em 22/08/2006).

Ao final do ano da pesquisa empírica, oito crianças foram retidas, cinco meninas e três meninos. Destas crianças, apenas uma menina era do terceiro ano. Segundo as normas que regem os ciclos na rede municipal de Embu, a criança só pode ser retida no terceiro ano por excesso de ausências, mas a mãe de Jéssica estava de acordo com a retenção da menina que havia

completado nove anos no mês de novembro; e as professoras consideravam que ela estava em desacordo com a idade e a maturidade ideal para frequentar o terceiro ano, como vimos no Capítulo 5:

*Ela fez nove anos no fim de novembro. (...) Para mim, ela tem o nível de segunda série. (...) Ela é muito esforçada, mas tem muita dificuldade.*

(Professora Rosana, conselho de classe, 13/12/2006).

As demais crianças eram todas do segundo ano, que é final de ciclo, permitindo que se retenha um aluno por aprendizagem. A professora de Jeane disse no terceiro bimestre que ela ainda tinha muita dificuldade e não conseguia fazer “*nada. Nem o nome dela, ela consegue (...), é só copista*” (Professora Patrícia, conselho de Classe, 25/09/2006).

Outros quatro meninos teriam sido retidos, segundo as professoras no último conselho de classe, mas foram promovidos devido às regras da progressão continuada que não permitem retenção no terceiro ano ou porque já haviam sido retidos e estavam com defasagem de idade. O menino Elielson parou de frequentar a escola no final do mês de setembro, indo trabalhar numa bicicletaria do bairro, segundo informações trazidas pelos seus colegas de classe. No entanto, o seu número de ausências não excedeu o limite de 25% durante o ano letivo, sendo assim:

*Maria Cícera: Ele estava aprendendo.*

*Mariângela: Ele estava com aquela senhora, a vizinha, e ele estava vindo para a escola. Quando foi morar com a mãe, ele parou de vir. (...) Ele é inteligente (...) Tem que ir atrás da mãe, se não for atrás, ele não volta mais para a escola.*

(Conselho de classe, 11/12/2006).

Já o menino Cristiano ficaria retido no segundo ano se já não o estivesse cursando pela segunda vez:

*Maria Cícera: Ele não pode ser retido.*

*Mariluci: Ele não lê, não escreve. Ele já sabe o nome. (...) Ele não tem problema mental. Ele tem um certo atraso. Já encaminhei pra psico, pra oculista.*

*Maria Cícera: Nós o massacramos de atendimento...*

(Conselho de classe, 11/12/06).

De um total de 32 crianças aprovadas, com a condição que frequentassem o Projeto Letras e Livros em 2007, 19 eram meninos e 13 eram meninas. Apenas nove crianças eram do terceiro ano (sete meninos e duas meninas), o que nos mostra um resultado positivo no trabalho de atendimento individualizado realizado na EM Helena Petri. Ao mesmo tempo, a diferença entre a

quantidade de meninos e de meninas que ainda necessitarão de atendimento no quarto ano do ensino fundamental indica que a desvantagem dos meninos em relação às meninas nos resultados de desempenho escolar foram ampliados com o passar do tempo na EM Helen Petri.

Segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD Brasil), no ensino fundamental, há uma pequena maioria de 0,8% de meninos a mais do que meninas matriculadas no Brasil. Essa tendência se inverte nos níveis mais altos da educação, chegando a uma disparidade de 22,7% a mais de garotas no ensino médio e quase 30% a mais de mulheres em relação aos homens no ensino superior. Esses dados indicam que a situação observada na Escola Municipal Helena Petri pode se repetir em outras escolas de ensino fundamental e nos ajuda a entender as raízes dessa disparidade crescente. De acordo com as observações desta pesquisa, podemos concluir que a desvantagem dos meninos em relação à adaptação às normas, regras e ao ofício de aluno dentro da escola acaba atrasando-os ou afastando-os do acesso à instituição, defasando-os em relação às meninas/mulheres.

Dos 40 meninos e 22 meninas que compuseram a população inicial da pesquisa, foram desligadas proporções equivalentes de meninos e de meninas para o ano de 2007, cerca de 22,5% dos meninos e das meninas que foram atendidos/as não necessitarão de atendimentos individualizados no próximo ano letivo. Isso corresponde a nove meninos e cinco meninas desligados/as (ou transferidos/as de escola). No início do ano letivo será realizada a indicação de novas crianças para atendimento no Projeto Letras e Livros. São os meninos e meninas que cursavam o primeiro ano em 2006 e ainda não aprenderam a ler e a escrever convencionalmente.

