

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

WELLINGTON HENRIQUE FERREIRA

**Fracasso escolar ou superação das dificuldades inerentes ao processo de escolarização?
O cotidiano de uma professora da pré-escola em Poá - SP**

São Paulo

2024

WELLINGTON HENRIQUE FERREIRA

**Fracasso escolar ou superação das dificuldades inerentes ao processo de escolarização?
O cotidiano de uma professora da pré-escola em Poá - SP**

Dissertação apresentada à comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Maria Sawaya.

São Paulo

2024

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 da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Ff Ferreira, Wellington Henrique
 Fracasso escolar ou superação das dificuldades
 inerentes ao processo de escolarização? O cotidiano
 de uma professora da pré-escola em Poá - SP /
 Wellington Henrique Ferreira; orientadora Sandra
 Maria Sawaya. -- São Paulo, 2024.
 125 p.

 Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
 Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
 Educação, Universidade de São Paulo, 2024.

 1. Educação. 2. Processos de escolarização. 3.
 Psicologia Escolar. I. Sawaya, Sandra Maria,
 orient. II. Título.

NOME: FERREIRA, Wellington Henrique.

Título: Fracasso escolar ou superação das dificuldades inerentes ao processo de escolarização?

O cotidiano de uma professora da pré-escola em Poá – SP

Dissertação apresentada à comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca examinadora:

Prof. Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Banca examinadora:

Prof. Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Banca examinadora:

Prof. Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado condições de ter chegado até aqui e de trilhar um sonho que um dia foi distante para mim, filho de escola pública da periferia, mas não impossível.

À minha querida orientadora, Sandra Sawaya, que, com sua paciência e generosidade, me aproximou de uma jornada de conhecimento de mundo a que eu não teria acesso sozinho, e me ajudou a trilhar um caminho novo, com sua paciência, persistência e humildade. Agradeço por ter estado sempre ao meu lado em orientações, conselhos, contatos, reuniões, monitorias e supervisão.

Às professoras Ana Karina Amorim Checchia e Mônica Cintrão França Ribeiro e, por terem colaborado para este trabalho de forma especial, por acrescentarem inúmeras contribuições para a melhoria e a continuação do meu processo de escrita e pela participação no exame de qualificação. E também à professora Ana Karina pelas oportunidades quando atuei como seu monitor nas disciplinas de Psicologia da Educação.

Aos colegas do grupo de estudo de que participei, em especial à Janaína, que, por muitas vezes, demonstrou um coleguismo incansável, sempre disposta a me auxiliar sempre que necessitei.

À escola EMEB – Escola Municipal de Educação Básica Integral Giovani Vitório Deliberato, gentilmente representada pela diretora Andrea Leal, onde fui acolhido enquanto pesquisador. Pude contar um pouco de sua história e de seus sujeitos, através da análise de documentos, da aproximação com a docente entrevistada e da participação no cotidiano escolar.

Aos meus pais, José e Marli, que muito se esforçaram em minha criação e fizeram seus inúmeros esforços no meu processo de escolarização, e aos meus sobrinhos Arthur e Giovanni, que ficam felizes com minhas conquistas.

À querida professora Andressa Leme, pelo incentivo e pela ajuda ao longo deste processo.

Eu não vivi este sonho sozinho: fizeram parte dele pessoas que acompanharam as etapas e sempre me incentivaram a ir mais longe na minha trajetória acadêmica. Agradecimentos especiais a um time querido que se formou à minha volta, vibrando com esta realização: Alana, Alessandra, Daiane, Deise, Eliane, Leandro, Monalisa, Mônica, Natane, Nathalie, Paula, Silvana e Stefanie.

Ao Luis, que sempre me incentivou a alçar voos em que eu acreditasse que eram possíveis.

Às unidades escolares em que passei em minha vida profissional, nas quais pude vivenciar a vida na escola e a reprodução de suas práticas sociais, onde atuei como secretário de escola, inspetor de alunos, auxiliar de creche e professor.

Aos colegas que conheci na Universidade de São Paulo, em disciplinas que cursei durante o Mestrado e nas que fui monitor, pelas oportunidades e vivências de aprendizagem.

À Universidade de São Paulo, pela concessão de bolsas de estudos dos Programas Formação de Professores e do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino.

“Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho
Mas eu vim de lá pequenininho
Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho
Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho”
(Maria Bethânia – Alguém me avisou)

RESUMO

FERREIRA, W. F. **Fracasso escolar ou superação das dificuldades inerentes ao processo de escolarização? O cotidiano de uma professora da pré-escola em Poá – SP.** 2024. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2024.

Na medida em que os estudos críticos da Psicologia Escolar e Educacional evidenciam a necessidade de um olhar para os funcionamentos escolares e seus sujeitos, superando as visões tradicionais sobre fracasso ou sucesso escolar como decorrentes de capacidades e habilidades dos alunos, a pesquisa se debruçou sobre a observação e a análise do cotidiano de uma docente considerada bem-sucedida em uma pré-escola municipal na cidade de Poá, SP, e das suas formas de enfrentamento das dificuldades inerentes ao processo de escolarização de 20 crianças no período pós-pandemia. A metodologia utilizada na coleta de dados se deu em acordo com o referencial teórico adotado, mediante relatos da professora sobre seu trabalho, suas concepções sobre o fracasso, o sucesso, seu cotidiano e as dificuldades enfrentadas; deu-se também por meio de observações de sala de aula, da análise de matérias e de documentos. A questão do fracasso escolar como campo teórico foi o ponto de partida do estudo, que foi feito mediante um levantamento de artigos referentes ao tema na plataforma acadêmica SciELO. Esse estudo preliminar e sua análise revelaram não apenas que o tema do fracasso escolar ainda é muito pesquisado, como também que a ocorrência da pandemia do coronavírus trazia de volta a questão, o que justificou a necessidade de pesquisas nesse campo. O contato com uma professora considerada “bem-sucedida” e a proximidade com ela na condição de docente na mesma escola permitiram este estudo, em que busquei analisar e compreender de que maneira as dificuldades enfrentadas por ela após a pandemia foram analisadas e entendidas e que intervenções propôs. Os resultados revelaram uma docente que se aproxima da perspectiva crítica da Psicologia Escolar e Educacional, indicando, em seus relatos e análises, que ela tem uma compreensão acurada sobre os funcionamentos escolares, sobre as relações interpessoais que constituem os processos de ensino-aprendizagem e sobre suas dificuldades com seus alunos. Essa perspectiva, pautada em uma análise crítica da complexidade dos processos envolvidos, que leva em consideração a individualidade, a história de cada criança e do seu próprio trabalho docente, propõe intervenções que revelam seu compromisso com uma visão mais ampla da formação dos alunos, que vai além das concepções limitadas à aquisição de habilidades e competências e ao seu papel apenas de intervenção pedagógica nas didáticas e metodologias de alfabetização. Assim, ela revela compreender que as dificuldades por eles apresentadas são muitas vezes inerentes a esse processo e demandam o trabalho dirigido do professor.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Processos de escolarização. Pré-escola. Alfabetização. Cotidiano escolar.

ABSTRACT

FERREIRA, W. F. **School failure or overcoming the inherent difficulties in the schooling process? The daily life of a preschool teacher at Poá - SP.** 2024. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2024.

Insofar as critical studies of School System and Educational Psychology highlight the need to look at school functioning and its subjects, overcoming traditional views on school failure or success as arising from students' capabilities and abilities, the present research focused on the observation and analysis of the daily life of a teacher considered successful in a municipal preschool at Poá city, SP, and her methods with the difficulties inherent in schooling process of 20 children in the post-pandemic period. The methodology used in data collection was in accordance with the theoretical framework adopted, through reports from the teacher about her work and her conceptions about school failure, success, daily life and the difficulties faced; It also took place through classroom observations, analysis of materials and documents. The issue of school failure as a theoretical field was the starting point of the study, which was carried out through a survey of articles relating to the topic on the academic platform SciELO. This preliminary study and its analysis revealed not only that the topic of school failure is still heavily researched, but also that coronavirus pandemic brought the issue back, which justified the need for research in this field. The contact with a teacher considered “successful” and the proximity to her as a teacher at the same school allowed this study, in which I sought to analyze and understand how the difficulties she faced after the pandemic were analyzed and understood and that proposed interventions. The results revealed a teacher who approaches the critical perspective of School System and Educational Psychology, indicating, in her reports and analyses, that she has an accurate understanding of school operations, interpersonal relationships that constitute the teaching-learning processes and the difficulties with her students. This perspective, based on a critical analysis of the complexity of the processes involved, that takes into account individuality, the history of each child and each teaching work, proposes interventions that reveal the commitment to a broader vision of student training, which it goes beyond limited conceptions and the acquisition of skills and competencies and the role solely as a pedagogical intervention in literacy teaching and methodologies. Thus, she reveals that she understands that the difficulties the students present are often inherent in this process what demands the work directed by the teacher.

Keywords: School failure. Education processes. Pre-school. Literacy training. School routine

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO.....	13
1) APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E SUAS JUSTIFICATIVAS.....	16
1.1. O fracasso escolar como objeto de estudo.....	16
1.2. Os discursos hegemônicos nas explicações para o fracasso escolar do alunado no Brasil	18
1.3. Justificativas para estudar ainda hoje o fracasso escolar.....	21
2) O FRACASSO ESCOLAR E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL INSPIRADA NO PENSAMENTO DE VYGOTSKY.....	23
2.1. A Pedagogia Histórico-Crítica e as contribuições do pensamento de Vygotsky.....	23
2.2. O combate ao fracasso através da formação docente.....	24
3. O fracasso escolar em artigos da Psicologia e da Educação (2010-2019).....	25
3.1 Metodologia da pesquisa bibliográfica.....	25
3.2 Estudo e considerações sobre os 26 artigos sobre o tema do fracasso escolar no período de 2010 a 2019 na plataforma SciELO.....	31
4. A PESQUISA.....	52
4.1 Descrição da pesquisa.....	52
4.2 Roteiro de perguntas.....	53
5. ANÁLISE DOS DADOS.....	56
5.1 A pesquisa em uma escola pública na cidade de Poá.....	58
5.2 O bairro, a escola e a população do entorno.....	59
5.2.1. O bairro Vila Açoreana.....	59
5.3 Eixo 1: A escola e sua oferta de atendimento.....	60
5.3.1 A Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Integral Giovanni Vitério Deliberato.....	60
5.3.2 Biografia do patrono.....	61
5.3.3 Caracterização da unidade escolar.....	62
5.3.4 Ingresso na unidade escolar.....	63
5.3.5 A clientela atendida.....	64
5.3.6 O ensino em tempo integral.....	65
5.3.7 Profissionais da unidade escolar.....	66
5.4. Eixo 2: A professora, sua experiência profissional e a rotina em sala de aula.....	67
5.4.1 Sua experiência profissional.....	67
5.4.2 Sua rotina em sala de aula.....	72

5.4.3 O uso das sondagens como instrumento de referência do trabalho docente com as crianças.....	74
5.5. Eixo 3: Percepções e concepções sobre o fracasso escolar e propostas de intervenção	79
5.5.1 Percepções e concepções da docente sobre o fracasso escolar.....	81
5.5.2 Dificuldades da criança ou dificuldades inerentes ao processo de alfabetização e escolarização?.....	84
5.5.3 De quem é a responsabilidade pelo fracasso escolar?.....	88
5.5.4 A pandemia de covid-19, o isolamento e a Educação Infantil.....	89
5.6. Eixo 4: O trabalho da professora em sala de aula: fracasso escolar ou trabalho incansável na construção dos processos de aprendizagem de leitura, escrita e matemática em crianças de uma classe pré-escolar?.....	93
5.6.1. O acolhimento das crianças.....	93
5.6.2. O trabalho docente junto das famílias.....	95
5.6.3. Análise de atividade de sondagem da escrita – vídeo.....	99
5.6.4. Análise de atividade de sondagem da escrita – 3 exemplos.....	107
6) CONCLUSÃO.....	118
7) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120

APRESENTAÇÃO

Vem amigo, nadar nos rios/Vem amigo, plantar mais lírios
No vale, no mato e no mundo/Vamos brincar (vem, vem)

Benito di Paula

Durante meu processo de escolarização, desde a pré-escola até o ensino médio, pude acompanhar de perto todas as situações por que passam muitas das escolas públicas brasileiras: altos índices de evasão e reprovação no ano letivo, depredação dos prédios públicos, problemas de infraestrutura, falta de materiais, entre outros.

As escolas públicas nas quais estudei apresentam o mesmo perfil e estão situadas em bairros periféricos e populosos. Estes tinham áreas invadidas, famílias morando em casas construídas com tapumes, muitas vezes às margens do rio Jundiá, que, na época das cheias, causava inundações. Sem acesso à água encanada e a esgoto tratado, por muito tempo muitas ruas padeceram à espera do poder público, aguardando um olhar que transformasse tal realidade.

Na medida em que a escola apresentava condições muito precárias, ela tendia a ser evitada pela classe docente e, portanto, caracterizava-se, como em muitas escolas periféricas, pela alta rotatividade do quadro de magistério: substituições de professores ao longo do ano eram comuns, e até mesmo a assiduidade dos contratados eventuais era difícil. Com isso, o que sobrava eram as aulas vagas e o encaminhamento dos alunos para o pátio da escola, sem algum responsável para monitorar, orientar ou instruir acerca de qualquer assunto. Os estudantes não tinham acesso a nenhuma atividade, nem mesmo de recreação, e meu desejo enquanto estudante era que as aulas vagas acabassem, pois havia uma desmotivação generalizada, já que o esforço de acordar cedo e ir para a escola não propiciava nenhuma aprendizagem.

Ao cursar o ensino superior, a escolha pela Pedagogia se deu por uma vontade de atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ou na Educação Infantil. Depois de formado, ingressei como auxiliar de creche na Prefeitura da Estância Hidromineral de Poá, onde pude vivenciar na prática o aprendizado teórico oferecido pelo curso superior.

O presente trabalho de pesquisa surgiu, então, das indagações nele expostas, também originadas pelo trajeto acadêmico trilhado durante o curso de Graduação em Pedagogia na Universidade de Mogi das Cruzes (UMC). Mais precisamente, resulta das discussões suscitadas

pela disciplina “Psicologia e Realidade Escolar” e pelo estudo da obra “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, de Patto (2015).

Além disso, após o ingresso no programa de Mestrado em Educação na Universidade de São Paulo (USP), os processos de monitoria nas disciplinas EDF0296 – “Psicologia da Educação: uma abordagem psicossocial do cotidiano escolar”, EDF5093 – “Psicologia, Educação e a Reforma na Alfabetização: perspectivas críticas” e EDF217 – “Análise Psicológica do Cotidiano Escolar” proporcionaram uma maior e melhor compreensão de estudos relacionados ao contexto educacional. Isso porque abordaram temas como fracasso e sucesso escolar, indisciplina, medicalização da educação, relações interpessoais, formação de professores e trabalhos realizados com alunos, docentes e pais.

A participação nessas disciplinas, além das demais cursadas como aluno do Programa de Pós-Graduação, contribuiu para um entendimento da vida escolar e da maneira como a literatura aborda tais temas, propondo não só pesquisar sobre o fracasso escolar, mas também sobre o entendimento da complexidade dos funcionamentos escolares e da forma de interferirem nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada surge de uma manifestação particular a fim de entender melhor o cotidiano escolar e as relações estabelecidas entre a Psicologia e a Educação para explicar o fracasso escolar.

Pesquisas apontadas por Freller (2001), Patto (1999), Sawaya (2018) e Ezpeleta (1989) mostram de que modo a escola pública, repetindo estigmas sociais enraizados na cultura, várias vezes promove a reprodução dos preconceitos sociais contra alunos pobres e residentes na periferia, sem que tenha plena consciência disso. Ferraro (2009) destaca que muitos alunos foram inseridos na escola pelos programas de acesso à educação, porém as políticas públicas dos anos 1980 e 1990 que buscaram promover a inclusão e a eliminação de práticas de exclusão na e da escola não foram suficientes para impedir que fossem excluídos do próprio sistema educacional, desta vez no interior das próprias escolas.

Os trabalhos de Ferraro e de outros (2004) mostraram que o sistema educacional ainda mantém mecanismos de exclusão de alunos negros e pobres, perpetuando, através de processos intraescolares, muitas vezes imperceptíveis, a desigualdade social presente no mundo externo à escola. Ferraro evidencia, estatisticamente e por meio de pesquisas na área, que alunos pobres, negros, indígenas e de escolas da periferia serão os menos favorecidos no mercado de trabalho e que, mesmo escolarizados ou precariamente escolarizados (tendo acumulado muitas reprovações e defasagens), não terão as mesmas oportunidades. Assim, a tendência tem sido a de reproduzir as condições de pobreza através dos baixos salários, da precária inserção no mercado de trabalho e da desqualificação profissional.

Colabora para a perpetuação das dificuldades de escolarização da população menos favorecida a recorrência dos discursos, apesar das críticas e revisões conceituais, de que são os alunos das camadas populares os que possuem problemas de aprendizagem e de adaptação à escola, o que perpetua as explicações de culpabilização centradas nos alunos e em suas famílias e, por vezes, nos próprios professores. Logo, a complexidade do funcionamento escolar é ignorada e silenciada, omitindo os problemas de escolarização que acabam por resultar em estudantes que não concluem a escolarização de forma satisfatória. Como continuidade da transferência de responsabilidade, geralmente essas crianças são encaminhadas aos serviços de saúde, e, portadoras da queixa escolar, são responsabilizadas pelo que lhes é de direito: uma escolarização de qualidade.

Tais fatos, já bastante documentados por pesquisas na área, revelam o viés reprodutivista do sistema de classes sociais existente na vida cotidiana e no capitalismo, em que

os grupos hegemônicos determinam quais serão os empregos e os tipos de educação e de moradia, por exemplo, destinados à população pobre. Entretanto, os modos como essas relações ocorrem no interior das escolas ainda demandam pesquisas, tendo em vista que os avanços nas políticas educacionais e na valorização da escola e dos professores ainda são insuficientes. Assim, se a rotina dos estudantes já é predestinada ao fracasso social, o fracasso escolar se dá por consequência da não aprendizagem e do não ensino, decorrentes muitas vezes de visões e de práticas escolares que atribuem aos alunos que não têm podido se beneficiar das aprendizagens escolares o desinteresse pelas coisas da escola.

Distúrbios psicológicos, falta de acompanhamento familiar, família desestruturada (mãe solo, pai preso, criação por terceiros), enfim, estas são poucas de muitas falas que fazem parte do cotidiano, quando se pensa em fracasso escolar. Surge, então, um questionamento: se este é visto como um problema do aluno que ali busca conhecimento, como seria possível à escola superar essas explicações insuficientes e rever suas práticas de modo que não perpetue os preconceitos e estigmas já presentes no cotidiano social, que são comumente reproduzidos dentro de seus muros, e propor, assim, que todos os alunos aprendam?

A tradição de estudos em Psicologia Escolar e Educacional, em uma perspectiva crítica, tem revelado, ouvindo os alunos e os professores, que a própria escola se mostra também desinteressante aos estudantes. Por muitas vezes me perguntei qual o sentido de aprender disciplinas como Química, Física, Biologia ou qual sua aplicabilidade na vida cotidiana, se a forma com a qual nos eram ensinadas não passava de regras e fórmulas cobradas em avaliações e testes. Portanto, uma escola que não apresenta sentido aos alunos pode resultar em duas coisas: violência dentro da instituição ou evasão escolar.

Todavia, os professores não podem ser responsabilizados por todas as mazelas do sistema público escolar brasileiro. Sabemos que eles também são vítimas de um sistema de sucateamento cada vez mais frequente e agressivo, em que carecem de políticas de formação continuada adequadas, melhores condições salariais, infraestrutura das escolas, melhores jornadas de trabalho e participação democrática nos processos de atribuição e escolha de classes, por exemplo. O trabalho de Patto (2015), por exemplo, é considerado um clássico não só pelos resultados apresentados, mas também pela possibilidade de que os sujeitos entrevistados fossem ouvidos com o intuito de fazer com que a escola tivesse voz para se expressar em face das suas dificuldades e limitações, ao contrário de pesquisas que visassem apenas à comparação de dados estatísticos e superficiais.

É através deste estudo realizado no interior de uma escola pública que me propus a investigar: como são as práticas e relações entre uma professora do ensino pré-escolar e seus

alunos? Em que medida elas contribuem para o fracasso ou para o enfrentamento e a superação das dificuldades inerentes ao processo de escolarização na alfabetização deles, como objetivo definido e a ser alcançado pela professora e seus 20 alunos?

Para isso, realizei uma pesquisa participante com uma docente de uma escola pública municipal de Poá, SP. Para complementar o trabalho de investigação, fiz um levantamento, ainda que preliminar, de material bibliográfico (artigos acadêmicos indexados na plataforma SciELO), visando compreender o que dizem os docentes na atualidade acerca do fracasso escolar.

A pesquisa estrutura-se em cinco capítulos: no primeiro capítulo, busca-se justificar as razões pelas quais o fracasso escolar se apresenta, ainda na atualidade, como um tema que necessita ser objeto de estudo. No segundo, pretende-se estabelecer uma aproximação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e as contribuições de Lev Semionovitch Vygotsky, dada a compreensão de que, com tal correlação, seja possível formular algumas contribuições dirigidas à formação de professores e às instituições de ensino no que diz respeito ao enfrentamento do fracasso escolar.

No terceiro, apresenta-se a metodologia da pesquisa bibliográfica, com o estudo e as considerações sobre 26 artigos, cujo tema discorresse sobre o fracasso escolar, publicados entre 2010 e 2019 e devidamente selecionados na plataforma SciELO. O quarto capítulo é responsável por descrever ao leitor de que modo se deu a pesquisa em uma escola pública municipal de Poá, SP: narra a minha chegada enquanto pesquisador, a aproximação com a docente entrevistada, as formas de contato e o acompanhamento do roteiro de perguntas.

Já o quinto capítulo se debruça sobre uma análise dos dados que foram coletados na pesquisa: observação em sala de aula com registros, trechos de entrevistas que pela docente foram cedidas, análise de um vídeo em que há a aplicação de uma atividade de sondagem, bem como de uma atividade de sondagem que foi aplicada em papel. Esse capítulo parte de eixos que foram categorizados para compreender:

- a) a escola, sua oferta de atendimento, a história do patrono, a caracterização, a forma de ingresso, a clientela atendida, o ensino em tempo integral e a descrição dos profissionais que compõem a escola (Eixo 1);
- b) a professora, sua experiência profissional, sua rotina em sala de aula e o uso de sondagens como instrumento avaliativo de seu cotidiano (Eixo 2);
- c) as percepções e concepções sobre o fracasso escolar e propostas de intervenção, relatos e interpretações, questionando se as dificuldades são da criança ou se são inerentes ao processo de alfabetização e escolarização, e, quando surgem, de quem é a

responsabilidade, acompanhados de considerações sobre o impacto da pandemia de covid-19 na Educação Infantil, o isolamento das crianças, as dificuldades de interação e as consequências do retorno presencial (Eixo 3);

- d) os relatos da docente sobre sua prática cotidiana, que resulta em um trabalho de excelência junto das crianças, das famílias e da escola, momento em que apresentamos ao leitor questões relacionadas ao acolhimento, que é realizado de forma sistemática, contínua e intensiva ao longo do ano letivo, objetivando um conhecimento e um vínculo interpessoal docente-aluno, e ao trabalho que é realizado com os pais, parte em que relatamos a visão ampla da docente sobre seu papel e seu espaço de atuação na escola diante de determinadas situações (Eixo 4).

Por fim, apresentam-se considerações definitivas da análise empreendida, por meio das quais se busca evidenciar de que maneira o trabalho realizado por uma docente de uma pré-escola de Poá, SP, considerada bem-sucedida pela rede municipal, consegue compreender a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem identificados por uma perspectiva crítica, tal como a pesquisada por Maria Helena Souza Patto e seu grupo. Sendo assim, mostra-se um distanciamento ou uma aproximação entre o trabalho da docente pesquisada e o referencial teórico pesquisado.

1) APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E SUAS JUSTIFICATIVAS

1.1. O fracasso escolar como objeto de estudo

O fracasso escolar, na contemporaneidade, segue sendo uma temática amplamente difundida pelos discursos especializados, os quais, por sua vez, não são homogêneos ao tratar a questão. Não raro esse termo aparece associado a uma condição psicológica do desenvolvimento cognitivo da criança e, por conseguinte, à responsabilização de seus pais; aos impasses que permeiam discussões acerca da formação do docente, por exemplo, o preparo para lecionar e propor meios para que o aluno possa desenvolver e aprimorar seus conhecimentos; bem como à escola e à sua infraestrutura, sinalizadas como insuficientes para acolher a todos os indivíduos em suas especificidades, mesmo que, em sua função, possa ser considerada o lugar onde todos têm seu espaço.

É nesse contexto que nos interessa compreender: os discursos especializados discutem o fracasso escolar como um produto dos processos de escolarização que, por muitas vezes, criam

dificuldades aos professores para ensinar e às crianças para aprender? Além disso, qual a compreensão que os professores têm sobre esse problema e de que modo se propõem a enfrentá-lo?

Quando se fala na temática do fracasso escolar, o trabalho de Maria Helena Souza Patto emerge como um divisor de águas entre a perspectiva tradicional e a perspectiva crítica da Psicologia na Educação. Além disso, para muitos estudiosos a obra é vista como um clássico, indicação que compreendemos conforme aponta Carvalho (2011), em “A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico”, no qual expõe o percurso de Patto ao adentrar a realidade das escolas, deixando de lado teses prontas:

O trabalho de Patto, ao mergulhar no cotidiano de uma escola pública da periferia de uma metrópole, fez emergir a peculiaridade, discursos, atitudes, regulamentações e procedimentos disciplinares, avaliativos, etc. - com uma totalidade social específica. Ao optar pela captação dessa cotidianidade das relações numa instituição escolar e em seu entorno social, Patto faz emergir as esperanças, os preconceitos, os dramas e os sonhos de professores, alunos, pais, coordenadores pedagógicos e diretores que nas páginas de sua obra não são tratados como “números”, “estruturas” ou “objetos”, mas como sujeitos cuja voz, os gestos, os desenhos nos guiam por entre os labirintos obscuros do cotidiano escolar. (CARVALHO, 2011, p. 572).

Nota-se, assim, que a obra alcançou tamanha notoriedade por não se fixar em contabilizar, de forma estatística, os aspectos socioeconômicos dos alunos, nem se limitar às questões voltadas ao piso salarial do quadro de Magistério, tampouco mensurar a problemática da infraestrutura das escolas. Ainda de acordo com Carvalho (2011), Patto propõe uma análise no interior das escolas, de modo que contempla aspectos até então ausentes na maioria dos trabalhos sobre a questão e leva em conta a fala de alunos, de professores, dos coordenadores pedagógicos e de diretores. Dessa forma, a reflexão promovida pela autora permite uma compreensão do cotidiano escolar não só dentro das salas de aula, mas também em seu entorno social, na comunidade escolar, agregando, portanto, as famílias dos alunos.

Além disso, reforça a ideia de que os testes psicológicos, muitas vezes atrelados a laudos, não permitiam compreender a produção das dificuldades nas suas diversas instâncias da vida escolar e levavam a avaliar como problemas psicológicos aqueles que determinadas crianças poderiam apresentar durante o processo pedagógico, bem como um laudo realizado de forma equivocada, configura como um estigma que acompanhará a criança por toda a sua vida escolar e por consequência em sua vida adulta. Em síntese, Carvalho (2011) nos mostra que a obra por ele analisada vai na contramão das publicações anteriores, justamente por não possuir um caráter vago ao ocultar as raízes sociais e escolares das dificuldades de

escolarização das crianças e dos adolescentes de camadas populares. Essas publicações relacionam muitas vezes a teoria da “*carência cultural*”² às questões socioeconômicas, além de apresentarem diagnósticos realizados de forma burocrática por docentes.

1.2. Os discursos hegemônicos nas explicações para o fracasso escolar do alunado no Brasil

Embora o tempo avançasse, viam-se, de duas maneiras distintas, questões que pudessem tratar sobre o fracasso escolar dentro da escola: uma, pautada no que entendemos por carência cultural, evidenciava que a escola não tinha condições de suprir a carência das crianças menos favorecidas economicamente; já a outra voltava-se para a sugestão de que as crianças pobres deveriam ser estimuladas na fase pré-escolar, a fim de preencher eventuais falhas no processo de aprendizagem.

O que para os estudiosos não ficou claro foi que, com essa divisão, relacionando o fracasso escolar à carência cultural da criança pobre, tal carência não podia ser suprida pela escola, pois esta não estava preparada para saná-la. Logo, havia um desencontro que não indicava que a escola era fruto reprodutor das relações de classe e que só assim poderia ser entendida.

A partir dos anos 1980, temos a definição das autoras sobre o fracasso escolar na educação brasileira:

O “fracasso escolar” foi ressignificado: de fracasso dos alunos na escola ele passa à produção da escola. No marco teórico do funcionalismo, como produto reversível, já que resultados de desacertos operacionais do sistema educacional. No marco materialista histórico ou de outras teorias críticas de sociedade, como produto inevitável da escola numa sociedade dividida. (ANGELUCCI, KALMUS et. al., 2004, p.57).

Nota-se, então, que o fracasso escolar passou a ser observado, de dentro da escola, como um produto de seu funcionamento, e não como uma propriedade dos alunos. Também podemos observar que as autoras evidenciam que, pelo fato de ser produto resultante da escola, haveria, dessa forma, uma possibilidade de a problemática ser resolvida.

As pesquisas desenvolvidas tiveram o apoio não só da própria Pedagogia, mas também da Psicologia. A aparição desta no cenário educacional deu-se ao longo do tempo e na construção da história da sociedade brasileira, e, conforme ASBAHR e LOPES (2006) mencionam, tanto a Psicologia quanto a Medicina e o Direito influenciaram o cenário educacional brasileiro.

Patto (1999, apud ASBAHR; LOPES, 2006) evidencia que os testes psicológicos e as escalas de inteligência foram instrumentos que permitiram que a Psicologia adentrasse no cenário educacional, sendo estes utilizados até hoje. Com isso, podemos perceber que, entre a Psicologia e a Pedagogia, o produto resultante foi o mesmo em relação aos testes psicológicos: o de marginalizar e culpabilizar alunos e suas famílias pelo não rendimento escolar, sem que as questões escolares fossem analisadas:

A Psicologia tradicional, desde então, vem corroborando com a pedagogia da exclusão, ao classificar e rotular as pessoas, selando seus destinos e servindo para justificar as desigualdades sociais. Comum a essas diversas tendências da Psicologia e da Pedagogia, é a ideia de que a responsabilidade pelo fracasso escolar e social encontra-se no indivíduo, em sua família ou em sua raça. (ASBAHR; LOPES, 2006, p. 55).

Com tais afirmações, podemos verificar que a Psicologia tradicional contribuiu para que, mais uma vez, houvesse a marginalização dos sujeitos, a criação de estigmas e a culpabilização das famílias. Ademais, à escola não foi apresentada nenhuma proposta de superação da problemática.

Assim, temos as observações feitas por Silva (1994) ao estudar as solicitações de atendimento psicológico via encaminhamentos por profissionais da Educação, em quase sua totalidade, aos serviços públicos:

Visualizando os dados desse estudo por um outro ângulo, fica evidente que a Escola atribui aos desajustes escolares a classificação de problemas de aprendizagem e os encaminha aos serviços psicológicos. Com isto, o que talvez se esteja constatando seja uma espécie de psicologização do fracasso escolar, ou seja, o sistema educacional de primeiro grau tendendo a atribuir a problemas intrapsíquicos e/ou orgânicos da criança e do adolescente as dificuldades para alcançar um desempenho escolar esperado. (SILVA, 1994, p.39)

A referida autora ainda nos alerta que o ato de a escola transferir as responsabilidades unicamente aos responsáveis e alunos colabora para a manutenção da falta de conhecimento sobre o assunto e, ao utilizar-se da psicologização do fracasso escolar, os efeitos recaem sobre eles da seguinte maneira:

Outras consequências decorrem daí: primeiro, a marginalização da criança; segundo, a atribuição de responsabilidade à família que é chamada para tomar providências. Assim, chegam aos serviços de saúde pais e responsáveis, sem que, na maioria das vezes, eles tenham um conhecimento mais preciso sobre os tipos de dificuldade de aprendizagem que são atribuídos aos seus filhos; e terceiro, o fracasso ou desajustamento escolar recai de forma nebulosa sobre a criança quer enquanto

incapacidade para aprender quer como falta de esforço dela para aproveitar o que a escola pretensamente lhe ensina. (SILVA, 1994, p. 39).

Também verificamos o que permeia os diálogos de muitos docentes, sugerindo hipóteses para a não aprendizagem dos alunos:

Entre a classe docente, muitas hipóteses permeiam sobre o motivo de os alunos não aprenderem determinados conteúdos, apontando problemas de ordem neurológica, psíquica, social ou familiar. Nota-se que sempre a classe docente tem em suas atitudes o hábito de “empurrar” a responsabilidade de o aluno não aprender a ele mesmo, sem perceber que tais motivos podem ser relacionados com a relação de ensino-aprendizagem que se dá no interior das escolas, justamente pela relação professor-aluno. Para os alunos, as hipóteses também reproduzem a culpa em não aprenderem os conteúdos, ao responsabilizarem ou a si mesmos ou a família, e de modo menos frequente, à escola e seus funcionamentos. (ASBAHR; LOPES, 2006).

Surge a necessidade de questionamento sobre a forma de os conhecimentos serem transmitidos aos alunos, além de analisar se há um consenso entre o que se propõe nos currículos escolares e na didática empregada em sala de aula e, mais do que isso, se os funcionamentos escolares possuem estratégias para superar o fracasso escolar. Muitas vezes, o modo de se conduzirem as atividades, caso não despertem no aluno o real interesse, o significado e o sentido da escolarização, somente contribui para que o fracasso se desenvolva no âmbito escolar:

A professora cumpre sua obrigação realizando diariamente um ritual, sempre o mesmo, destituído de vida e de significado que a mortifica; obediente mas descrente, coloca as sílabas na lousa, passa mecanicamente entre as carteiras, constata sempre os mesmos erros que aponta com maior ou menor irritação, para começar de novo no dia seguinte, no mês seguinte, no semestre seguinte. (Patto, 2000, p. 282 apud CARVALHO, 2011, p. 574).

Dessa forma, o fracasso escolar permanece sendo relacionado a uma questão biológica e/ou psicológica da criança; à falta de interesse desta enquanto aluno; ou a problemas associados à sua família, por exemplo. No entanto, as indagações que permeiam e fazem parte do processo de ensino-aprendizagem não são abordadas, assim como quaisquer outras práticas que integram o cotidiano escolar.

Caso isso não seja revisto pela classe docente, esse problema terá mais uma lacuna para ser preenchida, ou mais uma falha do processo de ensino-aprendizagem se abrirá com precedentes, excluindo-se a ideia de que a escola é um lugar para todos e de que nela todos têm o direito de aprender:

Se, porém, a escola tem o dever de ensinar a todos, porque todos precisam dos elementos fundamentais da cultura para viver na sociedade moderna, o problema se inverte. Aluno reprovado significa não já êxito do aparelho selecionador, mas fracasso da instituição de preparo fundamental, dos cidadãos, homens e mulheres, para a vida comum. (Teixeira, 1935, p. 74 apud PAULILO, 2017, p. 1260).

Parece-nos que, com a legitimação do fracasso escolar – enquanto conceito existente –, deve ser encarado como produto das relações dentro da escola, e não meramente como questões relacionadas ao aluno ou à sua família. Porém, Pozzobon, Mahendra e Marin nos alertam de que há a necessidade de uma integração escola-aluno-família-políticas públicas, para que, de forma indispensável, a problemática do fracasso escolar possa ser superada:

A reprovação escolar não pode significar um fracasso e, para tanto, é necessário que as escolas, assim como a sociedade, deixem de rotular os alunos. Para isso é necessário um termo que remeta ao trabalho de equipe envolvido e indispensável no processo de ensino-aprendizagem, no qual alunos, pais, professores, escolas e políticas públicas se tornem mais adequados, trabalhando juntos em sinergia, para que todos obtenham sucesso. (POZZOBON; MAHENDRA; MARIN: 2017, p. 394).

Assim, as questões relatadas por docentes em relação aos alunos e a suas respectivas famílias não devem ser sobrepostas ao fracasso escolar, que é produto dos funcionamentos escolares. Nesse sentido, retomamos o núcleo central desta proposta de pesquisa: o que os professores da escola pública de Poá e também os discursos de artigos do SciELO que mencionam o tema como objeto de estudo chamam de fracasso escolar?

1.3. Justificativas para estudar ainda hoje o fracasso escolar

Ainda hoje, o fracasso escolar vem sendo objeto de estudo em muitas pesquisas. Com dados obtidos no levantamento bibliográfico que nos propusemos a realizar, encontramos 160 artigos que, de alguma forma, abordam esse assunto.

Ao observarmos o contexto de dados de avaliações externas, como o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, ou *Programme for International Student Assessment* –, notamos que a educação brasileira ainda ocupa posições distantes da média da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – em matemática (27% ante 69%, respectivamente), em leitura (50% ante 74%) e ciências (45% ante 76%). Tais informações demonstram que a educação brasileira está, dentre os países-membros da OCDE, abaixo, e muito abaixo também de países desenvolvidos, por exemplo, Singapura, Japão, Coreia do Sul, Estônia, Suíça e Canadá (INEP, 2022).

Ademais, compõem a necessidade de um estudo sobre o fracasso escolar muitos discursos que culturalmente se enraizaram no interior das escolas. A exemplo do que Patto (2015) menciona, o preconceito e os estereótipos sobre crianças pobres e suas famílias circulam desde a diretora até o porteiro, geralmente ignorando os funcionamentos escolares que, por estarem adoecidos, tornam-se adoecedores. Portanto, a culpabilização volta-se para o aluno ou as famílias.

Esses funcionamentos são frutos do desrespeito de políticas públicas com a classe docente, do sucateamento dos sistemas de ensino, da baixa remuneração, obrigando, muitas vezes, a complementação de renda em mais uma ou duas escolas, o que precariza, assim, a qualidade do ensinar. Além disso, a escola, nos discursos presentes nela, considera que as crianças não possuem as habilidades de que esta necessita, e as crianças, por sua vez, em meio a tantos problemas que as escolas apresentam, sentem-se desinteressadas em aprender (Patto, 2015).

Logo, é necessário um estudo sobre o fracasso escolar em uma escola pública, que não está isenta das possibilidades de esses e outros fatores citados anteriormente acontecerem. É preciso investigar seus funcionamentos, suas formas de organização e de acolhimento dos alunos e o trabalho de uma docente, bem como sua visão sobre as dificuldades que seus alunos podem apresentar durante o ano letivo.

Preconceitos institucionalizados e enraizados, que demonstram, para Cagliari (1997, p. 196), de que modo a discriminação parte da sociedade, ficam penetrados nos funcionamentos escolares e retornam para a vida social, estabelecendo entre eles relações de poder:

As atividades da escola acompanham de perto as atitudes da sociedade. Fora da escola, a sociedade revela preconceitos sociais através da discriminação da cor, do sexo, dos costumes, da origem das pessoas, etc... e na escola, a sociedade se apega a preconceitos que cria, manipulando fatos linguísticos, culturais, intelectuais, etc. Fora da escola, o poder do dinheiro decide quem domina e quem é dominado; na escola, o poder do saber decide quem é inteligente e quem é ignorante, quem tem distúrbios de aprendizagem e quem simplesmente cometeu um ou uma seriezinha de enganos casuais.

O referido autor ainda cita a diferenciação entre julgarmos uma criança que não sabe o resultado de um teste e um adulto já formado: para a criança, frequentemente temos a atribuição do que ele chama de deficiência cognitiva. Já para o adulto formado, surge uma justificativa para seu erro; nessa perspectiva, para a criança não há oportunidade de explicação. Assim, o autor enfatiza e ao mesmo tempo questiona que esta é uma das maneiras mais claras pelas quais a sociedade aceita e lida com os preconceitos sociais.

Patto (2007) ainda afirma que os funcionamentos escolares, mesmo modificados pelas reformas públicas, carregam em seu interior uma concepção sobre os alunos da rede pública: os pobres são os menos capazes, mais ignorantes, e têm maiores chances de se tornarem marginais ou delinquentes – delinquência essa oriunda de aspectos em sua constituição, em seu núcleo familiar. Esse aspecto traz luz ao papel da escola no pensamento educacional brasileiro, que é de colaborar para a prevenção da criminalidade, e, com isso, ela se distancia do seu papel fundamental: proporcionar aos indivíduos o direito ao letramento e ao saber.

Além disso, Meira e Antunes (2003) reforçam que há um processo de culpabilização e patologização dos alunos de forma histórica em nossa sociedade, com o objetivo de desassociar os inúmeros contextos de aprendizagem presentes nos funcionamentos escolares. Na medida em que crianças são encaminhadas a serviços de saúde por seu baixo desempenho escolar, a escola, reprodutora de práticas sociais de exclusão, atribui a ela e à sua família a responsabilidade pela sua não aprendizagem, o que retira de si, enquanto instituição, a função de ter um olhar social e complexo, reduzindo-o a um olhar médico em um contexto biológico.

2) O FRACASSO ESCOLAR E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL INSPIRADA NO PENSAMENTO DE VYGOTSKY

2.1. A Pedagogia Histórico-Crítica e as contribuições do pensamento de Vygotsky

Esta pesquisa busca relacionar as contribuições de Vygotsky acerca do desenvolvimento humano e da interação social. Nesse contexto, o fracasso escolar é visto como produto dos processos sociais que também estruturam as relações de ensino e aprendizagem nas escolas, nas salas de aula, além das relações professor-alunos, e que, identificados, podem indicar os sentidos e a direção das mudanças necessárias.

Nessa lógica, Vygotsky sugere que os processos sejam analisados, não os objetos, e que, no cenário da produção dos fenômenos escolares, aqueles que devem ser analisados são os que ocorrem dentro das instituições escolares, sendo os objetos os sujeitos que deles fazem parte. Vygotsky pontua que o foco não deve se centrar em dizer que o aluno não aprende a fim de rotulá-lo, mas sim buscar o entendimento desse produto das relações escolares em sua essência, visualizando de que maneira isso interfere na vida do indivíduo.

Já na Psicologia Histórico-Cultural, observa-se que há aproximações que surgem entre ela e a Pedagogia Histórico-Crítica para estudar a produção dos fenômenos escolares. Tal

aproximação é fundamentada nos princípios estipulados por Vygotsky, que propõe:

Em primeiro lugar, analisar processos e não objetos. Os processos psicológicos, em virtude de sua complexidade, sofrem constantes mudanças. Cabe ao pesquisador investigar e compreender como determinado fenômeno desenvolveu-se na história do indivíduo. Em relação à queixa escolar, cabe ao psicólogo investigar a história de sua produção. Em segundo lugar, priorizar a explicação à descrição. Ao invés de descrever um fenômeno, como as ciências positivistas o fazem, a Psicologia Histórico-cultural procura compreendê-lo em sua essência, em sua totalidade, ou seja, para que possamos compreender a produção do fracasso escolar não basta dizer que o aluno não aprende, o que ele não faz, não basta conhecer a aparência do fenômeno. Por último, é preciso investigar os “comportamentos fossilizados”, ou seja, automatizados ou mecanizados, que, no decorrer da vida, perderam de vista a sua origem e limitaram-se a uma aparência externa que nada diz sobre a concretude do objeto de estudo. Para que possamos compreender esses comportamentos, é necessário pesquisar como eles foram construídos, ou seja, resgatar a sua história. (ASBAHR; LOPES, 2006, p. 69-70).

Asbahr e Lopes (2006) também apontam que, para entender a queixa escolar, os psicólogos devem recorrer ao entendimento das relações entre os indivíduos, de modo que se configure um produto da história, conforme dizem:

Voltando à queixa escolar, ela não pode ser entendida como problema que se encerra no aluno, concebido como ser natural ou social-natural, mas como um processo construído nas relações escolares, nas histórias de vida dos personagens envolvidos, nas relações institucionais. Estas, por sua vez, só podem ser entendidas no contexto maior da estrutura social como produto da história. (ASBAHR; LOPES, 2006, p. 70).

Tais afirmações reforçam o que foi discutido por ANGELUCCI, KALMUS, et al., (2004) como necessários: os momentos históricos devem ser preservados e observados, para que se possam estudar os fenômenos em sua totalidade. Ao adentrarmos as escolas, os discursos especializados abordam em comum o seguinte trâmite: o aluno não aprende, logo a escola o encaminha para um serviço de saúde, isso com autorização de seus responsáveis. Percebe-se, então, que a escola busca explicações nas ciências da saúde, por exemplo, a Psicologia ou a Medicina.

2.2. O combate ao fracasso através da formação docente

Com relação à formação docente, consideramo-la de importância para o enfrentamento às mais diversas dificuldades nos processos de escolarização dos alunos. Saviani (2000) formula que uma formação docente de qualidade é capaz de preparar o professor para enfrentar as mais distintas dificuldades, numa sociedade em constante evolução.

Além disso, a formação continuada é assegurada como direito subjetivo à classe docente, conforme descrito no Art. 62 da LDB, e, para atender às mais distintas demandas, podemos destacar as mudanças propostas tanto no material didático, bem como no preparo pedagógico-didático dos professores.

Ao retornarmos à classe docente e a questão da formação continuada, vemos que não podemos reduzir o fracasso unicamente à falta de formação continuada. Embora peça fundamental para uma educação de qualidade, demais estudos aqui mencionados apontam para uma série de quesitos que compõem o cotidiano escolar, sendo relevantes quando pensamos na escola e no ensino de qualidade. Desta forma, Souza (2002, p. 257) mencionou as dificuldades relatadas por um grupo de professoras de determinada rede em um processo de formação continuada:

Centrar nossa atenção apenas no nível da formação do professor é restringir e simplificar nossa compreensão sobre os aspectos envolvidos em sua prática pedagógica. Não se deve subestimar o papel desempenhado pelas condições concretas sob as quais o professor desenvolve seu trabalho. O testemunho das professoras evidencia os entraves enfrentados na condução das atividades diárias em sala de aula. Alguns deles são: a) classes numerosas restringem as possibilidades de atenção individualizada; b) ausência de espaço físico adequado e de materiais pedagógicos diversificados engendra atividades de sala de aula pobres e cansativas e, conseqüentemente, estressa o professor; c) ausência de práticas institucionais que favoreçam o estabelecimento de um trabalho coletivo e bem articulado entre a equipe escolar, necessário ao desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Compreendem como integrante dos funcionamentos escolares, fatores que são abordados ao longo deste trabalho e referenciados por Souza (2007), como baixos salários, infraestrutura das redes de ensino, superlotação de alunos em sala de aula, ausência ou pouca formação continuada, dentre outros.