### **Encaminhamentos a Recuperação Paralela**

O objetivo da pesquisa consistiu em analisar os motivos dos encaminhamentos de alunos e de alunas ao Projeto Letras e Livros segundo as relações de gênero, buscando diferenças e semelhanças nas falas das professoras de acordo com o sexo dos alunos. Em outras palavras, nosso objetivo foi verificar se as dificuldades de aprendizagem percebidas nos meninos seriam iguais ou diferentes daquelas percebidas nas meninas.

No início da pesquisa, a hipótese era a de que a dificuldade dos meninos seria atribuída a fatores externos ao seu intelecto (à família, aos métodos, ao ambiente no qual o aluno vive, etc.), enquanto a dificuldade das meninas seria relacionada a fatores intrínsecos ao seu intelecto ou personalidade (deficiência mental, dificuldade intrínseca irremediável, timidez, etc.). Esta hipótese se fundamentou no trabalho de Cohen (1998) que trata do fracasso escolar sob uma perspectiva histórica. Susan Jones e Debra Mihyll (2004) também chegaram a conclusões semelhantes em seus trabalhos diretamente com as falas e opiniões de professores e professoras e Ronald Fergusson (2003) faz um trabalho semelhante sobre a percepção dos professores, levando em consideração a análise de “raça”.

Para descobrir o que pensavam as professoras sobre os alunos e alunas que eram atendidos pelo Projeto Letras e Livros, os procedimentos de pesquisa escolhidos foram a observação e entrevistas. As entrevistas permitiram às professoras tanto atuantes no Projeto quanto as regentes de sala de aula falar sobre seus alunos que apresentavam dificuldades em leitura e escrita. As observações dos conselhos de classe foram os momentos mais ricos da coleta de dados, porque as professoras estavam frente a frente e havia discussão sobre o caso de cada aluno ou aluna. Nestas discussões, elas debatiam os conceitos que foram atribuídos às crianças, conversavam sobre os progressos e empecilhos no aprendizado de cada um/a e buscavam explicações para a persistência das dificuldades individuais.

A partir das anotações no caderno de campo das conversas e discussões nos conselhos de classe e da transcrição das entrevistas, que foram gravadas em fita cassete, foi possível criar um perfil em arquivo de texto de cada aluno e aluna, com todas as falas a seu respeito no decorrer do ano letivo. De posse de 64 fichas, a análise trabalhou com semelhanças e diferenças nas falas, temas que emergiram a partir do que as professoras diziam. Algumas dificuldades começaram a se mostrar com maior frequência nas falas das professoras, como aquelas relacionadas ao ritmo de aprendizagem dos alunos e alunas, a falta de maturidade para o aprendizado, dificuldades de ordem familiar, social ou econômica.

A análise das semelhanças e diferenças acerca das referências às dificuldades percebidas pelas professoras não foi tarefa simples. Exigiu mais de um ano de leituras e releituras do material empírico disponível para a análise e redação de dois textos anteriores a esta dissertação, como exercícios de análise.

Após encaixes e desencaixes, agrupamentos e reagrupamentos dos “tipos” de dificuldades que emergiram nas falas das professoras, finalmente chegou-se à divisão e arranjo ora apresentado. As falas das professoras sobre as dificuldades dos alunos e alunas atendidos/as pelo Projeto Letras e Livros na EM Helena Petri foram classificadas em três grandes grupos: 1) dificuldades relacionadas às condições econômicas e sociais nas quais algumas crianças viviam; 2) dificuldades relacionadas à família e 3) dificuldades relacionadas à não adaptação ou à não aprendizagem de um “ofício de aluno”.

As dificuldades percebidas como relacionadas às condições de ordem sócio-econômica enfrentadas por algumas crianças parecem estar equilibradas entre os sexos, já que quatro meninos e três meninas têm suas dificuldades de aprendizagem percebidas neste contexto. A análise qualitativa dos dados, no entanto, nos mostra que a dificuldade dos meninos é mais percebida quando demonstram uma linguagem peculiar, diferente daquela valorizada pela escola ou quando precisam trabalhar para ajudar a complementar a renda familiar. As professoras não percebem que a ajuda nas tarefas domésticas seja empecilho para nenhum aluno ou aluna, o que nos mostra que para elas o trabalho infantil perverso é aquele que se exerce em âmbito público.