3. O fracasso escolar em artigos da Psicologia e da Educação (2010-2019)

3.1 Metodologia da pesquisa bibliográfica

Tendo em vista a necessidade de conhecer o que vem sendo produzido na área de Psicologia, na sua interface com a Educação acerca do fracasso escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas últimas décadas, realizamos um levantamento dos artigos relacionados ao tema do fracasso escolar na plataforma SciELO. O levantamento inicial, a partir dos resultados obtidos no SciELO, que se inicia em 1989 e se estende até 2021, considerou,

portanto, todos os artigos que apareceram na plataforma, e revelou a presença de 160 artigos que abordam o assunto inicialmente, sem nenhum filtro complementar à pesquisa.

Esse levantamento preliminar já apontou que o tema ainda tem enorme relevância nas pesquisas na área da Psicologia e da Educação. Levando em consideração a grande quantidade de artigos sobre fracasso escolar, cujo levantamento foi realizado a partir das duas seguintes palavras chaves: “fracasso” e “escolar” (sem considerar os sinais gráficos de aspas, mas uma única expressão: fracasso escolar), obtivemos os resultados supracitados.

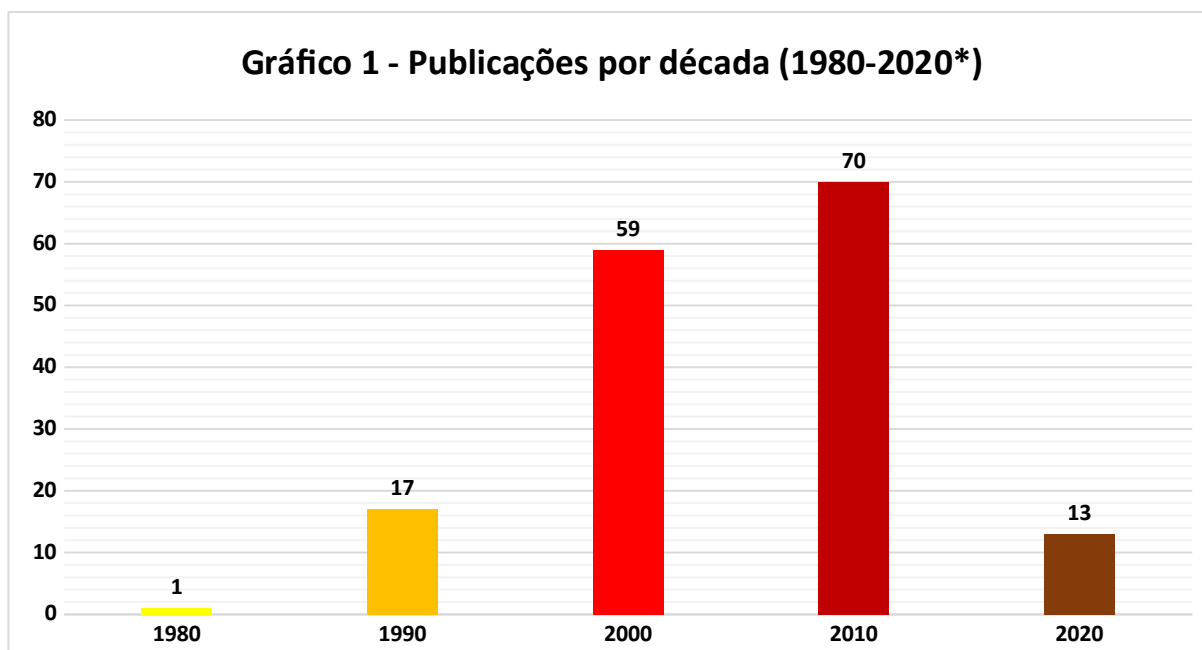
A seguir, iniciamos, então, o processo de filtrar os resultados já encontrados, aplicando um tratamento nos dados já obtidos anteriormente, e assim sucessivamente. O primeiro filtro partiu do princípio de natureza temporal, e decidimos selecionar apenas os artigos que foram publicados nos anos de 2010 a 2019, tendo, dessa maneira, o primeiro resultado filtrado após o levantamento inicial. Essa seleção nos retornou uma quantidade de 70 artigos que obedeceram a tal critério.

Apresentamos, em seguida, uma tabela de resultados ano a ano (1989-2021*):

Tabela 1: Resultados da Plataforma SciELO com a expressão “Fracasso escolar”, período 1989-2021*							
DÉCADA	1980						
PERÍODO	1980-1989						
ANO	1980	1981	1982	1983	1984	TOTAL	1
PUBLICAÇÕES	-		-	-	-		
ANO	1985	1986	1987	1988	1989		
PUBLICAÇÕES	-	-	-	-	1		
DÉCADA	1990						
PERÍODO	1990-1999						
ANO	1990	1991	1992	1993	1994	TOTAL	17
PUBLICAÇÕES	0	1	3	0	2		
ANO	1995	1996	1997	1998	1999		
PUBLICAÇÕES	0	1	2	4	4		
DÉCADA	2000						
PERÍODO	2000-2009						
ANO	2000	2001	2002	2003	2004	TOTAL	59
PUBLICAÇÕES	5	8	6	4	8		
ANO	2005	2006	2007	2008	2009		
PUBLICAÇÕES	3	9	1	8	7		

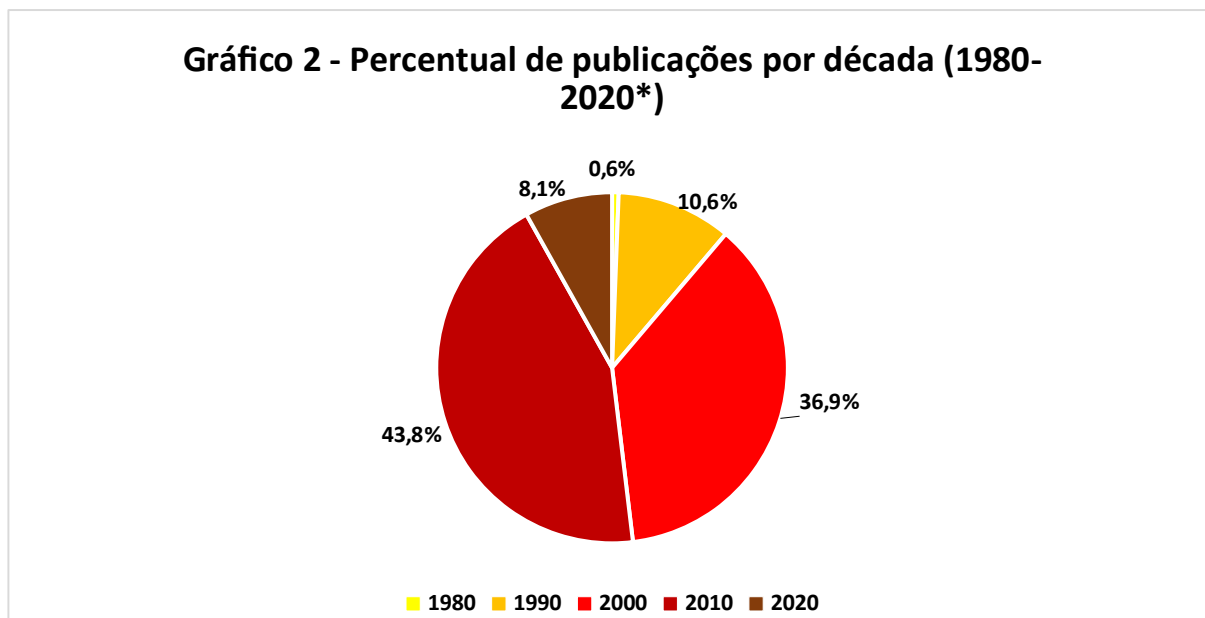
DÉCADA	2010					TOTAL	70										
PERÍODO	2010-2019																
ANO	2010	2011	2012	2013	2014	TOTAL	70										
PUBLICAÇÕES	5	5	6	4	7			ANO	2015	2016	2017	2018	2019	PUBLICAÇÕES	6	8	12
DÉCADA	2020					TOTAL	13										
PERÍODO	2020-2021*																
ANO	2020	2021*	-	-	-	ANO	-	-	-	-	-	PUBLICAÇÕES	9	4	-	-	-
PUBLICAÇÕES	9	4	-	-	-	ANO	-	-	-	-	-	PUBLICAÇÕES	-	-	-	-	-
<i>*Para o ano de 2021, foram contabilizadas as publicações até a data de 08/11/2021</i>						TOTAL (1989-2021*)	160										

Apresentamos, além disso, um gráfico que separa, por décadas, a quantidade de publicações indexadas na plataforma SciELO, considerando-se o período de décadas o que compreendemos entre 1980-1989, 1990-1999, 2000-2009, 2010-2019 e, por fim, 2020-2021, também com a data fixada em 08 de novembro de 2021:



Um dado que consideramos importante destacar foi a enorme incidência de artigos na década 2010-2019, que é nosso período de pesquisa. Destacamos também que os 70 artigos correspondem ao equivalente a 43,8% de todas as publicações resultantes desde 1989 até 05 de

novembro de 2021. Logo, podemos ressaltar também que o tema fracasso escolar foi estudado e pesquisado com maior incidência nessa época do que nos demais períodos. Exibimos, em seguida, um gráfico em porcentagem que evidencia tal declaração:



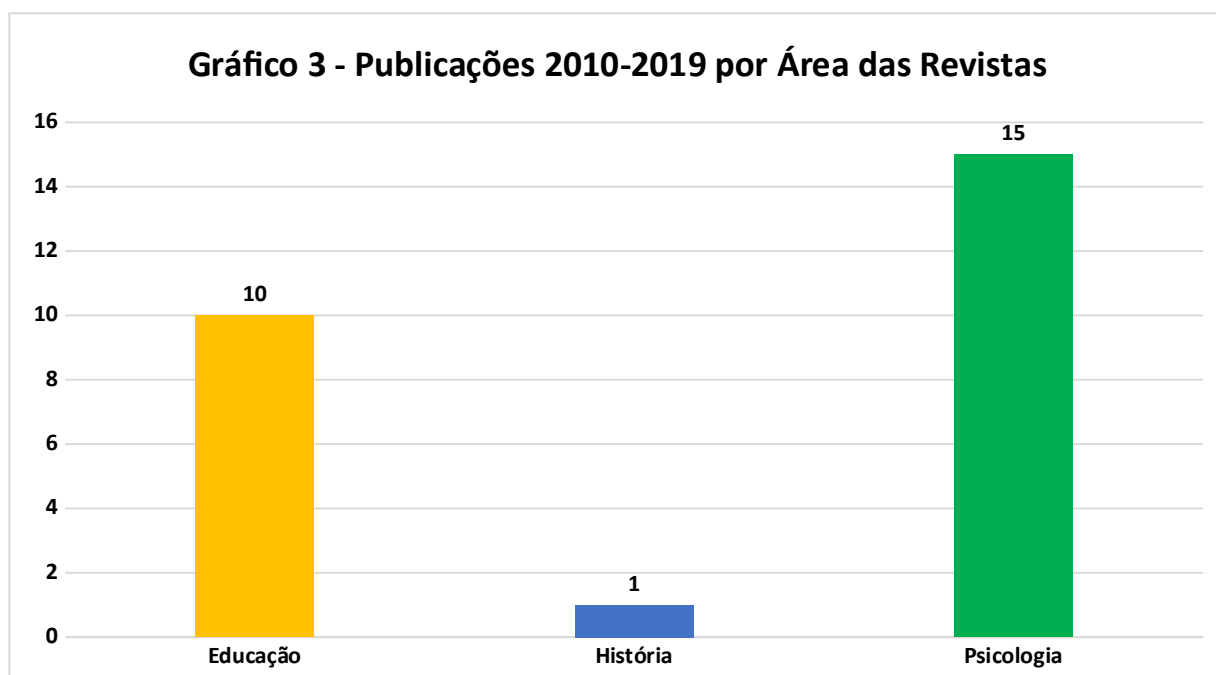
Conseqüentemente, o próximo filtro (neste caso, o segundo) determinou que, com a leitura do título do artigo, seriam eliminados todos aqueles resultados que não diziam respeito à realidade educacional brasileira, ou seja, que, embora disponíveis dentro da plataforma SciELO, vista sua grande área de abrangência no cenário internacional, traziam dados de outros países, o que não era o objeto de busca da nossa pesquisa. Atrelado a esse critério, foram excluídas também publicações em outros idiomas que não fossem o Português, independentemente da revista na qual o artigo foi publicado. Nessa seleção, foram desconsiderados artigos publicados apenas nos idiomas Espanhol e Inglês, e não em Língua Portuguesa. Assim, obtivemos, após a aplicação dos critérios citados anteriormente, um resultado parcial de 55 artigos.

Como terceiro critério, decidimos, dentre os 55 artigos, excluir aqueles que, apesar de tratarem do tema do fracasso escolar, pesquisavam áreas que não se enquadravam na nossa problemática de estudo (fracasso escolar no Ensino Fundamental), por exemplo, Educação Indígena, Ensino Estrangeiro, adolescentes privados de liberdade, formação docente, formação de psicólogos, Ensino Médio e Superior, uso de jogos e avaliação da aprendizagem. Através da leitura dos resumos destes 55 artigos, decidimos pela exclusão de 29 deles, restando 26.

Breve justificativa sobre os 26 artigos selecionados

Os artigos selecionados representam 26 de um conjunto de 160 que foram extraídos durante a pesquisa. Em uma década, já contando com aqueles separados por tema central, temos o montante de 16,3% com relação ao todo.

Também é importante destacar que o fracasso escolar vem sendo objeto de estudo não só por revistas que tratam sobre a área da Educação, mas também da Psicologia, conforme gráfico a seguir, que evidencia os artigos selecionados para análise de acordo com a revista fonte de publicação:



Podemos complementar as informações trazidas pelo gráfico agrupando essas três áreas pelas revistas, sendo:

Revistas cujo foco principal são publicações voltadas à área da **Educação**:

- Cadernos de Pesquisa: 5 artigos publicados;
- Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação: 1 artigo publicado;
- Revista Brasileira de Educação: 1 artigo publicado;
- Educação e Realidade: 1 artigo publicado;
- Educação e Pesquisa: 1 artigo publicado;
- Da investigação às práticas: 1 artigo publicado.

Revistas cujo foco principal são publicações voltadas à área da **Psicologia**:

- Psicologia Escolar e Educacional: 10 artigos publicados;
- Psicologia: Ciência e Profissão: 2 artigos publicados;
- Psico-USF: 2 artigos publicados;
- Psicologia: Teoria e Pesquisa: 1 artigo publicado.

Revistas cujo foco principal são publicações voltadas à área da **História**:

- Cuicuilco: 1 artigo publicado.

Assim, podemos entender que a temática do fracasso escolar não é objeto de pesquisa unicamente de revistas da área de Educação. As revistas cuja área de pesquisa é a Psicologia também apresentam um grande interesse em buscar e apresentar estudos que abordem o fracasso escolar em suas mais variadas interfaces, seja na escuta de professores, de alunos, de familiares, seja até mesmo de profissionais de saúde que lidam com o encaminhamento de estudantes.

Tais evidências são trazidas por Moura e Facci (2016, p. 504), que destacam o papel do profissional psicólogo na contemporaneidade:

“Pensar a profissão de psicólogo nos dias atuais se torna cada vez mais importante, uma vez que a cada momento surgem novos campos de atuação. A demanda por profissionais da Psicologia tem aumentado e campos que até então não tinham a presença do psicólogo buscam cada vez mais a sua contribuição. Podemos citar o exemplo da Psicologia nas políticas sociais, nos direcionamentos relacionados ao trânsito, no meio ambiente, nos hospitais, na esfera do direito etc. Além dessas, áreas já tradicionais se fortalecem e ampliam possibilidades de atuação”.

Dessa forma, a atuação do psicólogo escolar se faz presente em inúmeros cenários, por exemplo, adaptação do estudante, acompanhamento psicológico, acolhimento, formação docente, entre outros.

3.2 Estudo e considerações sobre os 26 artigos sobre o tema do fracasso escolar no período de 2010 a 2019 na plataforma SciELO

Diante do material levantado, decidimos fazer uma interpretação preliminar, isto é, uma leitura dos resumos dos artigos que tratam da temática do fracasso escolar, buscando nesses documentos respostas para três perguntas, sendo elas:

- 1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?
- 2) Como foi pesquisado?
- 3) Qual foi a conclusão obtida?

Assim, apresentamos a seguir um quadro em que constam:

- a ordem dos artigos (do mais recente para o mais antigo, considerando nosso filtro de busca 2010-2019);
- nome da revista de publicação;
- ordem SciELO (a ordem na qual o documento surge em meio à busca na plataforma SciELO);
- autores;
- ano de publicação;
- título;
- resumo;
- as três questões, já com as respostas que foram obtidas com a leitura.

Exibimos a seguir, em forma de tabelas individuais, tais dados, considerando resumo o texto legítimo fornecido pelo artigo:

Tabela 2: Artigo selecionado “De diagnósticos e prognósticos: laudos na configuração de muitas experiências de escolarização”					
Ordem	1	Revista	Cadernos de Pesquisa	Ordem SciELO	15
Autores	Marcos Cezar de Freitas e Eduardo de Campos			Ano	2019

	Garcia		
Título	De diagnósticos e prognósticos: laudos na configuração de muitas experiências de escolarização		
RESUMO			
Este artigo analisa o tema dos laudos médicos na configuração de experiências de escolarização. Trata-se de um tema muito presente desde o início do século XXI, associado à produção de diagnósticos individuais, como a indicação da dislexia ou do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade para explicar o fracasso escolar. Com base em pesquisas realizadas nos últimos anos, o presente estudo analisa criticamente como o tema da patologização da vida escolar é mais abrangente. Essa maior abrangência diz respeito à presença histórica dos laudos em experiências de segregação escolar. E não é somente questão histórica. No atual cenário, a escolarização de crianças com deficiência ou cronicamente enfermas é marcada pela subordinação dos argumentos pedagógicos à lógica estigmatizante dos laudos.			
1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?			
Estudos de laudos médicos para explicar o fracasso escolar e a patologização da vida escolar.			
2) Como foi pesquisado?			
Relação entre laudos médicos, experiências de escolarização e encaminhamentos aos serviços de saúde.			
3) Qual a conclusão obtida?			
Há uma lógica de estigma sobre os laudos para justificar o fracasso escolar.			

Tabela 3: Artigo selecionado “Os estudantes da escola básica e a formação docente na universidade, diálogos”

Ordem	2	Revista	Da investigação às práticas	Ordem SciELO	18
Autores	Sueli de Lima			Ano	2019
Título	Os estudantes da escola básica e a formação docente na universidade, diálogos				
RESUMO					
O objetivo deste estudo é apresentar contribuições de estudantes de meios populares para a formação do professor da escola básica. O trabalho teve como principal objetivo investigar quais relações os estudantes entre 11 e 15 anos estabelecem com os saberes escolares. Foi desenvolvido com base no pensamento de Charlot (2000), especialmente suas formulações sobre leitura positiva e fracasso escolar. A pesquisa teve como referência metodológica o Grupo Dialogal, que, em muitos aspectos, relaciona-se com o Grupo Focal Kincheloe e Berry (2007), atendendo às exigências éticas instituídas por pesquisadores brasileiros. Foram realizados cinco encontros ao longo de 14 meses. Os campos teóricos foram estruturados em torno dos temas os jovens e o saber, os sentidos do estudar e as práticas pedagógicas. Buscou-se compreender o estudante como sujeito de direito, como parte integrante de um processo e não como alguém que necessita da					

escola para “tornar-se alguém” (Garcia & Moreira, 2006). Os resultados nos informam que todas as relações que estabelecem nas escolas são determinantes para suas aprendizagens e que vivenciam experiências contraditórias nas escolas, o que nos levou a questionar as relações entre ensinar e aprender. Estas contribuições foram examinadas em diálogo com Paro (2003), quando debate a naturalização do “fracasso escolar”, e Almeida (2012), que nos questiona quanto à valorização da dimensão pedagógica nas licenciaturas. O trabalho indica duas dimensões que nos desafiam na formação de professores: formar para escolas democráticas e formar professores para não naturalizar o fracasso escolar.

1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?

Estabelecimento de como jovens compreendem os saberes escolares, a leitura positiva e o fracasso escolar.

2) Como foi pesquisado?

Escuta discente, com jovens entre 11 e 15 anos.

3) Qual a conclusão obtida?

As universidades e os cursos de Licenciatura podem formar seres voltados para a democracia, bem como seres que não irão naturalizar o fracasso escolar.

Tabela 4: Artigo selecionado “Ambiente Familiar e Rendimento Escolar de Adolescentes”

Ordem	3	Revista	Psicologia: Teoria e pesquisa	Ordem SciELO	19
Autores	Fénita Manuel Mahendra e Angela Helena Marín			Ano	2019
Título	Ambiente Familiar e Rendimento Escolar de Adolescentes				

RESUMO

O ambiente familiar tem importante ressonância no percurso escolar dos filhos. Portanto, este estudo teve como objetivo avaliar a relação entre diferentes dimensões do ambiente familiar (coesão, conflito, expressividade, independência, assertividade, orientação cultural/intelectual, lazer, religião; organização e controle) e o rendimento escolar de adolescentes com e sem histórico de reprovação. Trata-se de um estudo correlacional e comparativo, de corte transversal e caráter quantitativo, do qual participaram 24 pais e 18 adolescentes com histórico de reprovação escolar, e 19 pais e adolescentes sem histórico de reprovação, os quais responderam a Escala de Ambiente Familiar. A análise de comparação indicou que a dimensão lazer, para os pais, e coesão, para os filhos, foram mais presentes no grupo sem repetência. Além disso, a análise de correlação revelou que a dimensão conflito foi associada ao maior número de reprovações. Conclui-se que um ambiente familiar funcional pode promover o rendimento escolar.

1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?

Avaliação das diferentes dimensões do ambiente familiar entre adolescentes com e sem histórico de aprovação.

2) Como foi pesquisado?
Escuta familiar e discente.
3) Qual a conclusão obtida?
A família influencia na aprendizagem, logo na aprovação dos estudantes.

Tabela 5: Artigo selecionado “Para além da nota: definição de perfis de sucesso e fracasso escolar”

Ordem	4	Revista	Psicologia Escolar e Educacional	Ordem SciELO	20
Autores	Diana Soares e Leandro Silva Almeida		Ano	2019	
Título	Para além da nota: definição de perfis de sucesso e fracasso escolar				

RESUMO

Partindo de um conjunto de variáveis associadas ao sucesso/fracasso escolar, este estudo analisa como estas se combinam em perfis escolares diferenciados. Num design longitudinal, acompanharam-se 140 alunos, do 7.º ao 9.º ano, recolhendo-se medidas repetidas de variáveis psicológicas, sociofamiliares e notas escolares. Na análise de clusters identificaram-se três perfis escolares. O primeiro, denominado por perfil de fracasso não envolvido com a escola, corresponde ao grupo com baixas notas, cujas características pessoais e sociofamiliares dificultam a aprendizagem. O segundo grupo corresponde, igualmente, a um perfil de fracasso, apresentando, porém, características que amortecem esses efeitos negativos (perfil de fracasso escolar envolvido com a escola). O último grupo, perfil de sucesso escolar, integra alunos com boas notas, e cujas características pessoais e sociofamiliares favorecem os seus bons resultados. Esses resultados enfatizam a necessidade de ir além da nota, contrariando o peso que esta tem na definição do que é o sucesso/fracasso escolar.