As dificuldades percebidas como decorrentes de ausência da família na educação dos filhos foram apontadas numa maioria absoluta de meninos, exceto quando se faz referências à figura da mãe, situação em que os números de referências se igualam entre os sexos. Quando a referência é feita à família, seja por número de pessoas morando na casa, seja pelas dificuldades enfrentadas por parentes mais velhos que estudaram na EM Helena Petri no passado, os meninos são maioria, evidenciando uma possível confirmação de nossa hipótese inicial quanto à dificuldade dos meninos ser relacionada a fatores externos a seu intelecto.

Finalmente, a maior dificuldade enfrentada pelas crianças que possuem defasagem em leitura e escrita, segundo as falas das professoras, refere-se ao não aprendizado dos rituais e não adaptação às regras e normas que se exigem quando é necessário estudar. A esse grupo chamamos dificuldades de adaptação ao ofício de aluno exigido na escola, inspirado na obra de Philippe Perrenoud (2002). Dentro deste grupo de percepções das professoras está a falta de autonomia de dez meninos como o grande diferencial entre os sexos. Segundo as professoras, estes alunos necessitariam de intervenção constantemente para que realizassem suas atividades e tarefas. Nenhuma menina foi apontada como tendo uma dificuldade parecida, o que evidencia



que as professoras percebiam os meninos como muito dependentes delas, e de uma atenção ou de uma metodologia própria que às vezes precisava ser exclusiva.

Observando os números do total restante dos alunos que tinham dificuldades percebidas como decorrentes de desajustes ao ofício de aluno, os meninos encontravam-se muito parecidos em relação às meninas: 24 meninos e 22 meninas. Novamente a análise qualitativa dos dados se mostrou muito interessante, uma vez que algumas “dificuldades” se mostram mais relacionadas ao masculino e outras, ao feminino. Porém, convém lembrar que, na maioria das dificuldades apresentadas, há tanto meninos quanto meninas citadas.

Marília Carvalho (2001) observou que na escola pode haver diferentes apatias e neste trabalho elas puderam ser mais bem exploradas, como certa preguiça masculina ao lado de uma apatia encobrindo um comportamento de submissão feminina.

As meninas são percebidas como mais imaturas, contrariando algumas expectativas da pesquisa, já que os homens são considerados socialmente mais imaturos do que as mulheres. A interpretação que pudemos fazer é que como os homens (e os meninos) em geral são considerados imaturos e essa característica seria tomada como natural pelas professoras, que a percebiam nas meninas e não nos meninos. Por outro lado, temos o fato dos meninos serem mais freqüentemente considerados lentos na aprendizagem. E nos perguntamos: o ritmo de aprendizagem em relação às outras crianças de sua idade não teria relação com a maturidade?

As dificuldades de concentração também são mais relacionadas às meninas, que são vistas como mais “dispersas” e “esquecidas”. Já a desorganização e a insegurança na realização de tarefas estariam mais ligadas aos meninos. A “timidez” afetaria uma maioria de meninas e isso as faria possuir uma dificuldade de aprendizagem, segundo as falas das professoras. Casos de meninos submissos, passivos não seriam encaminhados ao Projeto Letras e Livros, segundo as hipóteses iniciais de pesquisa, por descrença de que pudessem aprender devido ao seu silêncio e discrição, o que não incomodaria as professoras. A pesquisa empírica, no entanto, demonstrou que na escola pesquisada, os meninos com esse comportamento silencioso, passivo e submisso eram percebidos como vítimas de timidez; e os dois meninos que assim se comportavam causavam muita preocupação em todo o corpo docente e eram conhecidos pela escola tanto quanto aquelas crianças mais indisciplinadas, o que não acontecia com as meninas que tinham um comportamento semelhante.