1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?

Relação entre desempenho escolar, notas e histórico familiar dos alunos.

2) Como foi pesquisado?

Acompanhamento com alunos do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com variáveis psicológicas, sociofamiliares e notas escolares.

3) Qual a conclusão obtida?

Existe uma definição para irmos além das notas obtidas pelos alunos, considerando uma tríade escola-aluno-família.

Tabela 6: Artigo selecionado “O modelo RTI como estratégia de prevenção aos transtornos de aprendizagem”

Ordem	5	Revista	Psicologia Escolar e Educacional	Ordem SciELO	21
Autores	Mariana Batista e Magda Solange Vanzo		Ano	2019	

	Pestun		
Título	O modelo RTI como estratégia de prevenção aos transtornos de aprendizagem		
RESUMO			
<p>Esta investigação buscou apresentar o modelo RTI, bem como sua pertinência e relevância como proposta efetiva e alternativa às bases curriculares brasileiras. Foi realizada uma revisão bibliográfica, que contemplou publicações científicas, nacionais e internacionais, desenvolvidas nos últimos 10 anos. Utilizaram-se como descritores: “resposta à intervenção”, “educação” e “transtorno de aprendizagem” (respectivos em inglês). Os textos recuperados foram lidos, analisados e categorizados: (a) Antecedentes históricos; (b) estrutura do programa; (c) efeitos observados para consolidação do modelo; (d) possíveis contribuições da RTI à educação brasileira. O sistema educacional brasileiro pode enfrentar seus índices de fracasso e evasão escolar ao adotar a RTI. O modelo pode favorecer: (1) a prevenção, por meio do monitoramento periódico do desempenho das crianças; (2) o caráter corretivo, ao ofertar tutoria. Considera-se que discussões sobre os efeitos da RTI são emergentes e necessárias, pois são relativamente recentes no Brasil, especialmente para consolidar a função de transformação social dos agentes educacionais.</p>			
1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?			
Relação do modelo RTI com casos de fracasso escolar, descritos por baixo desempenho.			
2) Como foi pesquisado?			
Revisão bibliográfica.			
3) Qual a conclusão obtida?			
A transformação social dos agentes educacionais pode ser favorecida com a aplicação do modelo RTI nas grades curriculares brasileiras.			

Tabela 7: Artigo selecionado “Os sentidos atribuídos à queixa escolar por profissionais de escolas públicas municipais”					
Ordem	6	Revista	Psicologia Escolar e Educacional	Ordem SciELO	23
Autores	Lucas Schweitzer e Simone Vieira de Souza		Ano	2018	
Título	Os sentidos atribuídos à queixa escolar por profissionais de escolas públicas municipais				
RESUMO					
<p>A queixa escolar é um fenômeno central no contexto educacional, sendo crescente o número de encaminhamentos aos Serviços de Psicologia por conta deste fenômeno. O objetivo desta pesquisa foi compreender os sentidos atribuídos por profissionais de escolas públicas acerca da queixa escolar, com ênfase aos motivos atribuídos e às estratégias utilizadas por professores e escolas, no atendimento aos estudantes com</p>					

queixa escolar. Para buscar essa compreensão, foram entrevistados professores, diretores e assistentes técnico-pedagógicos de escolas públicas municipais de um município da Grande Florianópolis. Os resultados indicaram uma atribuição de culpabilidade aos próprios estudantes e a suas famílias em relação às queixas escolares. As principais estratégias de atendimento tanto das escolas quanto dos professores centraram-se na própria criança e isentaram, na maioria das vezes, a escola da produção da queixa escolar. Também se destacou a presença de discursos que naturalizam práticas que estigmatizam estudantes com dificuldades no processo de escolarização.

1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?

Relação entre a queixa escolar e estratégias de atendimentos aos alunos com queixa escolar.

2) Como foi pesquisado?

Entrevistas com docentes e gestores.

3) Qual a conclusão obtida?

A responsabilidade do fracasso escolar é dos alunos e familiares.

Tabela 8: Artigo selecionado “Os sentidos atribuídos à queixa escolar por profissionais de escolas públicas municipais”

Ordem	7	Revista	Psicologia Escolar e Educacional	Ordem SciELO	26
Autores	Lygia de Sousa Viégas, Klessyo do Espírito Santo Freire e Flávia Brandão Bomfim		Ano	2018	
Título	Atendimento a queixa escolar nos serviços públicos de saúde mental da Bahia				

RESUMO

O presente artigo analisa a atuação de psicólogos nos serviços públicos de saúde mental frente à demanda escolar na Bahia. Para tanto, os psicólogos que atuam nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) responderam um questionário com perguntas sobre seu perfil profissional, o perfil das demandas escolares e as práticas e concepções adotadas no atendimento a tais demandas. A análise apontou, com relação ao perfil profissional, a presença de psicólogas mulheres, jovens, recém-formadas em instituições privadas de ensino. Quanto ao perfil do encaminhamento, destaca a presença de alunos pobres e negros, entre 6 e 12 anos, estudantes do ensino fundamental público, encaminhados por problemas de aprendizagem e comportamento. No atendimento, predomina uma visão individualizante da queixa escolar, embora haja profissionais que incorporaram elementos críticos. Espera-se, com a pesquisa, contribuir com os avanços no atendimento às demandas escolares, presentes em publicações no campo da psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica.

1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?

Escuta profissional sobre encaminhamento de alunos aos serviços de saúde mental.

2) Como foi pesquisado?

Com alunos entre 6 e 12 anos, encaminhados por problemas de aprendizagem e

indisciplina.
3) Qual a conclusão obtida?
Mesmo que alguns profissionais se apropriem de elementos críticos em suas visões, ainda existe uma predominância da visão individualista da queixa escolar.

Tabela 9: Artigo selecionado “A recuperação intensiva no Estado de São Paulo: uma experiência com professoras de uma escola pública”					
Ordem	8	Revista	Educação e Pesquisa	Ordem SciELO	29
Autores	Lúcia Veiga Schermack e Izabella Mendes		Sant’Ana	Ano	2018
Título	A recuperação intensiva no Estado de São Paulo: uma experiência com professoras de uma escola pública				
RESUMO					
<p>Este artigo é resultado de uma pesquisa que investigou os sentidos atribuídos por professoras de uma escola pública no interior paulista, sobre a política de recuperação intensiva. Criada em 2012, na rede estadual de ensino de São Paulo, a proposta consiste na criação de classes para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem e defasagens escolares. Este artigo relata como a política foi implementada: o trabalho pedagógico, os desafios encontrados e as ações adotadas para superá-los. Pautado na teoria histórico-cultural, foi realizado um estudo de caso, com a utilização da observação participante, diários de campo e entrevistas. Os resultados obtidos apontaram que a política de recuperação intensiva foi percebida de forma positiva no que tange ao seu objetivo, mas existiram críticas especialmente sobre a necessidade de realizá-la logo que sejam evidenciadas dificuldades de aprendizagem e não em anos posteriores. Os desafios encontrados envolveram aspectos como heterogeneidade de dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, conflitos com a equipe de gestão, descontinuidade no suporte educacional ofertado pelos professores auxiliares em virtude de alta rotatividade. Foram evidenciadas formas de resistência e ações individuais e em grupo que visaram a construir estratégias para lidar com os problemas encontrados no processo. Conclui-se que a política de recuperação intensiva, tal como está configurada, não consegue alcançar as suas finalidades, o que aponta a necessidade de se analisar criticamente os múltiplos fatores envolvidos na produção e na perpetuação do não aprender na escola e o modo de operacionalização dos sistemas de recuperação da aprendizagem.</p>					
1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?					
Estudo das dificuldades de escolarização na rede paulista sobre a recuperação intensiva.					
2) Como foi pesquisado?					
Entrevistas, diário de campo e observação participante.					
3) Qual a conclusão obtida?					
A política, por si só, não resolve todos os problemas a que se destina, sendo					

necessária uma revisão crítica de outros fatores da não aprendizagem na escola.

Tabela 10: Artigo selecionado “Renomeando o Fracasso Escolar”

Ordem	9	Revista	Psicologia Escolar e Educacional	Ordem SciELO	32
Autores	Magda Pozzobon, Fénita Mahendra e Angela Helena Mahin.			Ano	2017
Título	Renomeando o Fracasso Escolar				
RESUMO					
<p>Teve-se como objetivo investigar o significado atribuído por alunos, pais e professores ao termo fracasso escolar e apontar outros que poderiam substituí-lo. Foi realizado um estudo exploratório e transversal de abordagem mista, do qual participaram 65 alunos, 66 pais e 58 professores da rede de ensino fundamental de São Leopoldo/RS, os quais responderam um breve questionário. Os resultados indicaram que a maioria dos alunos e pais responsabilizou o aluno pelas reprovações, enquanto os professores ressaltaram a multicausalidade do fenômeno (indivíduo, família, escola, sociedade). As expressões mais referidas pelos alunos para substituir o termo foram desinteresse, baixo desempenho escolar e dificuldade de aprendizagem. Pais e professores indicaram as expressões baixo desempenho escolar e negligência/descaso político e social com a educação. Os professores também sugeriram o termo desafios na educação, que inspira a ideia de transpor as dificuldades e não recai sobre um único sistema. Um número pouco expressivo de participantes considerou adequado o termo fracasso escolar.</p>					
1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?					
Estudo do que é fracasso escolar para pais, alunos e profissionais da educação e da saúde.					
2) Como foi pesquisado?					
Entrevistas com pais, alunos e docentes.					
3) Qual a conclusão obtida?					
Renomeação do fracasso escolar, sem apresentar aparentemente proposta para seu enfrentamento.					

Tabela 11: Artigo selecionado “A compreensão histórica do Fracasso Escolar no Brasil”

Ordem	10	Revista	Cadernos de Pesquisa	Ordem SciELO	34
Autores	André Luiz Paulilo			Ano	2017
Título	A compreensão histórica do Fracasso Escolar no Brasil				
RESUMO					
O texto, organizado em três partes, discute o modo como a ideia de fracasso escolar foi					

posta em questão no Brasil. Na primeira delas, o autor aborda as condições de produção das pesquisas sobre o tema, prestando atenção ao sentido histórico do seu emprego como noção de análise. Na segunda, examina material produzido sobre o tema, na forma de pesquisa ou de tradução para o português, a fim de problematizar o registro mais comum da sua história. A terceira parte propõe que a mobilização popular por escolarização entre os anos 1970/1980 em São Paulo é um elemento explicativo relevante, mas ausente da reflexão sobre a elaboração da noção de fracasso escolar como categoria de análise em educação.

1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?

Estudo histórico de como o fracasso escolar foi relacionado e compreendido no Brasil.

2) Como foi pesquisado?

Análise de material (de pesquisa ou traduzido para a Língua Portuguesa).

3) Qual a conclusão obtida?

Destaca a importância da mobilização escolar entre 1970 e 1980, mas não o suficiente para estudar o fenômeno do fracasso escolar.

Tabela 12: Artigo selecionado “Por quê, Escola, Por quê? Estudantes sobredotados com insucesso escolar”

Ordem	11	Revista	Educação e Realidade	Ordem SciELO	35
Autores	Maria de Lurdes Dias Carvalho e Judite Zamith		Cruz	Ano	2017
Título	Por quê, Escola, Por quê? Estudantes sobredotados com insucesso escolar				

RESUMO

Neste estudo de caso, de caráter descritivo-interpretativo, pretende-se identificar fatores de desenvolvimento e (in)sucesso escolar de jovens com características de sobredotação, na escolaridade obrigatória (12 a 16 anos). As narrativas apresentadas pelos investigadores revelam as relações entre características individuais e orientações escolares nem sempre aceitas. A análise clarifica o tédio, frustração e fracasso que enfrentam estes alunos no cotidiano, tomada de decisão de alheamento, confronto ou ‘crise de identidade’ para a homogeneização e cumprimento de tarefas rotineiras que a escola oferece. Revelam ainda o relevo dos papéis do professor na diferenciação curricular e, em certos casos, no sucesso escolar dos estudantes.

1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?

Estudantes sobredotados na escola e relação de insucesso escolar pelas atividades rotineiras.

2) Como foi pesquisado?

Relatos de estudantes e docentes.
3) Qual a conclusão obtida?
O papel do professor, ao adaptar atividades curriculares, promove o sucesso escolar desses estudantes.

Tabela 13: Artigo selecionado “Educação Social: quando o passado é desafio presente na formação docente”					
Ordem	12	Revista	Cadernos de Pesquisa	Ordem SciELO	36
Autores	Eric Ferdinando Kanai Passone			Ano	2017
Título	Educação Social: quando o passado é desafio presente na formação docente				
RESUMO					
Este artigo propõe refletir acerca da relação entre a Psicanálise e a Educação enquanto campo de saber produzido por meio da práxis educativa. O saber subjetivo implicado com o ato educativo e os laços sociais produzidos no cotidiano escolar são dimensões estruturantes à prática e à formação do profissional da educação, no que tange à relação do sujeito com o desejo e o saber. Em contraste à tradicional visão da psicologia “aplicada à Educação”, certa leitura da Psicanálise tem contribuído para pensarmos os laços sociais produzidos em nome da Educação, caminho aberto para refletirmos a implicação do sujeito na formação e profissão docente.					
1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?					
Estudos da relação entre Psicanálise e Educação, envolvendo a práxis, o ensinar, o saber e a relação docente.					
2) Como foi pesquisado?					
Análise de material bibliográfico (revisão de literatura).					
3) Qual a conclusão obtida?					
Questão: finalidade da educação, sendo: em nome do quê? Subjetivação dos mais novos ou competitividade, relação custo-benefício, aprendizagem mecânica.					

Tabela 14: Artigo selecionado “Suporte parental para crianças do Ensino Fundamental”					
Ordem	13	Revista	Cadernos de Pesquisa	Ordem SciELO	44
Autores	Idonézia Collodel Benetti, Mauro Luís Vieira e Anna Maria Faracco			Ano	2017
Título	Suporte parental para crianças do Ensino Fundamental				
RESUMO					
A família tem sido relacionada tanto ao sucesso quanto ao fracasso das crianças na					

escola e tem sido apontada como fonte estimuladora da produtividade e do ajuste escolar, bem como da desvalorização da educação. A presente pesquisa investigou as expectativas e a concepção sobre suporte parental de 97 pais de crianças do primeiro ano do ensino fundamental em uma escola pública de Florianópolis. Os instrumentos para a coleta de dados foram um questionário com perguntas abertas e um questionário socioeconômico. Ancorada no método de levantamento de dados, de cunho descritivo e exploratório e de natureza qualitativa, a pesquisa mostrou que ambos os pais colocam bastante ênfase no desenvolvimento cognitivo de seus filhos e oferecem recursos que podem auxiliar na obtenção de bons desempenhos acadêmicos.

1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?

Estudo sobre as expectativas e a visão dos pais sobre o desempenho escolar de seus filhos.

2) Como foi pesquisado?

Entrevistas e questionário socioeconômico com 97 pais de alunos.

3) Qual a conclusão obtida?

Os pais têm a percepção de que os filhos possuem desenvolvimento cognitivo e também oferecem recursos para que eles obtenham bons resultados.

**Tabela 15: Artigo selecionado “Seguindo em frente!”:
O fracasso escolar e as classes de aceleração**

Ordem	14	Revista	Psicologia Escolar e Educacional	Ordem SciELO	46
Autores	Fernanda Aparecida Szareski Pezzi e Angela Helena Marin		Ano	2016	
Título	“Seguindo em frente!”: O fracasso escolar e as classes de aceleração				

RESUMO

Este estudo teve como objetivo caracterizar o trabalho desenvolvido nas classes de aceleração de aprendizagem de uma escola municipal de São Leopoldo – RS, e os efeitos produzidos em adolescentes com histórico de fracasso escolar, em seus pais e nos professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e de caráter transversal. Os participantes constituíram três grupos: 35 adolescentes, 11 pais e três professoras. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram uma Ficha de Contato Inicial e Grupos Focais. Na análise de conteúdo enfatizaram-se as falas referentes às classes de aceleração, das quais derivaram quatro categorias relacionadas ao objetivo do estudo. Os resultados evidenciaram o aumento na autoestima e no desempenho escolar dos alunos, que também tem repercutido nas famílias. Acredita-se que a atuação e o pequeno número de docentes, o estabelecimento do vínculo entre professor e aluno e a mudança na organização curricular e metodológica contribuíram para o sucesso do Projeto.

1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?

Histórico de fracasso escolar em classes de aceleração.
2) Como foi pesquisado?
Escuta com alunos, docentes e pais.
3) Qual a conclusão obtida?
Nas classes de aceleração, foram propostas aos estudantes uma melhora da autoestima e a superação do fracasso escolar.

Tabela 16: Artigo selecionado “Atribuições causais de professores para o sucesso e o fracasso em ensinar”

Ordem	15	Revista	Psicologia Escolar e Educacional	Ordem SciELO	48
Autores	Marco Aurélio Kaulfuss e Evely Boruchovitch		Ano	2016	
Título	Atribuições causais de professores para o sucesso e o fracasso em ensinar				

RESUMO

A importância da atribuição causal em contextos de desempenho está consolidada na literatura. Evidências convergem quanto a sua influência na atuação docente. Esta pesquisa objetivou investigar como docentes atribuem causas para seu sucesso ou fracasso em ensinar. Participaram 153 professores, de ambos os gêneros de dois municípios do interior paulista. Os dados foram coletados por uma escala do tipo Likert e analisados pelos procedimentos da estatística descritiva e inferencial. O sucesso em ensinar foi atribuído, mais frequentemente, a causas internas, estáveis e controláveis, enquanto o fracasso a causas externas, instáveis e incontroláveis. Professores mais velhos tenderam a atribuir causas incontroláveis para o sucesso e os com maior tempo de atuação causas internas e instáveis para o sucesso. Os resultados obtidos nesta pesquisa sinalizam a necessidade de novas investigações em amostras maiores e mais representativas visando identificar a natureza das atribuições intrapessoais de docentes frente aos resultados obtidos no processo educacional.

1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?

Estudo sobre a percepção de docentes sobre o ato de ensinar (sucesso ou fracasso da profissão docente).

2) Como foi pesquisado?

Entrevistas com docentes.

3) Qual a conclusão obtida?

Sucesso vem de causas internas aos docentes, e fracasso em ensinar vem de fatores externos.

Tabela 17: Artigo selecionado “A etnografia e a produção de conhecimento teórico e metodológico nas pesquisas em educação: apontamentos sobre o fracasso escolar”					
Ordem	16	Revista	Cuicuilco	Ordem SciELO	51
Autores	Ana Paula Ferreira da Silva			Ano	2015
Título	A etnografia e a produção de conhecimento teórico e metodológico nas pesquisas em educação: apontamentos sobre o fracasso escolar				
RESUMO					
<p>O objetivo deste artigo é demonstrar a importância da etnografia nas pesquisas educacionais. Para tanto, apresenta alguns aspectos metodológicos que precisam ser considerados no momento em que se propõe uma pesquisa etnográfica com crianças e jovens, bem como os aspectos teóricos necessários para que a pesquisa não se restrinja apenas a uma descrição detalhada. A fundamentação baseou-se em Collins [1988], Elias [2005], Geertz [2008] e Woods [1987]. Em um segundo momento, o texto apresenta o excerto de uma pesquisa, que buscou contemplar as indicações teóricas e metodológicas apresentadas anteriormente. Ao longo de três anos foram recolhidos dados, com crianças entre 09 e 14 anos, matriculadas em uma escola pública da cidade de São Paulo/Brasil. A pesquisa tinha como um de seus objetivos compreender como as crianças e jovens se percebiam dentro do processo de escolarização, já que vivenciaram, pelo menos uma vez, a experiência da reprovação. A clareza com que os alunos compreendem os processos de escolarização é proporcionalmente surpreendente em relação às práticas pouco comprometidas de alguns dos profissionais da escola.</p>					
1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?					
Importância da etnografia ao investigar a percepção de alunos sobre suas vivências de reprovação.					
2) Como foi pesquisado?					
Observação com alunos de 09 a 14 anos que já reprovaram em idade escolar.					
3) Qual a conclusão obtida?					
Reduccionismo e fraqueza nas pesquisas pouco se aproximam de sujeitos e situações investigadas, banalizando a etnografia como possibilidade de pesquisa científica.					

Tabela 18: Artigo selecionado “Grupos áulicos: aprendendo com os pares”					
Ordem	17	Revista	Psicologia Escolar e Educacional	Ordem SciELO	53
Autores	Nair Cristina da Silva Tuboiti e Lêda Gonçalves de Freitas			Ano	2015
Título	Grupos áulicos: aprendendo com os pares				
RESUMO					
Este estudo visa evidenciar as contribuições dos grupos áulicos no processo de					

aprendizagem entre pares. Pressupõe-se que grupos áulicos garantem o espaço relacional na perspectiva multidirecional. A coleta de dados foi realizada em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Samambaia, Distrito Federal, por meio de observação participante, entrevista não estruturada e análise documental. Os dados foram analisados na perspectiva sociocultural em diálogo com a teoria interpretativa de Geertz. Os resultados indicam que os grupos áulicos permitem reorganizar o pensamento fazendo diferença no campo do ensino e aprendizagem, na perspectiva de um espaço que possibilite a diversidade de relações, rompendo com as profecias de fracasso e instaurando um lugar real do aluno nessa relação de construção de conhecimentos. A interlocução entre os pares ocorre no grupo heterogêneo que possibilita que se aprendam conceitos com os diferentes saberes, afinal aprende-se em meio à diversidade.

1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?

Estudo da contribuição dos grupos áulicos no processo de aprendizagem dos participantes do grupo, por votação democrática e rodízio bimestral.

2) Como foi pesquisado?

Interação entre alunos do 1º ano do EF, em escola pública de Samambaia, DF.

3) Qual a conclusão obtida?

A aprendizagem se dá em meio à diversidade e ao diálogo entre os participantes do grupo.

Tabela 19: Artigo selecionado “Progressão Continuada e Patologização da Educação: um debate necessário”

Ordem	18	Revista	Psicologia Escolar e Educacional	Ordem SciELO	54
Autores	Lygia de Sousa Viégas			Ano	2015
Título	Progressão Continuada e Patologização da Educação: um debate necessário				

RESUMO

O presente artigo analisa criticamente as repercussões da progressão continuada na escola, destacando os argumentos patologizantes que sustentam explicações individualizantes sobre o fracasso escolar no bojo dessa política. Para tanto, inicia apresentando um breve histórico da ideia de abolir a reprovação nas escolas públicas brasileiras. Em seguida, desvela aspectos do discurso oficial sobre a progressão continuada, tomando como caso a experiência paulista. Posto isto, apresenta pesquisa etnográfica realizada em uma escola pública, apresentando o método e parte dos seus resultados, especialmente as falas de professores e alunos e a dinâmica de sala de aula. Finalmente, tece considerações sobre o fracasso escolar no âmbito da progressão continuada, articulando tal fenômeno com a patologização da educação. Espera-se, com o artigo, ampliar a análise dos impactos da progressão continuada na vida diária escolar da rede pública estadual paulista, caminhando na busca do enfrentamento efetivo dos problemas vivenciados no chão da escola.

1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?
Estudo da relação entre progressão continuada e discursos de patologização da educação.
2) Como foi pesquisado?
Entrevistas com docentes e alunos.
3) Qual a conclusão obtida?
Articulação entre patologização da educação e progressão continuada.