Certamente, os meninos continuam sendo maioria em turmas de recuperação paralela nas mais variadas modalidades que ela pode existir. Entretanto, algumas dificuldades citadas pelas professoras são percebidas mais em meninos e outras em meninas. Ao que nos parece, os aspectos do ofício de aluno ligados à personalidade (submissão, atenção, dispersão, timidez), são mais percebidos nas meninas; enquanto aquelas dificuldades exteriores (condições sócio-econômicas e familiares e necessidade de acompanhamento de um adulto na realização de tarefas) estariam mais visíveis nos meninos, sempre ressaltando que não podemos polarizar as dificuldades de aprendizagem apontadas pelas professoras como se fossem dificuldades masculinas ou femininas, uma vez que há tanto meninos quanto meninas em quase todos os tipos de dificuldades percebidas pelas professoras.

O ensino dos rituais e das regras sobre como aprender a aprender pode ser uma saída para o enfrentamento de várias questões de dificuldades nas escolas, uma vez que da inadequação de alunos e alunas ao “*ofício de aluno*” parecem decorrer a maioria das dificuldades de alfabetização, leitura e escrita. O ofício de aluno é algo que, assim como as letras, os números, os conhecimentos dos fenômenos físicos e naturais, os conhecimentos da realidade social, também precisa ser aprendido. E do seu aprendizado dependerá em grande parte o êxito e o sucesso.

## **Bibliografia Citada**

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Ciclos: a escola em (como) questão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOGDAM, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: introdução à teoria e aos métodos**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRITO, Rosemeire dos Santos. **Significados de Gênero do Fracasso Escolar: Quando os modelos polares de sexo não são suficientes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CAMARGO, Cândido P. F. *et al.*, **São Paulo 1975: Crescimento e pobreza**. São Paulo: Edições Loyola, 1976. (Estudo realizado para a Pontifícia Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo)

CARVALHO, Marília Pito de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.

CAVALCANTE, Meire. Meio ambiente: De perto é bem mais fácil. **Nova Escola**, São Paulo, n. 169, jan/fev. 2004 (disponível em: [http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/169\\_fev04/html/repcapa](http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/169_fev04/html/repcapa), acessado em 27/07/2006, às 21h20) .

CONNELL, Robert W. Disruptions: Improper masculinities and schooling. In: KIMMELL, M. S. e MESSNER, M. A. (orgs). **Men's Lives**. Boston: Allyn and Bacon, 1997.

CONNELL, Robert W. **Masculinities**. Berkeley: University of California Press, 1995a.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 02, n. 20, p. 185-206, jul./dez. 1995b.

CONNELL, Robert W. Teaching the boys. In: **The men and the boys**. Berkeley: Berkeley University Press, 2000, p. 148-176.

CORTEZ, Raquel Cristina. **Recuperação escolar e as diferentes modalidades de execução**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

DAL IGNA, Maria Cláudia. **“Há Diferença?”** – Relações entre Desempenho Escolar e Gênero. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DANTAS, Heloysa. **Critérios para aprovação em leitura e escrita indicadores para a intervenção**. Embu: Secretaria Municipal de Educação, 2003 (mimeo).

DANTAS, Heloysa. **Letras e Livros: A experiência de Embu das Artes**. Embu: Secretaria Municipal de Educação de Embu, 2004 (mimeo).

EMBU, Associação Comercial de. **Mapa da Estância Turística de Embu**. Embu: Folha de Embu/Geograf Didática, 2003. (obs.: mapa do município)

EMBU, Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Estância Turística de. **Olhares Pedagógicos: Construindo a Qualidade Social da Educação**. Embu: SME/PMETE, dez. 2002.

EMBU, Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Estância Turística de. **Planejamento escolar 2001 – Qualidade social da educação**. Embu: SME/PMETE, 2001.

FERGUSON, Ronald F. Teachers' perceptions and expectations and the black-white test score gap. **Urban Education**, Vol. 38, n. 4, p. 460-507, Jul 2003.

FONSECA, Cláudia. Ser mãe, mulher e pobre. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Ed. Contexto, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito & desafio** – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2000.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Cidades@**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat>, acessado em 22/11/2006, às 13:55.

JACKSON, David. Breaking out of the binary trap: boys' underachievement, schooling and gender relations. In: EPSTEIN, Debbie *et al.* **Failing boys?** Issues in gender and achievement. Buckingham: Open University Press, 1998.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo:** um olhar dos educadores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

JONES, Susan e MYHILL, Debra. Seeing things differently: teachers' constructions of underachievement. **Gender and Education**, Vol. 16, n. 4, p. 531-546, dez. 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** As razões do improvável. São Paulo: Ed. Ática, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** Teoria e prática. Goiânia: Ed. do Autor, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** Estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2003, 15ª ed.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 31, n. 02, p. 215-228, mai-ago/1995.

MILLS, C. Wright. Do artesanato intelectual. In: **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975, 4ª. Edição, p. 211-243.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Estudos Sociológicos sobre Educação no Brasil. In: MICELI, Sérgio (org). **O que Ler nas Ciências Sociais Brasileira (1970-2002)**. São Paulo: Ed. Sumaré, 2002

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 08, n. 02, pgs. 09-42, 2000.

PARO. Vitor. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, M. H. Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1995.

PNUD Brasil. Só ensino médio reduz diferença de gênero. Disponível em <http://www.pnud.org.br/educacao/reportagens/index.php?id01=1710&lay=ecu>, acessado em 08/01/2008, 15:00.

SANTOS, Cristina. Letras e Livros promove inclusão educacional. Embu : 2005 (disponível em: <http://www.maxpressnet.com.br/noticia-boxra.asp?TIPO=PA&SQINF=204738>, acessado em 27/07/2005, às 21h30).

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 137-182.

SCOTT, Joan W. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre: n. 20, v.2, pgs. 71-100, 1995.

SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **Taxas de Mortalidade Infantil, segundo Direções Regionais de Saúde – Estado de São Paulo**. São Paulo: 2008 (Disponível em: [http://www.seade.gov.br/produtos/mortinf/tabelas/2007/pdf/tabela02\\_2006.pdf](http://www.seade.gov.br/produtos/mortinf/tabelas/2007/pdf/tabela02_2006.pdf), acessado em 06 de março de 2008, às 15h).

SILVA, Cármen A. Duarte da (*et. alli*). Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 207-225, jul 1999.

STEINVASCHER, Andréa. **A implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino?**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Editora Plano, 2002, p. 09-61.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 81-105.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação no cotidiano escolar. In: ZAGO, nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 183-206.

YUKIZAKI, Suemy. **Pais e mães das camadas populares na escola pública fundamental: A participação fragmentada**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.





## **Anexos**



**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
*Faculdade de Educação*  
*Programa de Pós-Graduação em Educação*  
Área Temática: Sociologia da Educação  
Linha de Pesquisa: Educação e Relações de Gênero

**ENCAMINHAMENTOS A RECUPERAÇÃO PARALELA: Um olhar de gênero**  
***Fábio Hoffmann Pereira***

<b>QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE</b>
--

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Idade:

- até 24 anos
- de 25 a 30 anos
- de 30 a 40 anos
- de 40 a 50 anos
- mais de 50 anos

3. Situação funcional:

- Titular
- Substituto/Adjunto
- Contrato temporário
- Outro: \_\_\_\_\_

4. Tempo de experiência em sala de aula:

- até três anos
- de 4 a seis anos
- de 7 a 10 anos
- de 10 a 15 anos
- de 15 a 20 anos
- mais de 20 anos

5. Já exerceu outra função no magistério?

- Não
- Sim, \_\_\_\_\_

6. Há quanto tempo trabalha nesta unidade?

\_\_\_\_\_ anos e \_\_\_\_\_ meses

7. Possui acúmulo de cargo?

- Não
- Sim, na PMETE
- Sim, na rede estadual
- Sim, \_\_\_\_\_

8. Local de moradia:

- No bairro da escola (vai trabalhar a pé)
- No município de Embu, mas em outro bairro próximo
- No município de Embu, mas em bairro distante da escola
- Em outro município \_\_\_\_\_

9. Lê jornal com que frequência?

- Nunca
- Raramente
- Aos finais de semana
- Quase todos os dias
- Todos os dias

10. Lê revistas?

- Nunca
- Raramente
- Uma vez na semana
- Todos os dias
- Qual/quais? \_\_\_\_\_

11. Quais tipos de programas de TV você mais gosta de assistir?

- filmes
- novelas
- programas esportivos/ jogos
- vídeo clipes
- reality show*
- entrevistas
- telejornal
- programa de auditório
- desenhos animados
- \_\_\_\_\_

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**ENCAMINHAMENTOS A RECUPERAÇÃO PARALELA:**  
*um olhar de gênero*

SENHORES PAIS E MÃES,  
ESTOU DESENVOLVENDO UMA PESQUISA NA ÁREA DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA DE SEU FILHO (A). AS INFORMAÇÕES AQUI APRESENTADAS NÃO SERÃO DIVULGADAS PARA NENHUM OUTRO FIM QUE NÃO SEJA O DESTA PESQUISA. É MUITO IMPORTANTE QUE SEJAM RESPONDIDAS TODAS AS PERGUNTAS. PEÇO A GENTILEZA DE DEVOLVER PARA A PROFESSORA O MAIS RÁPIDO POSSÍVEL.