Tabela 20: Artigo selecionado “As Significações de Profissionais que atuam no Programa Saúde na Escola (PSE) Acerca das Dificuldades de Aprendizagem: Patologização e Medicalização do Fracasso Escolar.”					
Ordem	19	Revista	Psicologia: ciência e profissão	Ordem SciELO	56
Autores	Denise Cord, Marivete Gesser, Alana de Siqueira Branis Nunes e Moysés Martins Tosta Storti			Ano	2015
Título	As Significações de Profissionais que atuam no Programa Saúde na Escola (PSE) Acerca das Dificuldades de Aprendizagem: Patologização e Medicalização do Fracasso Escolar.				

RESUMO

Este artigo tem como objetivo identificar as significações que os profissionais que atuam como articuladores no Programa Saúde na Escola (PSE) têm acerca das dificuldades de aprendizagem geradoras do fracasso escolar. Participaram da pesquisa dez profissionais que atuam como articuladores do PSE, sendo cinco vinculados à Educação e os demais à Saúde. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas com a autorização dos participantes e analisados com base no método de análise de conteúdo temática. Os resultados indicaram que os entrevistados compreendem as dificuldades de aprendizagem como decorrentes principalmente da família pobre e/ou desestruturada e de problemas do aluno. As práticas pedagógicas e políticas educacionais também apareceram, com menor destaque, como corroboradoras desse fenômeno. Destarte, há uma compreensão do PSE como um programa que pode contribuir para a superação das dificuldades de aprendizagem por meio do diagnóstico e medicalização, evidenciando uma compreensão reducionista do processo.

1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?
Identificação das dificuldades de aprendizagem que resultam no fracasso escolar.
2) Como foi pesquisado?
Entrevistas com 10 sujeitos envolvidos (profissionais da saúde e da educação).
3) Qual a conclusão obtida?
O fracasso escolar está centralizado principalmente na família pobre e/ou

desestruturada ou também em problemas do aluno.

Tabela 21: Artigo selecionado “Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar”					
Ordem	20	Revista	Psicologia Escolar e Educacional	Ordem SciELO	57
Autores	Joyce Lúcia Abreu Pereira Oliveira, Regina Ingrid Bragagnolo e Simone Vieira de Souza			Ano	2014
Título	Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar				
RESUMO					
<p>Esta pesquisa descreve uma experiência de intervenção envolvendo estudantes com histórico de fracasso escolar, desenvolvida em um serviço-escola, no curso de Psicologia. O projeto surgiu como extensão universitária, tendo como principais objetivos: 1- compreender o processo de produção do saber de crianças/estudantes encaminhados com queixa escolar; 2- propiciar às crianças/estudantes a possibilidade de dialogar sobre suas necessidades; 3- realizar encontros e orientações com os cuidadores/familiares, no intuito de estabelecer a parceria necessária no atendimento realizado; e 4- refletir com os profissionais da educação as diferentes possibilidades de olhar e pensar a prática junto a crianças/estudantes com dificuldades na escolarização. O trabalho foi estruturado nas três modalidades de atendimento: o atendimento de grupo ao estudante, a escola de pais/cuidadores e o grupo InterAção – realizado com os professores dos estudantes. Conclui-se que a perspectiva teórica e metodológica utilizada promove práticas psicológicas capazes de superar o entendimento dos problemas de escolarização, indo além da lógica patologizante.</p>					
1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?					
Grupo de alunos do curso de Psicologia realizou experiência de intervenção em alunos com queixa escolar.					
2) Como foi pesquisado?					
Entrevistas com alunos (atendimentos), entrevistas com docentes e responsáveis.					
3) Qual a conclusão obtida?					
Superação da lógica de patologização da educação e do fracasso escolar com propostas de superação.					

Tabela 22: Artigo selecionado “As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007”					
Ordem	21	Revista	Revista Brasileira de Educação	Ordem SciELO	60
Autores	Luciano Campos da Silva e Daniel Abud			Ano	2014

	Seabra Matos		
Título	As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007		
RESUMO			
<p>O artigo decorre de uma pesquisa com delineamento de survey que investigou as percepções de estudantes de escolas públicas de Minas Gerais sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula, analisando como alguns fatores se associam a essa percepção: nível de ensino, sexo dos estudantes, nível socioeconômico, atraso escolar, proficiência em língua portuguesa e matemática e as práticas pedagógicas dos docentes. Utilizou-se o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB, 2007), que faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Participaram todos os alunos do 5º ano (N=307.386), do 9º ano (N=251.354) e do 12º ano (N=156.906). Destacaram-se como principais resultados: indisciplina em sala de aula; forte relação entre fracasso escolar e indisciplina; baixa associação entre indisciplina e nível socioeconômico; forte relação entre as práticas pedagógicas dos docentes e a indisciplina. Os resultados reforçam a centralidade da indisciplina na educação escolar.</p>			
1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?			
Possível associação do fracasso escolar à indisciplina.			
2) Como foi pesquisado?			
Escuta discente.			
3) Qual a conclusão obtida?			
A indisciplina está presente no cotidiano escolar, bem como o fracasso escolar pode ter uma relação presente.			

Tabela 23: Artigo selecionado “Atribuições de causalidade para o desempenho escolar e resiliência em estudantes”					
Ordem	22	Revista	Psico-USF	Ordem SciELO	62
Autores	Natália Rodovalho Garcia e Evely Boruchovitch			Ano	2014
Título	Atribuições de causalidade para o desempenho escolar e resiliência em estudantes				
RESUMO					
<p>Este artigo tem como objetivo analisar as atribuições de causalidade para o sucesso e para o fracasso escolar e a resiliência em estudantes do ensino fundamental, bem como verificar se existem relações entre esses construtos na amostra. Participaram do estudo 275 alunos do 5º ao 9º ano, de ambos os sexos, de uma escola pública de uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais. Os dados foram coletados por meio de duas escalas do tipo likert e analisados de acordo com os procedimentos da estatística descritiva e</p>					

inferencial. Os estudantes relataram atribuir causas internas e controláveis ao desempenho escolar, para ambas as situações de sucesso e fracasso, e reportaram as características principais da resiliência. Foi encontrada correlação significativa, positiva e de magnitude forte, entre as atribuições de causalidade e a resiliência. Os resultados são discutidos em termos de suas implicações educacionais.

1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?

Sentimentos com relação ao desempenho escolar de estudantes.

2) Como foi pesquisado?

Escuta discente.

3) Qual a conclusão obtida?

A causalidade está diretamente relacionada à resiliência dos estudantes.

Tabela 24: Artigo selecionado “Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem.”

Ordem	23	Revista	Psico-USF	Ordem SciELO	64
Autores	Andréia Osti e Rosely Palermo Brenelli			Ano	2013
Título	Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem.				

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo verificar as percepções de estudantes com dificuldades de aprendizagem sobre si mesmo e analisar quais são suas representações a respeito dos juízos que seus professores teriam deles. Participaram do estudo 20 alunos do ensino fundamental com insuficiente desempenho acadêmico, de ambos os sexos, de uma escola pública municipal do interior do Estado de São Paulo. Foi realizada uma entrevista semiestruturada contendo dez questões. Os dados foram transcritos e tratados por meio da análise de conteúdo sendo descritos em relação a sua frequência absoluta (N) e relativa (%). Os resultados indicaram que os alunos acreditam que seu professor tem uma representação negativa sobre eles, bem como nutrem baixas expectativas sobre seu desempenho e progresso acadêmico. O estudo aponta para a necessidade de considerar as relações sociais estabelecidas na escola e promover reflexão sobre a importância dessas relações no contexto do processo ensino-aprendizagem.

1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?

Identificação de como os estudantes pensam sobre o fracasso escolar, a responsabilidade sobre si e a possível percepção dos docentes sobre eles.

2) Como foi pesquisado?

Entrevistas com 20 alunos.

3) Qual a conclusão obtida?

Alunos têm a percepção de que os docentes têm perspectivas negativas sobre eles e de que a relação entre os sujeitos no cotidiano escolar deve ser melhor refletida pela

escola.

Tabela 25: Artigo selecionado “Criança não é Manga, não Amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural”

Ordem	24	Revista	Psicologia: ciência e profissão	Ordem SciELO	66
Autores	Flávia da Silva Ferreira Asbah e Carolina Picchetti Nascimento		Ano		2013
Título	Criança não é Manga, não Amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural				

RESUMO

A ideia da maturação do desenvolvimento fundamenta, de modo bastante recorrente, as explicações sobre o fracasso escolar: o aluno não aprende porque é imaturo, e resta à escola esperar que ele amadureça. Quando se diz que uma criança não está madura, em comparação ao desenvolvimento já alcançado por um adulto, foca-se apenas nas diferenças quantitativas entre eles e se esquece que essas novas qualidades do adulto não surgiram nele pela maturação, mas sim, pelo permanente processo de apropriação da cultura humana. Dessa forma, a referida ideia de maturação do desenvolvimento expressa uma profunda biologização do ser humano, reduzindo ao aparato biológico do indivíduo a explicação de problemas sociais e educacionais. O objetivo deste ensaio é analisar as relações entre a maturação e o desenvolvimento, apontando os limites das explicações biologicistas dos fenômenos humanos e as possibilidades da explicação elaborada pela teoria histórico-cultural para a organização do trabalho pedagógico. Essa concepção reconfigura o papel da maturação no processo de aprendizagem e confere à educação escolar um lugar central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, não cabe à escola esperar que a criança amadureça, ao contrário, é seu dever criar condições para que a maturação se efetive.

1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?

Estudo realizado para justificar frases do tipo “O aluno não aprende porque é imaturo, e a escola deve aguardar seu amadurecimento”.

2) Como foi pesquisado?

Análise do limite das explicações biologicistas e das explicações da teoria histórico-cultural para organização do trabalho pedagógico.

3) Qual a conclusão obtida?

Não se deve esperar que a criança amadureça sozinha, e sim proporcionar condições para que esta amadureça.

Tabela 26: Artigo selecionado “Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco”

Ordem	25	Revista	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Ordem SciELO	68
-------	----	---------	--	--------------	----

Autores	Douglas Teixeira Cardelli e Ligia Gomes Elliot	Ano	2012
Título	Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco		
RESUMO			
<p>A proposta ora formulada é um estudo avaliativo das relações estabelecidas entre alunos, gestores, comunidade do entorno, familiares, professores e técnicos pedagógicos, de uma escola pública da região metropolitana do Rio de Janeiro. Inserida em uma área de risco, a escola vem apresentando, ao longo dos anos, resultados positivos em suas avaliações, o que se contrapõe a alguns paradigmas de fracasso escolar. No estudo, foram entrevistados alunos, gestores, professores, especialistas pedagógicos da escola, o que permitiu a obtenção de informações necessárias à avaliação do contexto escolar em todas as suas dimensões para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de sucesso.</p> <p>Os resultados da avaliação refletem que o bom desempenho dessa unidade escolar está associado, de maneira geral, a fatores como: participação da família e da comunidade na vida escolar, alta expectativa do professor com relação à aprendizagem dos alunos, participação ativa da equipe gestora, atenção dada às atividades realizadas no espaço escolar; realização de trabalho de casa pelos alunos; rede física conservada e acolhedora; proposta pedagógica definida com práticas contextualizadas e significativas, utilização de material de apoio pedagógico adequado.</p>			
1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?			
Estudo de paradigmas do fracasso escolar (escola propensa).			
2) Como foi pesquisado?			
Entrevistas com sujeitos e observação da vida escolar.			
3) Qual a conclusão obtida?			
O bom desempenho da unidade escolar pesquisada é resultado da participação ativa de cada sujeito e de sua devida responsabilidade no contexto escolar, dentre outros fatores.			

Tabela 27: Artigo selecionado “Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade e Psicologia Histórico-Cultural”

Ordem	26	Revista	Cadernos de Pesquisa	Ordem SciELO	80
Autores	Nadia Mara Eidt e Silvana Calvo Tuleski		Ano	2010	
Título	Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade e Psicologia Histórico-Cultural				
RESUMO					
<p>O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade tem sido evocado como justificativa corrente para o fracasso escolar de um número expressivo de crianças, atribuindo-se a elas a responsabilidade por não aprender e isentando de análise a escola e a sociedade nas quais estão inseridas. A situação se torna mais alarmante uma vez que a literatura a respeito aponta dificuldades no diagnóstico e na intervenção sobre esse</p>					

<p>tipo de transtorno, devidas à falta de clareza sobre o que é esse quadro clínico e em razão da não existência de estudos consistentes acerca das consequências futuras do uso de estimulantes nas crianças. Para discutir essas questões, a primeira parte do artigo apresenta a concepção hegemônica desse tipo de transtorno e sua compreensão do psiquismo infantil. A segunda parte aborda a maneira como a psicologia histórico-cultural analisa o desenvolvimento da atenção e o controle voluntário do comportamento humano, redimensionando a compreensão sobre o transtorno. Finalmente, são feitas algumas reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem em crianças com desenvolvimento parcial das funções psicológicas superiores e do papel da psicologia e da pedagogia na compreensão do fenômeno para que sirvam de subsídio a medidas práticas em relação ao problema.</p>
<p>1) Que estudo foi feito sobre o fracasso escolar?</p>
<p>Relação entre o papel da Psicologia e da Pedagogia para explicar o TDAH e o fracasso escolar no psiquismo infantil.</p>
<p>2) Como foi pesquisado?</p>
<p>Interpretação do transtorno TDAH e da maneira como a PHC analisa o desenvolvimento da atenção e do controle voluntário humano.</p>
<p>3) Qual a conclusão obtida?</p>
<p>São apresentadas medidas práticas para o problema do fracasso escolar.</p>

A leitura dos resumos nos permitiu responder às perguntas aqui relacionadas sobre o modo de os especialistas abordarem a temática do fracasso escolar em seus documentos, as formas de pesquisarem sobre o tema e as conclusões obtidas. Nessa linha de raciocínio, através das interpretações preliminares obtidas anteriormente, elencamos que o fracasso escolar ainda permanece sendo objeto de estudo por estar presente no cotidiano escolar, e neste os alunos se deparam com problemas durante o processo de escolarização e com a ausência de estratégias de enfrentamento. Assim, ele é visto como um produto resultante dos funcionamentos escolares.

Com o intuito de explicitar as inúmeras maneiras como o fracasso escolar pode ser percebido, demais autores relacionam os funcionamentos escolares e a complexidade no processo de escolarização dos alunos. Proença (2002) destaca que os encaminhamentos aos serviços de saúde, por exemplo, são um pedido de ajuda feito por profissionais da escola e que tais pedidos revelam consigo o dia a dia nesse ambiente. As queixas escolares resultam das conexões entre os sujeitos, estes docentes, alunos, famílias, gestores e demais membros da comunidade escolar, sistematizadas por processos burocráticos e regras, estabelecendo o que é dito por Heller (1970), ao afirmar que a vida cotidiana é significada não por uma visão heterogênea, logo hierárquica, como na Pré-História, quando aos servos o trabalho serviu como dominação dentro da estrutura social, mas sim homogênea.

No entanto, essa hierarquia permanece e pode ou não ser imutável, a depender do complexo jogo de relações e estruturas histórico-sociais nas quais os indivíduos se relacionam. A exemplo disso, na medida em que as crianças são encaminhadas aos serviços públicos de saúde com queixa escolar, os pais obedecem às regras desse sistema, buscando, nesses serviços, respostas para suas aflições pessoais, isto é, o fato de que a falta de aprendizagem e de escolarização compromete o desenvolvimento da criança enquanto sujeito. Numa sequência lógica, há a interpretação do sistema hierárquico de que a escola define que a criança não aprende e que não é passível de críticas quanto aos seus funcionamentos.

Entretanto, Proença (2002), juntamente com Tanamachi e Meira (2003), ressalta a complexidade dos fenômenos da escolarização, em que aos alunos são atribuídas simples falhas do sistema nervoso central, o que justifica os encaminhamentos aos serviços de saúde posteriores. Além disso, Freller (2004), em relatos de profissionais de saúde que atendem essas crianças, alerta para uma lacuna que existe, para que haja uma compreensão dos funcionamentos escolares. Estes, geridos por processos burocráticos e sistematizados, muitas vezes impedem ou pouco contribuem para uma aproximação dos profissionais de saúde (aqui mais precisamente o psicólogo escolar) com as pessoas e as atuações no interior das escolas, a fim de entender seus funcionamentos e a complexidade dos processos de escolarização.

Também existem relatos trazidos por Souza (2003), em que é permitida a escuta discente: enquanto a pesquisadora ouve relatos da professora que considera a classe um conjunto indisciplinado, visualiza, nas manifestações das crianças através de desenhos, narrativas de que a escola e seus funcionamentos são falhos. Isso se dá porque impõem, por muitas vezes, um modelo de submissão e controle total dos corpos, e qualquer manifestação contrária é vista por parte da professora como um fator de indisciplina ou marginalização.

4. A PESQUISA

4.1 Descrição da pesquisa

A pesquisa foi realizada com uma docente da EMEB Integral Giovanni Vitório Deliberato e partiu de um viés etnográfico, com o objetivo de compreender a realidade dessa docente e suas visões sobre o fracasso escolar, suas práticas e seu trabalho de formação escolar na alfabetização de um grupo de crianças da pré-escola. Aproximar-se da escola e do outro é

uma ideia trazida por Ezpeleta (1986), referendadas também por Heller (1973), ao comparar a vida cotidiana ao pequeno mundo dos sujeitos em questão. Torna-se uma pesquisa participante ao permitir a escuta destes, buscando entender, em suas vozes, as percepções de como os funcionamentos escolares ocorrem – neste caso, a docente, narrando a interação com os demais sujeitos (alunos, famílias, gestores, entre outros) e o trabalho que realiza com eles. Além disso, este estudo tem por objetivo proporcionar uma escuta docente com relação ao tema do fracasso escolar, tendo como ponto de partida os materiais e métodos dos quais a professora se apropria no processo de escolarização de seus alunos e as intervenções realizadas, os instrumentos de avaliação e sua percepção sobre cotidiano escolar, alunos, famílias e sistema educacional.

Para dar conta dos seus objetivos propostos, realizei a escuta docente a partir de um roteiro de perguntas norteadoras, cujas respostas foram gravadas e posteriormente transcritas, bem como observações em sala de aula, registradas em um diário de bordo; acompanhei a realização de uma sondagem; analisei um vídeo de situação de sala de aula disponibilizado pela docente, além da convivência cotidiana com a professora, seus trabalhos, seus alunos e os respectivos familiares, na condição de também docente na escola. Assim, os procedimentos de pesquisa utilizados foram:

- apresentação da pesquisa como um todo: história da pesquisa, justificativas do pesquisador e material coletado;
- contexto a ser abordado: escola pública da cidade de Poá, SP, o recorte analisado;
- apresentação do roteiro de perguntas;
- aplicação da entrevista;
- transcrição posterior das respostas obtidas durante as entrevistas;
- análise comparativa dos discursos iniciais obtidos no levantamento bibliográfico preliminar com os discursos da docente da EMEB Integral Giovanni Vitório Deliberato, referenciados por autores que tratam do tema, seguidos por considerações finais.

4.2 Roteiro de perguntas

O objetivo aqui exposto foi fazer a escuta docente por meio de perguntas estruturadas que nos apresentaram dados sobre formação inicial, ingresso no serviço público, experiência

nesse cargo, acúmulo com outro cargo docente e o cotidiano escolar, realizadas com uma docente da pré-escola, etapa da Educação Infantil. Em seguida, as questões estão enumeradas, em uma ordem que segue a linha de: conhecer a docente e sua formação, seu cotidiano escolar e suas intervenções/adaptações no processo de escolarização de seus alunos.

- 1) Cite sua formação (curso inicial, complementar, pós-graduação, etc.).
- 2) Há quanto tempo leciona na Rede Municipal de Poá? E nesta escola? E em que turma?
- 3) Existe o acúmulo com outro cargo público ou privado? Se sim, descreva qual cargo, rede (em caso de município) e função realizada, além da distribuição da carga horária.
- 4) Como é a atribuição das suas aulas na Rede Municipal de Poá? E como você avalia a atribuição para os demais professores?
- 5) Sobre a formação continuada, a Rede Municipal de Poá oferece cursos complementares? Se sim, você os faz? E qual a aplicabilidade deles em sala de aula? E qual a sua avaliação sobre os cursos?
- 6) Como avalia a sua formação? Existem aspectos que você considera falhos?
- 7) O que considera imprescindível para a formação do professor?
- 8) Em relação à sala de aula, cite: turma de trabalho, quantidade de alunos, se já teve contato com eles em outras séries e como foi a escolha desses alunos na classe.
- 9) Descreva seus alunos (um a um).
- 10) Como você avalia a aprendizagem de seus alunos no início do ano? Como foi percebível isso? Utilizou algum instrumento de aprendizagem? (Qual? Com que finalidade? De que forma você aplica ou realiza essa avaliação, com que instrumentos? Como os avalia? O que você faz com os resultados? E o que espera que essas “avaliações” te ofereçam como resposta?
- 11) A partir daí, como você descreve o desempenho das crianças, no início do ano e agora?
- 12) Do seu ponto de vista, quais as maiores dificuldades com que a escola se defronta atualmente?
- 13) Quais as causas dessas dificuldades? Exemplifique.
- 14) Que medidas foram tomadas em relação a essas dificuldades?
- 15) Sobre o processo de escolarização dos alunos, como se dá a relação das famílias com a pré-escola e com você? Existem parcerias?
- 16) Os pais têm ciência dos instrumentos de avaliação e do processo de alfabetização? O que dizem sobre isso?

- 17) Quais as maiores dificuldades que enfrenta na classe? O que tem sido feito no sentido de solucionar os problemas apontados?
- 18) Como avalia as atuais políticas e reformas educacionais propostas à escola? No que elas consistem e quais suas repercussões na escola e no trabalho que realiza no que é imposto pela Secretaria Municipal de Educação (SME)?
- 19) Existem encontros para discussão do trabalho realizado entre a classe docente?
- 20) O que espera da escola e dos seus alunos?
- 21) Quando um aluno tem dificuldades no processo de escolarização, como você lida com isso, e, se tiver que relacionar, quem é o responsável por essa dificuldade?
- 22) Na sua visão, é possível descrever alguma estratégia de enfrentamento para superar essas dificuldades? Se sim, quais você conhece e quais aplica em sala de aula?
- 23) Descreva como é o trabalho que você realiza com os alunos: quais são os materiais que você utiliza? Quem os fornece? Como é a sua rotina em sala de aula (atividades realizadas, ordem dos acontecimentos...).
- 24) Sobre a pandemia e o retorno ao presencial: o que você poderia destacar sobre as crianças (questões de aprendizagem, interação, comportamento)? E como pode descrever seu trabalho realizado durante o período de isolamento social (fase crítica da pandemia)?
- 25) Em sua concepção, o que é fracasso escolar? E o que pode produzir esse fracasso escolar?
- 26) Como lida com a indisciplina em sala de aula? Nessa turma, tem alguma(s) criança(s) da(s) qual(is) você precisa chamar a atenção mais do que as outras? E como elas percebem isso?
- 27) Gostaria que você descrevesse o passo a passo da sondagem (os objetivos de sua aplicação, sua forma e a periodicidade com que acontece, a tabulação e a interpretação dos resultados).
- 28) Quais os materiais que você utiliza no seu dia a dia em sala de aula?
- 29) Com relação à alfabetização, você utiliza algum método específico ou a junção entre um e outro, por exemplo? Se sim, quais?
- 30) Quando uma criança não apresenta o resultado esperado, como você a avalia: de acordo com o histórico familiar, da criança ou um conjunto de todos, entre outros? Descreva sua avaliação sobre esse item.
- 31) E quando há um bom desempenho das crianças, o que você acha que pode justificar esses resultados?