MUITO OBRIGADO,  
Fábio Hoffmann Pereira  
Mstrando FE-USP

1. Quem está respondendo este questionário? Que parentesco tem com o(a) aluno(a)?

\_\_\_\_\_

2. Nome da criança: \_\_\_\_\_

3. Série: \_\_\_\_\_ Professora: \_\_\_\_\_

4. Idade: \_\_\_\_\_ Número de irmãos e irmãs: \_\_\_\_\_

5. Qual a sua cor? ( ) branca ( ) preta ( ) parda ( ) amarela ( ) indígena

6. Com quem a criança mora?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Qual a renda média familiar mensal?

\_\_\_\_\_

8. A criança ou a família recebe algum auxílio do governo? (bolsa escola, bolsa família, auxílio-gás ou outro) Qual?

\_\_\_\_\_

ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS QUE ATUAM NO  
PROJETO LETRAS E LIVROS

1. Dados

- Nome completo
- Idade / Local de Nascimento
- Estado civil / Filhos
- Formação
- Tempo de Magistério / Trajetória Profissional
- Tempo de trabalho na escola em que atua

Como se auto-classifica dentro das categorias de cor do IBGE? Já fez alguma discussão sobre o tema na sala de aula? E na escola, já houve alguma discussão sobre o assunto? Opiniões.

2. Há quanto tempo atua no PLL?

3. Por que decidiu fazer parte da equipe do Projeto?

4. Percebe diferenças entre meninos e meninas? Quais seriam? Como explica?

5. Pedir que fale caso a caso de sua lista de crianças encaminhadas. Dificuldade, avanços, prováveis causas que impedem os avanços.

6. Alguma destas crianças acumula problema de indisciplina aliado à dificuldade de aprendizagem? Comentar cada uma.

7. Comentar quem são as crianças que mais se desenvolveram desde o começo do ano, após terem iniciado os atendimentos no PLL.

8. Com a lista na mão, classificar cada um segundo as categorias de cor do IBGE. Que critérios usou? (Levar uma cópia da lista e uma cópia dos critérios por escrito: branco - preto - pardo - amarelo - indígena).

9. Há alguma pergunta a fazer? Agradecer.

## ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS REGENTES DE CLASSE

1. Dados
  - Nome completo
  - Idade / Local de Nascimento
  - Estado civil / Filhos
  - Formação
  - Tempo de Magistério / Trajetória Profissional
  - Tempo de trabalho na escola em que atua

Como se auto-classifica dentro das categorias de cor do IBGE? Já fez alguma discussão sobre o tema na sala de aula? E na escola, já houve alguma discussão sobre o assunto? Opiniões.

2. Fale um pouco sobre seu método de ensino
3. A formação dada aos professores, pela equipe de coordenação do Projeto Letras e Livros ajuda em suas aulas? Se sim, que adaptações você faz?
4. Fale sobre sua classe atual.
5. Como você avalia seus alunos e alunas? Quais critérios você usa para indicar as crianças ao PLL (Proj. Letras e Livros)?
6. Você já havia reparado que há mais meninos do que meninas no PLL? Você já participou de alguma discussão a esse respeito na escola, nas formações do PLL ou em outros lugares?
7. Percebe diferenças entre meninos e meninas? Quais seriam? Como você explica?
8. Apontar na lista quem está no projeto (ou estaria, se houvessem mais vagas). Falar de cada um, suas principais dificuldades, avanços, prováveis causas que impedem os avanços. Todos estão com NS?
9. Há crianças com dificuldades de aprendizagem que não estão no PLL? Por quê?
10. Apontar na lista quem tem problema de disciplina. Comentar cada um. Já houve casos de advertência ou suspensão?
11. Com a lista na mão, classificar cada um segundo as categorias de cor do IBGE. Que critérios usou? (Levar uma cópia da lista e uma cópia dos critérios por escrito: branco - preto - pardo - amarelo - indígena).
12. Há Alguma pergunta a fazer? Agradecer.