- 32) E com relação à escala de desenvolvimento infantil: cite o conhecimento que você tem sobre o documento, sua finalidade, etc.
- 33) O que você espera ao aplicar uma atividade de sondagem? E quem seleciona as palavras que compõem a atividade?
- 34) No momento da sondagem, você oferece algum tipo de ajuda enquanto a criança escreve ou tenta escrever?
- 35) Por que há a retirada do alfabeto ou de materiais de consulta no momento da sondagem?
- 36) De que forma você avalia o comportamento da criança? Já presenciou algum caso “fora do comum”?
- 37) O que você compreende sobre o processo de alfabetização já na pré-escola? Concorda ou acredita que deve ser só a partir do Ensino Fundamental I?

5. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, iremos abordar os dados coletados na pesquisa através das entrevistas, observações em sala de aula, análise de um vídeo realizado pela professora em uma situação de sondagem, participação em reunião de pais e reunião de professores – horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal da cidade de Poá, SP, conforme já informamos anteriormente, e eu atuava na condição de professor auxiliar em uma turma de pré-escola, o que me permitiu uma proximidade com a professora, a turma, as vivências e os projetos que eram desenvolvidos nesse ambiente. Embora eu fosse servidor da unidade escolar, tinha então uma aproximação com a docente, mas não atuava diretamente na turma na qual ela lecionava. Essa aproximação contribuiu para que o estudo pudesse ser realizado com ela, compreendendo seu dia a dia em sala de aula, sua rotina com as crianças, seu planejamento, suas visões acerca da educação e as experiências que por ela foram relatadas.

Além disso, organizamos o nosso relato a partir de eixos de análise, buscando avaliar os dados obtidos durante um ano letivo da escola municipal citada, considerada uma das melhores da rede de Poá. O objetivo geral da pesquisa era investigar a realidade de uma docente e suas percepções e experiências com a questão do fracasso escolar. Nessa direção, a escolha da escola e a chegada até ela se deram pelo fato de eu ter um conhecimento sobre a rede durante os 6 (seis) anos de trabalho enquanto servidor público, mas, mais do que isso: achei pertinente e necessário entender de que maneira uma professora, vista como uma profissional “de sucesso” pela gestão

da escola, pela comunidade de pais e alunos e também pela rede, compreende e intervém nos processos de escolarização das suas crianças, além das concepções que tem do fracasso escolar e das intervenções que propõe.

A atribuição de “sucesso” na avaliação dos seus pares acerca do seu trabalho nos chamou a atenção. Com isso, sem abandonar nosso projeto inicial de compreender o fracasso escolar, passamos a indagar o que se estava chamando de “sucesso” e como a professora, no processo de escolarização e formação dos seus alunos, enfrentava as dificuldades decorrentes da precariedade do ensino nas escolas públicas e aquelas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem junto aos seus alunos.

Em vista disso, passamos, então, a organizar o trabalho de investigação nessa escola, com a professora e sua turma de pré-II (5-6 anos) composta por 20 alunos. A observação aconteceu no período pós-pandemia, quando houve o retorno das crianças ao sistema presencial de ensino, durante o ano de 2022, entre os meses de abril e julho. Foram realizadas 5 entrevistas com a professora como parte da coleta de materiais, além da análise de um vídeo, das observações em sala de aula, do Projeto Político-Pedagógico da escola e de sondagens das crianças.

Foi isso o que procurei evidenciar ao longo deste capítulo, organizado em 4 eixos, sendo eles: **Eixo 1: A escola e sua oferta de atendimento**, no qual mostramos ao leitor a escola, a clientela atendida, bem como os dados sobre sua fundação, seu patrono, seu histórico na rede municipal de Poá, as características do bairro e da unidade, e seus números, seu público-alvo e as formas de ingresso, as características do ensino em tempo integral e a descrição dos profissionais que compõem o quadro escolar.

No **Eixo 2: A professora, sua experiência profissional e a rotina em sala de aula**, apresentamos ao leitor, de forma detalhada, a experiência profissional da docente, questões relacionadas ao seu ingresso e à sua carreira na rede municipal de Poá, assim como à sua rotina em sala de aula com a turma. Para mais, destacamos a utilização das atividades de sondagens de escrita e leitura como instrumentos avaliativos integrantes de seu trabalho em sala de aula.

Já no **Eixo 3: Percepções e concepções sobre o fracasso escolar e propostas de intervenção**, demonstramos, por meio de trechos das entrevistas que foram realizadas com a docente, suas concepções sobre o fracasso escolar e também sobre as dificuldades apresentadas pelas crianças nos processos de alfabetização e escolarização. O objetivo era compreender sua visão e, por consequência, estabelecer se há responsáveis por essa situação, também analisar relatos de como se deu o trabalho durante e após a pandemia de covid-19: suas consequências e implicações na Educação Infantil.

Por fim, apresentamos o **Eixo 4: O trabalho da professora em sala de aula: fracasso escolar ou trabalho incansável na construção dos processos de aprendizagem de leitura, escrita e matemática com crianças de uma classe pré-escolar**. Nele, mostro relatos de sua atuação, dando destaque àquilo que se tornou evidente durante a realização da investigação: o trabalho incansável da professora no sentido de identificar as dificuldades decorrentes do longo período de ausência das crianças da escola por conta da covid-19.

Ademais, podemos mencionar a organização e o planejamento do seu trabalho por ocasião do retorno presencial das crianças e suas dificuldades, inerentes a esse momento tão difícil; bem como a sua clareza de que “era preciso trabalhar as crianças” e “trabalhar com as crianças”, atendendo suas necessidades individuais a partir de uma proposta de escolarização que tinha como meta alfabetizá-las já na pré-escola, uma vez que, como ela mesma justificará, a escrita e a leitura já estavam presente na vida dessas crianças. No entanto, estas precisavam da escola e do professor para que essa formação fosse construída por meio do trabalho estruturado de ensino e realizado conscientemente pelo docente, conforme se irá demonstrar. Assim, ficou evidente o trabalho desenvolvido, visando ao acolhimento das crianças durante o ano letivo, e a forma de se realizar a abordagem, além das interações com as famílias desses alunos, seja no dia a dia, seja em reuniões de pais e em outros momentos, destacando trechos interessantes que foram extraídos das entrevistas pela docente cedidas.

Além disso, utilizei, como relato das atividades que ela realiza e de seu trabalho em sala de aula, dados de 4 fontes: análise de uma atividade em forma de vídeo (sondagem de escrita/leitura), sondagem em papel, entrevistas e observação em sala de aula registradas em diário de bordo.

5.1 A pesquisa em uma escola pública na cidade de Poá

Ao retornar aos motivos que me fizeram chegar até a escola escolhida, considerada um modelo pela rede, e até a docente, uma professora que atinge e muitas vezes supera as expectativas que são desenhadas no início do ano letivo, não podemos nos esquecer do contexto que nos cerca: uma escola pública, com alunos, em sua maioria, de classe média baixa, cujo critério de entrada se dá por sorteio. Ou seja, a mesma escola, considerada pela rede municipal de Poá uma instituição de modelo, é palco de políticas públicas hierarquizadas, que geralmente são implementadas sem um devido diálogo com a classe docente.

Um exemplo disso são as atividades de sondagens, que, como apresentarei em relatos, ao serem estabelecidas por parte da Secretaria Municipal de Educação, resultam em um

distanciamento da prática com a qual a docente em questão exerce suas atividades, antes devidamente sistematizadas, organizadas e planejadas, com roteiro pautado em começo, meio e fim, visando à aprendizagem de seus alunos. Portanto, tal situação me motivou a buscar, no cerne de tais acontecimentos, o que a professora compreende como fracasso escolar e, se este está presente, a quem ela atribui a responsabilidade pelas dificuldades das crianças.

Conforme já mencionado, o meu contato e a chegada à escola se deram pelo fato de eu ser um servidor da rede municipal de Poá, trabalhando na mesma escola, porém em classe distinta da professora em questão. Durante as entrevistas, ela se mostrou empolgada por poder compartilhar suas opiniões e concepções sobre o que eu tinha por objetivo estudar – o fracasso escolar. Chamaram-me a atenção a organização e o cuidado com o qual a professora desempenhou suas atividades, bem como a flexibilidade em revisitar conteúdos já trabalhados pelas crianças e por ela, mas que não obtinham o resultado esperado.

Além disso, há a presença em sua maioria dos responsáveis na reunião de pais e momentos em que se percebeu, devido à observação em sala de aula, que a professora está conectada com o produto de sua prática cotidiana, e não com um ou outro método de alfabetizar. Tal questão nos faz entender que ela lança mão até de ideias que podem ser consideradas obsoletas ou contraditórias, por exemplo, a combinação entre o alfabeto fônico em sala de aula e as hipóteses de escrita propostas por Emília Ferreiro, o que, na prática, não apresenta um problema no processo de escolarização das crianças. Isso se explica porque estas terminaram o ano letivo de 2022 alfabetizadas quase em sua totalidade, de acordo com maiores detalhes fornecidos ao longo dos próximos eixos.

Assim, ao descrevermos os próximos subitens, foram necessárias consultas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição para que se pudessem referenciar os relatos a seguir.

5.2 O bairro, a escola e a população do entorno

5.2.1. O bairro Vila Açoreana

O bairro Vila Açoreana é caracterizado como um bairro residencial de boa infraestrutura e localização. Vizinho do centro de Poá, é confundido muitas vezes por ser uma extensão ou até mesmo fazer parte do centro da cidade, devido aos seus imóveis comerciais. O que o difere do centro é a parte residencial, marcada por imóveis de baixo e médio padrão. Não é um bairro grande, mas sim com uma boa infraestrutura de serviços, por exemplo, padaria, escolas,

supermercados, academias, restaurantes e comércios de menor porte. É vizinho dos bairros Vila Monteiro (Norte), Jardim Medina (Oeste), Centro (Sul) e Vila Jaú (Leste), delimitado também pela via férrea da linha 12 – Safira, da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM). Suas principais vias são: Avenida Antônio Massa, Avenida Nove de Julho e Avenida Vital Brasil. Abriga, em seu território, a sede do Esporte Clube Concórdia Poense. O bairro Vila Açoreana é composto por casas e comércios totalmente horizontais, tendo a ausência de edifícios.

Por sua privilegiada localização, possui, em todas as suas ruas, pavimentação asfáltica, iluminação pública, serviços de telefonia/internet e coleta de resíduos sólidos, além de rede de água e esgoto encanados. Embora pequena, a Vila Açoreana exerce um papel de importância ao município, visto que abriga um conjunto misto entre residências e serviços, juntando-se aos demais 57 bairros da cidade de Poá.

Sua proximidade ao centro da cidade (ao considerarmos a estação ferroviária como ponto de partida) é de cerca de 1,5 km, tendo também, em seus arredores, a Rodovia SP-66 – Rodovia João Afonso de Souza Castellano –, que liga Poá e as demais cidades da região leste da Região Metropolitana de São Paulo à capital. Além disso, está a menos de 1 km do Hospital Municipal Dr. Guido Guida e do trecho Leste do Rodoanel Mário Covas.

O prédio da EMEB Integral Giovani Vitório Deliberato foi adquirido pela Prefeitura da Estância Hidromineral de Poá e ampliado, com a construção de 3 salas de aula em tamanho regular, visando a uma maior oferta de vagas à comunidade do entorno. A população dos arredores da escola é composta de prestadores de serviço, nos comércios existentes, e também dos moradores. Estes, em sua maioria, são famílias pequenas, com condição familiar regular ou boa.

5.3 Eixo 1: A escola e sua oferta de atendimento

5.3.1 A Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Integral Giovani Vitório Deliberato

A EMEB Integral Giovani Vitório Deliberato iniciou suas atividades no ano de 2010, conforme o Decreto Municipal nº 5.853 do mesmo ano (decreto de criação) e a Lei nº 3.457/2010 (Denominação de Escola Municipal de Educação Básica), integrando-a à Secretaria Municipal de Educação de Poá.

A instauração da EMEB Giovani Vitório Deliberato também se justifica pelo atendimento ao remanejamento de alunos da EMEB Brigadeiro Faria Lima, esta que, embora localizada na área central de Poá, sofria com as constantes inundações do córrego Itaim. O córrego, apesar de canalizado, tem, em sua geolocalização, um percurso que cruza todo o município e sua área central e, por consequência, deságua no trecho do Rio Tietê nos limites com os municípios de Suzano e Itaquaquecetuba. A presença do córrego (este com seu início no distrito do Itaim Paulista, na Zona Leste da cidade de São Paulo), passando pela cidade de Ferraz de Vasconcelos (situada na Zona Leste da Região Metropolitana de São Paulo) e por lá recebendo vários afluentes, resultou, por muitos anos, em problemas de cheias. Com isso, por atravessar a área central de Poá, trouxe consigo um enorme volume de águas em épocas de maior precipitação.

O atendimento foi o mesmo praticado na EMEB Brigadeiro Faria Lima, ou seja, as crianças eram atendidas em tempo integral. Em 2015, após uma reestruturação da Secretaria Municipal de Educação, esse segmento foi transferido para a EMEB Suzete Beságio Ruiz, na mesma rua, a uma distância de aproximadamente 200 metros, vigorando, então, a etapa da pré-escola regular em 2 turnos (manhã e tarde). Tal fato se estendeu entre os anos de 2016 e 2017, pois, segundo Decreto Municipal nº 7.130, a alteração de segmento de atendimento estipulou que, a partir de 2018 (ano letivo seguinte), os alunos fossem atendidos em período integral, contabilizado este entre 7h e 17h, com o horário de entrada entre 7h e 8h e saída entre 16h e 17h. Alterou-se, também, a denominação da escola para EMEB Integral Giovani Vitório Deliberato, antes EMEB Giovani Vitório Deliberato.

Durante os três anos em que atuou na oferta da pré-escola em tempo regular (2015 a 2017), a população atendida era a que residia no entorno da escola, o que se modificou após a transferência do ensino regular para a unidade escolar mais próxima (EMEB Pastor José Nascimento dos Santos, localizada na mesma rua, a cerca de 200 metros). Depois da mudança para o período integral, as turmas passaram a ser provenientes de vários bairros da cidade, como já observado entre 2010 e 2014.

Conhecer a história da criação da EMEB Giovani Vitório Deliberato em sua totalidade nos faz perceber a atenção e o cuidado em remanejar os alunos para outra área que apresentasse maior segurança, ampliando o número de vagas e oferecendo o ensino básico à comunidade.

5.3.2 Biografia do patrono

Neste subitem, traremos algumas informações básicas, conforme consulta ao PPP da escola. Giovani Vitório Deliberato, brasileiro, empresário, casado, nasceu no dia 25 de fevereiro de 1961 em São Paulo, SP. Filho de Izidoro Deliberato, diretor de escola, e de Neode Paschoal Deliberato, professora, teve como irmãos Marcelo Deliberato e Cláudia Deliberato Aspásio.

Ainda adolescente, mudou-se para Póá, onde, ao fixar residência, iniciou sua carreira de empresário, além de ter concluído graduação em Administração e Ciências Econômicas. Além disso, participou por muitos anos do corpo de jurado criminal da Comarca de Poá, no Estado de São Paulo. Casou-se com a professora Ana Cláudia Rodrigues Deliberato, com quem teve dois filhos: Giovanna Rodrigues Deliberato, advogada, e Gabriel Davi Rodrigues Deliberato, estudante de Ciências Contábeis.

Visto como uma pessoa de coração gigante e bondosa, de acordo com palavras de sua esposa, Ana Cláudia, Giovani “vivia para ajudar pessoas, amigo de todos e que não tinha inimizados”. Sua partida foi precoce, aos 49 anos, mais precisamente em 24 de abril de 2010, em São Paulo, onde lutava contra um câncer de esôfago, deixando mulher, filhos e todos ao seu redor com profunda tristeza.

5.3.3 Caracterização da unidade escolar

A estrutura física da escola é composta de 6 salas de aula, 1 refeitório interno, 1 parque, 1 sala de vídeo/brinquedoteca, sala de professores e funcionários, cozinha, lavanderia e secretaria/direção. Estão ausentes, na estrutura física do local, uma quadra poliesportiva e uma biblioteca, além de sala de informática. Com relação às salas de aula, duas são pequenas, com armários embutidos e capacidade máxima para 14 alunos. Uma é considerada média, com capacidade máxima para 19 alunos, e as outras 3 salas são consideradas de tamanho regular, tendo capacidade máxima para 21 alunos.

O parque é descoberto, sem acesso à terra vegetal ou à areia. Seu chão é revestido com paralelepípedos e representado por brinquedos, como gira-gira e trepa-trepa (gaiola gínica), estes constituídos de ferro e soldados no chão. Ademais, há 3 gangorras infantis compostas por base de ferro e assento de madeira, também um escorregador de plástico, medindo 1,22 metro de altura e 1,94 metro de comprimento.

A sala de vídeo/brinquedoteca é representada por uma área equivalente a uma sala de aula regular, com brinquedos de acordo com a faixa etária dos alunos atendidos (4-5 anos): bonecas, bonecos, cozinhas, lavanderias, itens de oficina, carrinhos, fantasias, bonecos de fantoches, jogos educativos, dentre outros. Possui, além disso, uma quantidade de almofadas a

fim de que as crianças as usufruam para assistir a filmes ou fazer atividades diferenciadas com as docentes. Também fazem parte dos equipamentos da sala de vídeo/brinquedoteca: um aparelho de televisão, um aparelho de DVD, um projetor multimídia, 2 aparelhos de micro system.

5.3.4 Ingresso na unidade escolar

Por ser uma unidade que atua no segmento de educação em tempo integral, existe uma concorrência por vagas na EMEB Integral Giovani Vitória Deliberato. Dessa forma, a fim de equalizar as possibilidades de acesso, a Secretaria Municipal de Educação de Poá realiza, todos os anos, um sorteio, de acordo com o número de vagas existentes nas escolas de tempo integral, entre a comunidade interessada. Até o ano de 2018, o único pré-requisito era que a mãe do educando tivesse vínculo empregatício. A partir daí, esse requisito foi retirado dos sorteios, permitindo, assim, que todas as crianças a ingressarem no próximo ano na etapa da pré-escola pudessem concorrer a ele. Além da EMEB Integral Giovani Vitória Deliberato, existem na rede municipal de Poá outras duas escolas que atuam dessa mesma maneira: a EMEB Antônio Francisco dos Santos e a EMEB Lídia Aparecida da Costa Barrento.

Em meados de outubro do ano letivo, os responsáveis pelos alunos do último estágio da creche (ou dos que não estão matriculados) podem optar por participar do sorteio para concorrer à vaga em uma dessas 3 unidades escolares. Ainda assim, é obrigatória a escolha de uma segunda unidade que atenda a etapa de pré-escola em turno regular (4 horas), para que a matrícula possa ser formalizada em caso de não ser contemplado no sorteio. Após sua realização, são criadas listas de espera para o ensino em tempo integral para famílias que escolhem pleitear vagas em caso de desistência, transferência ou abertura de novas vagas, dados que são localizados no site da Secretaria Municipal de Educação de Poá, na aba “Lista de Espera Pré Integral 2022”. Além disso, é garantida para todas as crianças que não foram contempladas com vagas no período integral, uma vaga em uma EMEB – Escola Municipal de Educação Básica em período regular mais próxima de sua residência, para que a criança não fique sem a vaga no período escolar.

Atualmente, as turmas da EMEB Giovani Vitória Deliberato são divididas em 2 etapas, sendo pré-I A, B e C, com 20, 19 e 14 alunos respectivamente, e pré-II A, B e C, com 19, 21 e 14 alunos, o que totaliza 107 alunos. Em alguns anos, a quantidade de alunos atendidos chegou a alcançar o número de 115 matrículas, porém estudos da própria Secretaria Municipal de

Educação de Poá, em conjunto com o corpo gestor da unidade escolar, apontaram que esse número deveria ser diminuído, embora discretamente, a fim de proporcionar aos alunos uma melhor estadia e locomoção nos ambientes, visto que o prédio não é considerado grande.

5.3.5 A clientela atendida

A clientela atendida pela EMEB Integral Giovani Vitório Deliberato é mista, pois os alunos, em sua maioria, não residem unicamente na Vila Açoreana. Por o ingresso ocorrer por sorteio, estes provêm de diversos bairros do município. Pelo fato de a escola estar localizada em uma área próxima da central, com as principais vias de acesso do município, torna-se mais concorrida inclusive para manifestação na lista de espera. De acordo com a consulta realizada no site da Secretaria Municipal de Poá em 30/05/2022, a lista de espera da EMEB Integral Giovani Vitório Deliberato contava com 66 candidatos inscritos, em face de 49 da EMEB Lídia Aparecida da Costa Barrento e de 21 da EMEB Antônio Francisco dos Santos.

Apesar da origem dos alunos ser mista, ou seja, de vários bairros da cidade, encontram-se não só grupos provenientes de bairros periféricos mais pobres, mas também crianças oriundas daqueles mais centrais, caracterizados por uma população com melhores condições econômicas, porém ainda pertencentes aos estratos mais pobres da população. Com relação aos seus responsáveis, os dados das matrículas dos alunos mostram que possuem, em sua maioria, formação de nível médio e alguns de nível superior, salvo poucas exceções. Apesar da carga horária extensa do ensino em tempo integral, que muitas vezes chega a ser de dez horas diárias, a taxa de desistência das vagas para matrícula em turno regular é baixa, oscilando de 2 a 3 por cento durante todo o ano, e essas vagas, quando disponíveis, são oferecidas aos candidatos inscritos na fila de espera.

Em sua maior concentração, podemos definir que os alunos matriculados na EMEB Integral Giovani Vitório Deliberato têm famílias nucleares constituídas de responsáveis inseridos no mercado de trabalho, principalmente no setor de serviços (comércio, prestação de serviços, profissionais liberais). Na classe na qual realizei a pesquisa, a maioria das famílias (nucleares ou mães chefes) se encontra no mercado formal. A faixa salarial dos responsáveis dos alunos oscila entre um e meio a quatro salários mínimos por família.

Em consulta realizada no ano de 2022 junto à secretaria da unidade escolar, mais precisamente no mês de maio, menos de 10% dos alunos matriculados nela eram beneficiários do programa do governo federal intitulado “Auxílio Brasil”. Desse modo, os dados nos mostram que grande parte dos alunos e de suas famílias não recebia o benefício do Governo Federal. É

importante ressaltar que esses parâmetros compõem um conjunto de diretrizes impostas pelo Ministério da Educação, que, em conjunto com o Ministério da Cidadania, publicou a Portaria Interministerial nº 3, de 22 de junho de 2022. A frequência dos alunos é registrada em um banco de dados do Ministério da Educação, denominado “Sistema Presença”, sendo este requisito obrigatório para obtenção do auxílio financeiro. Logo, podemos observar que os alunos da EMEB Integral Giovani Vitória Deliberato não compõem, em sua maioria, os grupos de maior vulnerabilidade econômica e social, ainda que se caracterizem como populações de classe média baixa.

5.3.6 O ensino em tempo integral

Embora não seja obrigatória a oferta de ensino em tempo integral na etapa da pré-escola, a Prefeitura da Estância Hidromineral de Poá disponibiliza à comunidade 3 escolas que atuam dessa forma. As demais matrículas na pré-escola (4 e 5 anos) ocorrem em um único turno, sendo manhã (8h às 12h) ou tarde (13h às 17h).

No ensino em tempo integral, existem dois tipos de carga horária:

- diurno, com 20 horas/aula por semana, num total de 800 horas anuais; e
- contraturno, com 15 horas/aula semanais, totalizando 600 horas anuais.

Apresentamos a seguir duas tabelas que detalha a distribuição da carga horária de cada turno:

ÁREA DO CONHECIMENTO	LINGUAGENS	CARGA HORÁRIA	
		PRÉ-I	PRÉ-II
Conhecimento de Mundo	Linguagem Oral e Escrita	4	4
	Expressividade / Equilíbrio	3	3
	Arte Visual / Música	4	4
	Natureza, Sociedade e Cultura	3	3
	Linguagem Matemática	4	4
Formação Pessoal e Social	Identidade e Autonomia	2	2
	Total semanal	20	20

	Total anual	800	800
--	--------------------	------------	------------

Tabela 29 – Carga horária do turno tarde			
ÁREA DO CONHECIMENTO	LINGUAGENS	CARGA HORÁRIA	
		PRÉ-I	PRÉ-II
Conhecimento de Mundo	Leitura / Contação de Histórias	4	4
	Teatro / Musicalização / Dança / Artes Visuais	4	4
	Jogos e Brincadeiras	3	3
	Diversidade Cultural / Meio Ambiente	3	3
	Brinquedos e Jogos de Raciocínio	4	4
Formação Pessoal e Social	Identidade e Autonomia	2	2
	Total semanal	15	15
	Total anual	600	600

No período diurno, os materiais didáticos de base para o ano de 2022 foram o livro “Adoletá”, da Editora do Brasil, fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e também o sistema apostilado “Aprende Brasil”, adquirido pela Secretaria Municipal de Educação de Poá em parceria com o Grupo Positivo. Já no contraturno, as atividades não são desenvolvidas com um material didático em si, mas sim com as linguagens descritas na tabela de carga horária mostrada anteriormente.

5.3.7 Profissionais da unidade escolar

A EMEB Integral Giovani Vitério Deliberato é composta por um total de 28 funcionários, sendo agrupados em 3 quadros: Gestão, Docente e Operacional:

Quadro de Gestão:

- 1 diretor de escola;
- 1 coordenador pedagógico.

Quadro de Docente/Magistério:

- 12 professores.

Quadro Operacional:

- 7 auxiliares de creche;
- 2 auxiliares de desenvolvimento infantil;
- 3 cozinheiras;
- 2 auxiliares de limpeza.

Conforme levantamento inicial realizado, menos da metade desses servidores reside na cidade de Poá. Os demais moram em cidades vizinhas, por exemplo, Suzano, Itaquaquecetuba, Ferraz de Vasconcelos, Mogi das Cruzes e São Paulo.

Os cargos de Gestão (diretor de escola e coordenador pedagógico) são aqueles em função gratificada, isto é, escolhidos pela equipe da Secretaria Municipal de Educação para administrar a escola. Como requisitos para ocupá-los, é obrigatório: ser docente, ou ter outro cargo superior, e servidor da Secretaria Municipal de Educação de Poá, ter diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia, além de bom histórico no desempenho de suas atividades junto à Secretaria e também na análise curricular.

As funções de cozinheiro escolar e auxiliar de limpeza ficam a cargo de uma empresa terceirizada que presta serviços ao município e às demais escolas, e, em relação aos cargos de professor, auxiliar de creche e auxiliar de desenvolvimento infantil, o provimento se dá por aprovação em concurso público ou contratação temporária. Destacamos que, nessa unidade escolar, todos os ocupantes desses cargos são servidores efetivos aprovados em concurso público.

5.4. Eixo 2: A professora, sua experiência profissional e a rotina em sala de aula**5.4.1 Sua experiência profissional**

A docente entrevistada na EMEB Integral Giovanni Vítório Deliberato é do sexo feminino, com idade superior a 50 anos e com 31 anos de funcionalismo público na rede de Poá, o que revela se tratar de uma professora não apenas com larga experiência, mas que também conta com estabilidade profissional, tendo ingressado no primeiro concurso municipal de provas e títulos na história de Poá. A jornada de trabalho semanal cumprida por essa profissional é fixa, composta por 30 horas semanais, sendo: 20 horas de trabalho pedagógico com alunos, 2 horas de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e 8 horas de horário de trabalho pedagógico livre (HTPL).

A participação na pesquisa se deu de forma voluntária, conforme explicação da pesquisa e apresentação do projeto como um todo, suas finalidades e garantia do sigilo das informações fornecidas mediante o preenchimento de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi fornecido por mim para a entrevistada.

A experiência profissional e a trajetória da professora em questão são descritas da seguinte forma: possui formação em Magistério e Licenciatura em Arte (curso que permitiu seu ingresso na rede estadual de ensino). A professora menciona que não teve tempo para realizar outra licenciatura, desta vez em Pedagogia, pois atuava em dois turnos (no Fundamental I e II), e, no período noturno, tinha outras questões para lidar, por exemplo, questões familiares, sentindo-se muitas vezes sobrecarregada.

No contraturno, ela tem um cargo de Arte na rede estadual de ensino, atuando como professora de Educação Básica II, com turmas de Ensino Fundamental II. Neste, também possui 30 anos de experiência, aguardando a concessão de aposentadoria, visto que seu pedido já foi efetuado.

Sobre a formação docente, a entrevistada tece algumas críticas aos cursos de Pedagogia e valoriza a sua formação pelo curso de Magistério. Nesse sentido, com relação aos cursos de Pedagogia atualmente, não de forma generalizada, mas sim pelas experiências que a docente tem recebido estagiárias em sua sala de aula, explica:

Fico preocupada, pois as estagiárias atualmente de Pedagogia demonstram saber menos do que eu, que fiz Magistério, então isso também me desmotiva a fazer uma Licenciatura na área. Claro que não estou generalizando, mas vejo que um curso superior com a responsabilidade que a Pedagogia tem, você investir tempo, dinheiro para não ter um bom conhecimento é ruim. (trecho da entrevista com a professora).

O relato da professora deixa claras suas críticas aos cursos de formação superior que não conseguem propor uma formação docente que prepare o professor para dar aula, que permita ao

aluno, durante a sua graduação, adentrar o mundo da escola, das relações concretas com os alunos, das dificuldades e questões que envolvem a vida cotidiana da escola, das experiências escolares e da “cultura escolar”, segundo Azanha (2006) e Sawaya (2018; 2021). Esses autores e outros têm chamado a atenção para o distanciamento da formação que se faz a partir de modelos teóricos baseados em proposições que muitas vezes não levam em conta alguns pontos.

Dentre estes, podem ser citados: uma tradição de um “saber fazer” que se constrói ao longo da experiência da vida escolar e suas questões; e o conhecimento profundo de uma realidade escolar feita de precariedades, de dificuldades das mais diferentes ordens (econômicas, políticas e educacionais, entre outros), que marcam a escolarização das camadas populares no Brasil. Assim, o relato da professora, que, como já informado, foi aluna em curso de Magistério, dá ênfase à necessidade de uma construção do trabalho docente que se faz na prática, nas idas e vindas, na necessidade de que os cursos de extensão respondam demandas que surgem no confronto com os alunos, na sala de aula e na instituição onde trabalha.

Além disso, a professora, ao ser questionada sobre a formação de professores no Brasil em relação a outros países, tece críticas, evidenciando desse modo uma necessidade de buscar atualizações constantes para sua prática cotidiana:

Bom, a formação tem que ser constante, pois sabemos que em cada época lidamos com uma realidade diferente. A formação no Brasil infelizmente é muito falha e atrasada com relação a outros países, mas procuro sempre estar me atualizando, mesmo que de forma não acadêmica devido aos compromissos em preparação de aula e execução das mesmas, fica difícil para conciliar com a vida acadêmica, mas os cursos livres são constantes. (trecho da entrevista com a professora).

Ela não só questiona a formação docente no Brasil, mas também demonstra sua preocupação em buscar inserir em sua prática conteúdos que façam sentido na vida das crianças e que possam proporcionar um ambiente de pesquisa constante. Quando relata sua formação, com cursos extracurriculares, retrata-nos sua visão sobre quem deveria oferecê-los para os docentes e o que faz quando isso não acontece, além de informar qual o seu impacto em sala de aula e como lida com essa situação. Há a menção a alguns cursos realizados que compõem a trajetória profissional da docente, como a seguir:

Ao me deparar, né, uma pessoa chata, reclamona e sem motivação pra trabalhar, antes de 2020 comecei a ver uns cursos na internet pra alfabetização, pois sempre tive vontade de trabalhar com alfabetização, pois sempre tive muita vontade em trabalhar com o

tema, mas, como eu considero uma responsabilidade muito grande, pois nunca atuei com séries iniciais, como 1º e 2º ano, nunca peguei essas turmas com medo, por saber do processo. E isso foi bom, pois sei que poderia ter prejudicado muitas crianças se eu não estivesse devidamente preparada. Foi aí que eu encontrei o “método das boquinhas”, da Renata Jardini, e achei bem interessante, e eu não sabia que a base da alfabetização começava na pré-escola, e foi aí que eu me apaixonei, saber das questões da neurociência, de todo o processo, eu fiquei encantada. Então eu comecei a fazer alguns cursos da Carla Silva, que é “tipo” uma multiplicadora da Renata Jardini, que falava sobre neurociência e alfabetização, fiz cursos de neuroplanejamento, de consciência fonológica, esses todos aí foram particulares. Depois eu fiz, dentro da plataforma AVAMEC, o curso “Tempo de Aprender”, muito bom, e depois eu fiz outro que se chama “ABC”, que é Alfabetização baseada na ciência, que tem toda uma equipe de Portugal ministrando esse curso, foi maravilhoso, inclusive ele está na plataforma disponível, foi um aprendizado muito bom. Depois eu conheci a “Lubrids”, aí foi quando eu fiz um curso na área da alfabetização matemática de “Numeracia”, um outro curso do “Pró-leia”, outros como “Brincar é fundamental”, “Brincar, descobrir e aprender”, e atualmente eu estou fazendo um curso chamado “Programa Escola Inclusiva”, e outro chamado “Paec”, que são cursos voltados para a neurociência, e temos experiências de outras professoras, outras mentoras, onde compartilhamos nossas atividades em sala de aula em uma rede, e também participo de palestras, lives, além de acompanhar os trabalhos de colegas da área através das mídias digitais. (trecho da entrevista com a professora).

Para isso, a docente considera imprescindível um professor que sempre está em busca de adquirir novos conteúdos para aplicar em sala de aula, fazendo parte de seu currículo. De acordo com ela: *“O imprescindível na formação do professor é estar sempre estudando e acompanhando as transformações”* (trecho da entrevista com a professora).

Apesar da heterogeneidade teórica e da busca espontânea por cursos de formação que pudessem auxiliá-la nas práticas de alfabetização, muitos deles com orientações teóricas e metodológicas diferentes, trata-se de uma profissional com larga experiência docente em sala de aula, cuja experiência profissional não se deu pelos cursos que normalmente têm feito parte dos professores alfabetizadores (Letra e vida, programa Ler e escrever, Mais educação), mas sim pelo seu trabalho e pelas experiências de sala de aula e na formação que ela obteve em seu curso de Magistério. Ademais, como se constatará, ela mistura diversos métodos e didáticas até mesmo contrastantes entre si, inclusive lança mão de práticas pedagógicas hoje consideradas tradicionais e por alguns até mesmo obsoletas, por exemplo, a relação entre som, fala e escrita.

É interessante notar que, como mostrarei posteriormente, ela não abandona a tradição de que a escrita é um código que representa a fala, portanto, parte da oralidade de uma língua falada

e vai em busca de suas convenções na escrita, mas também não abandona as contribuições do construtivismo e os avanços no ensino da escrita a partir do conceito de letramento. O ponto alto do relato da sua experiência, a meu ver, é a liberdade com que construiu práticas de ensino, usando uma tradição de práticas que compuseram uma cultura escolar do escrito (SAWAYA, 2018).

Ao detalharmos sua trajetória na rede municipal de Poá, a docente nos disse que já atuou nos segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nessa escola, conta com 7 anos de experiência, em turmas de pré-II. A sua atuação nesse local pode ser justificada por sua experiência na rede, afinal, com seu tempo de funcionalismo público, consegue participar das atribuições de aulas e classes em uma classificação favorável:

A atribuição na Rede Municipal de Poá se dá por base na pontuação de professores por tempo de exercício, títulos e a somatória destes gera-se uma classificação e nós professores escolhemos o período e escola nos quais queremos lecionar. Funciona assim para todos os professores. (trecho da entrevista com a professora).

A professora irá atuar em 2024 com a mesma turma com que trabalhou em 2023 (que seguirá do nível pré-I para pré-II). Em seu relato, mostra-se bastante entusiasmada e também com a “cabeça fervilhando”, pois, como dará sequência em seu trabalho, apresenta uma preocupação em trazer abordagens que façam com que as crianças possam avançar em seu desenvolvimento, sem deixar de lado a ludicidade, ou seja, avançando dentro do que for possível.

Na rede municipal de Poá, existem cursos de formação continuada com o objetivo de aprimorar o currículo com novos conhecimentos, trocas e discussões de saberes para que sejam levados à sala de aula; conforme o depoimento da docente a seguir, constituem a jornada não só dela, mas de todos os docentes da rede:

Na Rede Municipal de Poá são oferecidos cursos que são geralmente atrelados ao material apostilado. Neste caso, o sistema Aprende Brasil. E para esses cursos livres são atribuídas pontuações de acordo com a formação. Fora isso, temos palestras, fóruns de educação e demais formações dentro dos HTPCs. Utilizo boa parte do que é proposto nessas formações, mas na minha opinião precisaríamos de uma formação mais específica. (trecho da entrevista com a professora).

Há uma visão defendida por Souza (2007, p. 55) em que a escola deve se apropriar dos horários reservados para as referidas reuniões, como trazido pela docente, para proporcionar a troca de experiências entre os pares e, além disso, para ser um espaço de sistemático de reflexão:

Há necessidade de espaços de reflexão coletivos, possibilitando que se tenha realmente uma equipe docente, com projetos e soluções grupais que deem coerência, organização e sentido à escola. Podem ser importantes, também, para que cada professor possa encontrar apoio e saídas para muitos impasses e sofrimentos que perpassam seu cotidiano na sala de aula. Infelizmente, é comum encontrarmos, ao invés de uma equipe docente, um ajuntamento de professores que pensam e atuam de maneira individualizada, competitiva e hostil, interna e externamente.

Como já explicamos, a docente faz comentários sobre a formação continuada que é oferecida na rede, porém, por não a considerar suficiente, faz sua busca pessoal por formação para que possa assim oferecer melhores conteúdos e condições de aprendizagens aos seus alunos.

5.4.2 Sua rotina em sala de aula

O objetivo aqui é descrever ao leitor de que modo a professora organiza sua prática cotidiana em sala de aula. Para isso, mostramos como a docente sistematiza a rotina em um passo a passo, nos seus mais distintos acontecimentos, desde a chegada das crianças à escola até sua saída. De acordo com a entrevistada, temos:

As crianças, ao entrarem, tomam o café da manhã, onde eu e a auxiliar acompanhamos esse momento da alimentação. Logo após utilizam o banheiro, bebem água e voltamos pra sala. Contamos a quantidade de meninos e meninas e o total. Usamos o calendário para utilizar o dia do mês, da semana, o ano, lembrar que dia que foi ontem, que dia que será depois desse, dar uma observada da janela o tempo como está. Conforme nós já combinamos que a gente já segue a ordem alfabética, que já tem os saquinhos deles na parede, então a gente já sabe quem que vai ser o ajudante do dia. Recordo o que falamos na aula anterior e apresento, através de umas imagens de rotina que eu já tenho, o que que nós faremos durante o dia, o que já foi feito, que é no caso do café da manhã, a hora da brincadeira, a hora da história, e após executarmos essas tarefas eles almoçam, escovam os dentes, usam o banheiro novamente e vão descansar para o segundo turno. Como é período integral, eles descansam uma horinha para o período da tarde. (trecho da entrevista com a professora).

Há um planejamento executado pela docente para dispor as crianças na sala de aula, um olhar sensível de sua parte, para que elas possam se conhecer e estabelecer entre si relações de

convivência estando em pequenos grupos. Portanto, temos uma evidência de que os sujeitos ali presentes têm os mesmos direitos e não devem ser hierarquizados com preferências:

No início do ano, deixo em 4 conjuntos de 6 lugares, em forma de agrupamento, no primeiro bimestre, para que exista uma adaptação entre eles que julgo necessária: conhecer o outro, as diferenças e similaridades em grupo, interações e relações de confiança entre as crianças. Após a sondagem, que é um índice norteador para o trabalho que será realizado posteriormente, as crianças são colocadas em grupos para que trabalhem em grupo em determinadas atividades, e no dia a dia há uma disposição, há um formato de “meia lua”, para que assim todos possam ter as mesmas visões da sala de aula e do espaço dela, dos rostos dos colegas e da professora. Assim, não há uma hierarquização em “quem senta na frente ou atrás, ou no fundo”, pois todos terão a mesma visão. Quando eu não quero que alguns “copiem” as atividades uns dos outros em momentos específicos, há um agrupamento, mas de forma escalonada. Por exemplo: no uso de tesoura, há um espaçamento maior entre as crianças, com medo da professora de que um possa cortar o cabelo do outro. Quando há uma maior maturidade entre eles, daí eles passam a sentar um atrás do outro. (trecho da entrevista com a professora).

Dessa forma, a docente exerce um papel autocrítico quando compreende que todos os alunos são sujeitos com os mesmos direitos e que isso colabora para a construção da autoimagem da criança enquanto pessoa singular presente. Embora os alunos sejam indivíduos dotados de suas singularidades, não podem ser tratados com preferências ou antipatias, conforme aponta Leite (1997, p. 310):

Na grande maioria dos casos – quando pensamos na situação da sala de aula –, o educando não tem possibilidades de se identificar corretamente. Em primeiro lugar, num processo educativo feito para o grande número, é mais ou menos provável que passe despercebido pelos professores, a não ser que se coloque nos casos extremos (o que se salienta pela extraordinária capacidade intelectual, ou o que se torna conhecido pelo seu total afastamento das normas aceitas por escolas e professores); os outros são ignorados ou colocados “no grupo”, como figuras indistintas e imprecisas. Em outras palavras, poucos alunos conseguem ser percebidos, ou poucos conseguem identificar-se através do professor: deste não recebem de volta a própria imagem, a fim de que possam saber quem e como são. Esse processo não seria, talvez, tão pernicioso, se os professores conseguissem manter uma atitude de neutralidade diante dos alunos, sem manifestar preferências ou antipatias. Mas todos os professores sabem que manter tal neutralidade é processo difícil, obtido à custa de muito processo e muita autocrítica.

Fortalecem os dizeres do referido autor as práticas empregadas pela docente, ao agrupar as crianças ora em conjunto de 6 mesas e cadeiras ora a turma em um formato de “meia lua”, para que ambos possam estabelecer um contato visual de forma igualitária da docente, da lousa

e dos demais colegas, sem distinções ou como ela mesmo diz, “hierarquização em quem senta na frente ou atrás”. Essa prática também permite que elas compartilhem dúvidas, se ajudem mutuamente, aprendam a conviver e a compartilhar as lições, pedir ajuda e aprender com as outras crianças. Além de ser uma forma em que a professora pode acompanhar as tarefas das crianças, saber o que estão fazendo e como e tirar dúvidas, realizar explicações.

5.4.3 O uso das sondagens como instrumento de referência do trabalho docente com as crianças

As sondagens desempenham um papel importante como instrumento norteador da docente em sala de aula. Para isso, ela não se prende a um único método de alfabetização, mas utiliza várias abordagens, métodos e estratégias com o objetivo de avançar na aprendizagem de seus alunos. Conforme pontua:

Nessa questão fala sobre um método para alfabetizar. Nós sabemos que o objetivo da educação infantil não é que eles saiam alfabetizados, mesmo porque a alfabetização é um processo longo, então muitas pessoas entendem só o decodificar como estar alfabetizado, não é isso, né, eu entendo que na educação infantil as crianças têm que ter sim muita brincadeira, mas tem que ser trabalhada bem a parte cognitiva, bem como as outras partes emocionais, sociais, né, como um todo. Então, como um processo, na educação infantil, eu gosto de estimular, assim que eu faço uma sondagem com eles, gosto de estimular com jogos auditivos, trabalhar memória auditiva, discriminação auditiva, figura e fundo, todas essas coisas que compõem a parte auditiva, se a criança sabe realmente escutar, e depois disso, quando eles já estabelecem isso, eu costumo trabalhar com a consciência fonológica, então eu explico o que é uma frase, peço pra eles dar um exemplo, e tudo isso é falado, o que é frase. Então, depois que eles compreendem o que são palavras, palavra dentro da palavra, quantos pedacinhos tem na palavra, né, as rimas, a aliteração, então de uma maneira lúdica, através de brincadeiras de parlendas, de músicas e de trava-línguas, eu acho que isso é o primordial, pra que futuramente aprendam a consciência fonêmica e tantas outras habilidades que são estabelecidas pra uma criança ser alfabetizada. Então, eu vejo isso como algo muito importante, que o brincar por brincar não é função só da escola, porque o brincar por brincar a criança pode fazer em qualquer lugar, não que não tenha esse momento na escola, a criança também tem esse momento do livre, de brincar por brincar, mas eu considero que, na educação infantil, a criança tem que brincar com um objetivo, com intencionalidade. (trecho da entrevista com a professora).

A professora também expõe sua visão sobre a alfabetização, a brincadeira e a Educação Infantil, e as possíveis consequências, que podem se agravar ao longo do processo de escolarização dos alunos, de adiar a alfabetização das crianças em idade pré-escolar:

Depois a gente vê o resultado lá no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio, que o povo não sabe ler e escrever, porque no primeiro ano a professora dá conta de várias habilidades que eles deveriam estar aprendendo no pré, é complicado, né? Também sou a favor das crianças brincarem, todo dia elas têm que brincar, só que são brincadeiras que têm um propósito, né, e se eles estão com essa janela de oportunidade de aprendizagem, se eles têm um preparo que eles conseguem fazer, eu não vejo o porquê, ao menos que não estivesse dentro da BNCC e dentro da questão do desenvolvimento das crianças, né? Eu também sou a favor da consciência fonológica, de trabalhar todas essas coisas, porque a coordenação é uma coisa, a escrita é uma coisa e a leitura é outra. Então, nada impede, e outra: o processo de alfabetização não é só decodificar letras, né, é um processo longo, só que nesse caminho as coisas vão se perdendo, né, e a gente pega os B.O.s depois de pré-requisito que os alunos tinham que ter nas séries adequadas e não têm. (trecho da entrevista com a professora).

Ao falarmos sobre brincadeiras e seus propósitos para a Educação Infantil, Corsaro (2009) destaca as contribuições que os jogos proporcionam às crianças, como a representação da vida cotidiana, aquisição de valores e regras e o estabelecimento das relações de poder entre elas mesmas e a cultura do mundo adulto. Além disso, temos como possibilidade a brincadeira de faz de conta, que também possui um propósito, oferecendo à criança um recurso privilegiado de desenvolvimento na infância, e mediador básico em sua formação de consciência (Vygotsky, 1984).

Nesta fase, a docente nos explica de que maneira utiliza as sondagens e as aplica, bem como a frequência e o uso que faz posteriormente dos resultados:

Eu costumo fazer uma sondagem da escrita, uma voltada à numeracia e outra voltada pra psicomotricidade, principalmente no pré-2, e vou descrever como que eu faço esse tipo de sondagem. Bom, primeiro eu seleciono um grupo de palavras do mesmo campo semântico e monto uma frase curta com essas palavras do grupo. Peço a colaboração da minha auxiliar para que olhe as demais crianças enquanto eu aplico a sondagem, uma criança por vez, em um lugar tranquilo, dou uma folha de papel sem referências, né, de letras, de nada, só com uma linha e uma indicação de onde ela pode estar escrevendo o nome dela, com setinha ou bolinha, e eu falo pra ela que eu vou ditar algumas palavras e ela vai escrever do jeito dela, que é do jeito que ela acha que é, que é do jeito de criança, por isso eu não vou poder falar nada, porque eu

não sou criança, então ela vai escrever da maneira dela, que ela pode ficar tranquila, e aí eu digo a palavra, a criança escreve. Depois que ela escreve, eu peço pra ela ler usando o dedinho pra eu ter uma noção de como é que ela está. Após ela escrever todas as palavras e fazer a pseudoleitura, eu coloco em qual fase da escrita ela se encontra e comparo depois no final, né, o resultado de todas as crianças e começo a traçar estratégias pra que elas avancem no processo, porque às vezes pode ser que tenha alguma criança que esteja muito além ou muito aquém do esperado, então às vezes pode ser produtivo começar até a fazer duplas ou grupos que sejam de hipóteses próximas. Eu costumo fazer no final de cada bimestre a sondagem, mas, em relação ao conteúdo, a cada três semanas mais ou menos ou um mês eu faço uma revisão do que foi trabalhado naquele período, pra ver se eles realmente compreenderam, que é só revisão, sondagem é uma vez por bimestre, e, pela Prefeitura de Poá, eles enviam um formulário que nós preenchemos sobre essa sondagem da escrita semestralmente. (trecho da entrevista com a professora).

A aplicação das sondagens está diretamente relacionada aos objetivos descritos pela docente na entrevista, destacando também, a seguir, de que forma se dá o preparo da atividade:

*Bom, as palavras são selecionadas pelo grupo de professores que compõem a escola, através dos temas que estão sendo desenvolvidos com as crianças naquele determinado momento. É feito um estudo em grupo sobre as palavras, as possibilidades e as opções, na qual os grupos determinam e optam em maioria por determinado conjunto de palavras. Há momentos em que a escolha de palavras já vem imposta pela Secretaria Municipal de Educação, o que torna o processo impessoal e autoritário, ignoram as práticas e atividades nas quais estamos trabalhando naquele exato momento junto das crianças. E sobre o que eu espero: eu considero a atividade de sondagem de extrema importância não com o intuito de avaliar, mas de que o aluno possa traduzir para mim em que nível está o seu aprendizado, para que eu possa unir o resultado desse com aquele e com os demais e enxergar: **minha turma está em determinado nível, ou patamar, então eu já posso avançar nisso, nisso e naquilo.** (trecho da entrevista com a professora).*

Conforme foi relacionado pela docente, a sondagem, quando formulada com palavras escolhidas pela própria Secretaria Municipal de Educação, parte de um contexto impessoal que desconsidera o trabalho sistemático e contínuo desenvolvido pela professora em sala de aula junto das crianças, o que pode certamente comprometer os resultados que serão oferecidos após sua realização. Na sondagem proposta pela professora, as palavras escolhidas são aquelas que foram trabalhadas por ela com as crianças mediante um projeto sistematizado.

Exemplo disso foi o caso do projeto sobre o folclore, que integrou inúmeras atividades de leitura e escrita realizadas durante vários meses. Nessa ocasião, a professora esclarece que ela queria saber se as crianças haviam se apropriado dos conteúdos (personagens do folclore brasileiro; sua escrita; capacidade de estabelecer a relação grafema-fonema trabalhada em classe; o código escrito, do alfabeto e das sílabas para compor a palavra escrita; o reconhecimento das palavras escritas e a capacidade de lê-las, entre outros). Assim, as crianças manifestam na sondagem a apropriação que fizeram desses assuntos propostos e trabalhados com elas pela professora e suas dificuldades, o que permitirá à docente avaliar se o que propôs e como propôs possibilitou às crianças aprenderem/se apropriarem dos conteúdos e da escrita.

A sondagem é construída, então, com o intuito de conhecer o grau de apropriação das crianças das palavras que são elaboradas pela professora em discussão com seus pares e trabalhadas como atividades pedagógicas, mediante as práticas de ensino estabelecidas por sequências de atividades, temas e contextos que foram abordados naquele período. Isso possibilitou, portanto, uma interação e possível apoderamento do sistema de escrita alfabético por parte dos alunos.

Através disso, ao desenvolver uma atividade de sondagem, que é referência para o trabalho que propôs e para a percepção de como as crianças dele se apropriaram, avaliando, assim, seu próprio esforço e o que ainda precisa ser reforçado com cada criança, a docente tem a preocupação de, ao preparar o ambiente, fazer a retirada dos alfabetos ou outros materiais visuais que estão dispostos na classe (e que serviram de material de consulta e apoio para as crianças), para que estas não possam consultar, mas sim reproduzir o que sabem (ou não sabem) no momento da avaliação. Conforme experiências da docente, a retirada se faz importante para conduzir seu trabalho dali pra frente, ou seja, os resultados das sondagens mostram não só o que os alunos aprenderam ou não aprenderam, mas também de que modo a docente terá de agir e planejar sua prática cotidiana futura. De acordo com a entrevistada:

A retirada é importante, pois neste momento consigo verificar o que as crianças estão aprendendo de fato, seja de um modo geral e também individual, até porque, né, eu aplico a atividade de um em um. Considero de extrema importância um ambiente que seja acolhedor, silencioso, sem a presença de outros adultos ou outras crianças que possam interferir nos resultados, mas, como o objetivo é mensurar o que a criança sabe, qualquer tipo de recurso visual, como os alfabetos móveis, não pode ficar à disposição. Não se trata de uma punição ou castigo, ou ruptura, é um exercício para que eu possa compreender o que a criança sabe naquele momento, no que eu preciso retomar em sentido de conteúdo, pois o papel do professor é esse no momento de avaliar: às vezes você tem que “ir e voltar”, avançar com alguns, mas

retomar alguns conceitos com outros, para que a aprendizagem surta efeito. (trecho da entrevista com a professora).

Existe uma preocupação da professora em proporcionar um ambiente seguro e com a menor interferência possível durante a aplicação das sondagens. Vemos a seguir sua intenção de verificar o aprendizado das crianças e a seriedade do seu trabalho executado na prática:

Tenho por objetivo não influenciar em nada o resultado da atividade da criança, afinal é uma atividade que está sendo produzida por ela e não por mim. Se, por um acaso, eu “ensinar” a colocar tal letra aqui ou ali, o processo não é verdadeiro, pois são as minhas interferências e não as proposições das crianças. Então, evito deixar outra criança ou outro adulto na sala, e também não gosto de interferência, seja de quem for. (trecho da entrevista com a professora).

Um outro fato que está atrelado ao desenvolvimento da sondagem e do trabalho atencioso da professora é o ato de observar o comportamento da criança e, por consequência, estabelecer uma relação interpessoal afetiva, para que se sinta segura no momento da aplicação do teste. Dessa maneira, reproduz o que sabe, sem qualquer tipo de julgamento ou correção por parte da professora na execução de seu trabalho:

Bom, algumas crianças apresentam ansiedade ou olhares atravessados, de incertezas. No mundinho delas, elas têm que acertar sempre, então eu procuro acalmá-las, já no ato de explicar a atividade, que elas têm que fazer do jeito que sabe, para que se sintam tranquilas e seguras. Eu as avalio através dos olhares, às vezes dos pedidos de ajuda, onde explico que naquele determinado momento eu não posso ajudar, mas a criança deve se esforçar para lembrar os conteúdos que foram trabalhados e colocar no papel do jeitinho que sabe. Procuro deixar as crianças à vontade no aspecto emocional, sem o estilo de “prova”, ou “avaliação”, pois são muito pequenos e não devem ser cobrados desta forma. A sondagem é um norteador do meu trabalho e, para a criança, não deve ter um caráter avaliativo, mas eu quero que ela me informe, através dos registros gráficos do sistema alfabético, aquilo que sabe, para que eu possa prosseguir com meu trabalho. (trecho da entrevista com a professora).

Assim, ao observarmos o trabalho da docente realizado com as sondagens, vemos que ela tem como referências principais três objetivos: 1) avaliar o que a criança aprendeu e quais são as dificuldades apresentadas durante o processo de leitura e escrita; 2) checar se o que ensinou foi aprendido por parte da criança; 3) definir o que precisa trabalhar posteriormente, seja com um trabalho abordando os mesmos conteúdos, mediante os resultados oferecidos pelos

alunos, seja com outros tipos de conteúdo, dando sequência ao que foi planejado. O acompanhamento das sondagens é intenso, realizado de forma bimestral, e permite à professora não só manter uma sequência de atividades que por ela é delineada de acordo com os resultados dessas sondagens, mas também nortear quais serão os próximos passos a serem programados em sua prática cotidiana junto das crianças.

Quando perguntada sobre o que é o fracasso escolar, como explica e como lida com as dificuldades em sala de aula, ela nos revela uma visão abrangente da questão, mais próxima das formas críticas com que a Psicologia Escolar e Educacional tem tratado do tema e aberto novos caminhos. Estes visam instrumentalizar o professor para realizar uma análise crítica sobre a realidade escolar, as práticas e as intervenções nela em prol de uma formação mais ampla do aluno. É o que procurei mostrar no Eixo 3.

5.5. Eixo 3: Percepções e concepções sobre o fracasso escolar e propostas de intervenção

Nas inúmeras possibilidades de o termo fracasso escolar aparecer nos discursos da docente da escola municipal de Poá, defini como hipóteses estas que foram obtidas com a leitura dos materiais coletados anteriormente e suas análises. Elas vêm ao encontro do que comumente se tem escutado, por exemplo, nos trabalhos de pesquisa relatados, como respostas às indagações sobre o fracasso escolar, e são as seguintes:

- o aluno não aprende, pois não tem incentivo familiar: enquanto a família não é assídua na escola, nas reuniões de pais, nos conselhos, eventos e acompanhamento das atividades escolares dos alunos, estes não se sentem amparados para desenvolverem os estudos. Nessa perspectiva, a questão das dificuldades de escolarização é atribuída à família, e conseqüentemente ao aluno;
- o aluno não aprende, pois é desinteressado: mesmo que a família seja assídua e participativa nas inúmeras manifestações escolares, a criança não mostra interesse pelas atividades. Nessa perspectiva, é atribuído ao aluno exclusivamente esse desinteresse, sem considerar qualquer fator externo, colocando-o como sujeito único e principal no processo de escolarização;
- há falta de suporte por parte da rede de Poá: menções relacionam o fracasso escolar à falta de suporte, seja de viés pedagógico, seja de viés infraestrutural, da

rede municipal de Poá. Nessa perspectiva, a responsabilização recai sobre o sistema municipal de ensino, colocando os sujeitos da escola de forma secundária;

- há falta de formação docente ou a formação é incompleta: nessa hipótese, os professores relacionam as causas do fracasso escolar de seus alunos à sua própria formação e atuação dentro da sala de aula, sendo o docente o principal responsável pelo processo de escolarização dos alunos;
- existe um conjunto de variáveis: nesse caso, a professora pode apontar, nas respostas da entrevista, que o fracasso escolar está relacionado a um conjunto de variáveis, que podem ser o desinteresse do aluno e/ou da família, a precarização do ensino oferecida pela rede municipal de Poá em relação ao suporte pedagógico ou de infraestrutura, sua própria formação continuada ou a ausência de formação continuada (ou insuficiência do que é oferecido), não sendo possível determinar uma causa única. Assim, pressupõe-se que o fracasso escolar, quando presente nesse contexto, é de responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos, e deve-se traçar estratégias de enfrentamento, visando à escolarização dos alunos;
- os trabalhos que vêm sendo realizados na última década sobre o fracasso escolar têm incorporado estudos mais críticos que levam em conta a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem e suas questões;
- as metodologias de investigação têm se debruçado sobre a análise dos processos escolares, considerando as próprias instituições escolares e suas questões;
- a professora bem-sucedida da pré-escola tem lançado mão de uma compreensão ampliada dos processos de ensino e aprendizagem, de tal forma que consegue encontrar soluções e intervir, alcançando um bom trabalho e um melhor aproveitamento escolar dessas crianças na escola;

Na qualidade de hipóteses, elas passaram a nortear a minha análise no intuito de comparar as respostas da docente com elas. Nesse sentido, desde o início da pesquisa, cujo objetivo era analisar as concepções e as experiências do fracasso escolar em uma escola da rede pública municipal, ao nos depararmos com uma professora muito conceituada na alfabetização de crianças na pré-escola, constantemente nos perguntamos por que era considerada uma professora “de sucesso”. Portanto, questionei-me de que maneira ela lidava com as dificuldades

inerentes a todo o processo de escolarização das crianças na sua introdução à alfabetização e após a experiência com a pandemia de covid-19. Certamente, o fracasso escolar era uma questão para ela, principalmente tendo vivido o momento da pandemia e, depois, o retorno delas de forma presencial, além das dificuldades em consequência do distanciamento dos alunos em relação à escola, aos colegas, à professora e às atividades. Em vista disso, busquei verificar qual era a compreensão dela sobre o tema e como ela lidou com a possibilidade de ele ocorrer no retorno das aulas presenciais com as crianças.

5.5.1 Percepções e concepções da docente sobre o fracasso escolar

Neste tópico, nosso objetivo é apresentar ao leitor os principais pontos interessantes que foram extraídos das entrevistas com a docente sobre suas percepções e concepções acerca do fracasso escolar. Perguntamos, então, o que ele é e o que pode produzir esse fracasso dentro das escolas. Temos como opinião da docente o seguinte:

Bom, na minha opinião, o fracasso escolar, eu acho que compreende assim vários fatores, né, compreende a estrutura mesmo do ensino no Brasil, que acredito que são muitos: a começar pela baixa remuneração dos professores, somos os profissionais, segundo algumas pesquisas, com nível superior e menor remuneração em média, o que obriga o docente a lecionar em 2 ou mais escolas, se sobrecarregando e não tendo um rendimento como se estivesse em um único cargo. Com relação à infraestrutura, um sucateamento de modo geral, tanto na questão dos prédios e ausência de materiais, ou, quando há, de qualidade inferior, como na falta de formação continuada que alinhe a teoria do currículo para uma boa prática em sala de aula. A sociedade muda a todo constante e nem todos os professores acompanham, pois não entendem a necessidade de rever sua prática, mesmo se alguns alunos não aprendem, não se atualizando e deixando de lado oportunidades de novos conhecimentos que podem ser utilizadas em sala de aula. Além disso, tem, em muitos casos, a superlotação das salas, que na Educação Infantil já considero um número elevado você ter 20, 22 crianças, pois a atenção de forma individualizada acaba sendo escassa, e também por conta de muitos governantes usarem a Educação como marketing político, só fazem pequenos consertos em prédios ou em programas que não funcionam para ludibriar a população, que muitas vezes é passiva e não vai a fundo buscar. Vejo também que há a questão dos problemas socioeconômicos, a questão das doenças socioemocionais ou mesmo neurológicas, biológicas, sei lá, essa parte eu não sei explicar muito bem, mas eu falo as doenças no geral; o ambiente familiar desfavorável, em relação tanto quanto economicamente quanto emocionalmente, então eu acho que envolvem todos esses fatores e com

isso vai afetar a criança de uma maneira que pode ser que tudo isso ou algumas coisas dessas não seja favorável pra ela aprender, então ela não vai conseguir atingir determinados objetivos preestabelecidos pra idade dela, ou adequadas pra idade dela, por causa de vários fatores envolvidos. Quando menciono a dificuldade dos alunos, acredito que todos têm potencial para aprender, mas cabe ao professor procurar ferramentas, seja em seu planejamento, em sua didática, ou no preparo e execução das aulas, para atingir o melhor dos alunos. Assim acredito que esses são os principais problemas do ensino no Brasil. (trecho da entrevista com a professora).

Dessa forma, podemos interpretar, de acordo com as respostas das entrevistas, que ela possui uma visão ampliada do fracasso escolar e que em alguns momentos, quando questionada sobre o tema, não deixa de considerar que existam crianças que necessitem de algum encaminhamento a algum serviço de saúde. Porém, nas entrevistas, quando perguntada sobre o fracasso escolar e suas explicações e causas, bem como sobre a observação das suas práticas em sala de aula, ela revela que este não pode ser atribuído às crianças ou ao professor, uma vez que o problema não está descolado da “própria estrutura do ensino no Brasil” e suas consequências para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. Entendem-se como (falta de) estrutura a baixa remuneração dos professores, as precárias condições de trabalho, a sobrecarga de trabalho devido à necessidade de complementar, em diferentes escolas, a jornada de trabalho, o número excessivo de crianças por classe, entre outros aspectos.

Referenciando o que a docente diz sobre os problemas de ensino no Brasil, suas palavras vêm ao encontro dos discursos mais críticos, em que é preciso mencionar, como ela o faz, as dificuldades do sistema escolar e suas consequências para a escolarização das crianças e para o desenvolvimento do trabalho do professor. O fracasso escolar é, para ela, o resultado de “múltiplos fatores”, cujos desdobramentos são os altos índices de reprovação e evasão. Entretanto, ela também não deixa de mencionar as falhas de políticas públicas que foram implementadas. Segundo Souza (2007, p. 242):

Não podemos, no entanto, deixar de reconhecer que o ensino brasileiro (e não só o brasileiro) encontra-se, de longa data, em situação calamitosa, com altos índices de evasão e repetência e com a maioria dos estudantes concentrados na 1ª série, de onde têm grande dificuldade de sair.

Enquanto descrevemos os problemas no sistema público brasileiro, podemos interpretar que alguns de nossos vizinhos também possuem problemas, como a exemplo a Bolívia, a Venezuela, e que em se tratando de nosso território, podemos destacar também, nas políticas públicas que foram implementadas no sistema educacional brasileiro, a forma como estas se

deram na prática, não permitindo a participação dos agentes executores (professores), negligenciando os seus saberes, tal qual defende Souza (2007, p. 247):

Embora haja complexidades em seu processo, predomina a ausência de discussão por parte daqueles que as concretizarão e a desconsideração de seus saberes, suas possibilidades e opiniões. Convertidos em meros executores de medidas que lhes parecem sem sentido e prejudiciais ao ensino, é comum educadores fazerem apropriações superficiais e distorcidas dos princípios apresentados como sendo os fundamentos das mesmas. Apropriações previsíveis, uma vez que há todos os elementos para se perceber que medidas tão revolucionárias, as quais dependem de mudanças paradigmáticas na Educação, não podem ser benéficas se implantadas desta maneira.

Anteriormente, a autora referida defende que haja a possibilidade de que os professores, que atuam como executores das políticas públicas em sua implementação na escola, na sala de aula com os alunos, não sejam meramente silenciados ou desqualificados, mas ouvidos e compreendidos como sujeitos de fala e participação, contribuindo com seus saberes e experiências para o auxílio de tais implementações.

Na medida em que a docente menciona a questão da baixa remuneração dos professores, observamos que, conforme Souza (2007, p. 252):

Baixos salários, como os de nossos docentes, geram um descontentamento que se reflete no trabalho, se prolongando. Podem produzir sentimentos de desvalia, pois é fácil aquele que recebe a paga sentir-se identificado com o valor da mesma, uma vez que o salário é supostamente a representação em dinheiro, do valor daquilo que, da pessoa paga, colocou no seu trabalho. Ou seja, o salário pode funcionar como uma forma de reconhecimento: uma maneira da pessoa conhecer a si própria.

Ainda temos a contextualização de que as dificuldades encontradas são inerentes ao processo de alfabetização, e ela trata os problemas que tem com as crianças nesse processo como questões que têm de ser analisadas no âmbito do projeto pedagógico, das relações que ela possui com as crianças na sala de aula e das situações concretas vividas com cada um dos seus alunos em classe. Assim, ao falar delas, das questões de sua escolarização e das dificuldades, faz referências à criança, à sua história, ao que ocorreu, ao que propôs e ao que obteve de encaminhamento. Ela menciona concretamente o trabalho que realiza em classe e as situações cotidianas que vive com as crianças, situando, no tempo, no espaço, na situação com as crianças e nas dificuldades que identificou e que demandaram a sua atuação docente, como relatarei em outros momentos da sua fala, a necessidade de repensar suas propostas de trabalho a partir do retorno das crianças após a pandemia.

Complementam, na forma de produtos dos funcionamentos escolares, as diversas convocações que os professores recebem de última hora, desviando a execução de suas atividades em sala de aula; a falta de infraestrutura de apoio; a desqualificação dos saberes dos educadores; a formação de classes homogêneas e de grupos homogêneos intraclasse. Além disso, pode-se citar o abandono dos alunos atrasados, a alta rotatividade dos professores, um ensino que não se mostra interessante aos alunos, o preconceito contra as camadas populares e as questões raciais, os encaminhamentos aos serviços de saúde resultantes da “não aprendizagem”, dentre outros (SOUZA, 2007).

Além disso, Patto (2005) nos chama a atenção para a política educacional, que por muitas vezes é transformada em “negócios da educação”, bem como a descontinuidade nas quais as secretarias e o Ministério da Educação sofrem, distanciando, por muitas vezes, de um trabalho estruturado que vise de fato alcançar as crianças e jovens de forma contínua nas escolas e salas de aula.

5.5.2 Dificuldades da criança ou dificuldades inerentes ao processo de alfabetização e escolarização?

Os vários relatos da professora e as observações em sala de aula revelam que ela tem uma atenção especial a cada criança, à interação dela com as outras e às atividades que ela, enquanto professora, propõe em sala. Nessa perspectiva, ela compreende que, durante a fase de escolarização, os alunos podem apresentar dificuldades no processo. Portanto, estas devem estar visíveis aos olhos do professor, e, para tanto, ela precisa ter clareza não apenas do que vem propondo, das situações concretas que propôs para as crianças, mas também do que elas realizam, como realizam ou por que não realizam. Logo, a docente traz suas contribuições sobre o que pratica em sala de aula, demonstrando que o erro não está necessariamente na criança, mas sim no processo de alfabetização, cabendo ao professor investigar suas práticas e atuar sobre elas, a fim de oferecer auxílio ao aluno:

Quando a criança não alcança o resultado esperado, realmente a gente como professor fica bem preocupado, eu investigo as possíveis causas, como eu falei, eu estou sempre fazendo uma revisão pra que aquela dificuldade que possa aparecer não se estenda por muito tempo, né, mas a gente sabe também que tem vários fatores envolvidos, pode ser familiar, pode ser falta mesmo de estímulos prévios, então eu procuro fazer o que estiver ao meu alcance pra criança avançar de alguma forma, não em relação à sala inteira, mas em relação a ela mesma, esse

eu acho que é o primeiro passo, e gradativamente. E também é uma oportunidade pra eu também estar revendo a minha prática, né, pra ver se eu tenho que retroceder, se aquilo que eu apliquei foi além do que a criança conseguia, ou o que que é necessário rever. (trecho da entrevista com a professora).

Apresentando sua opinião sobre as dificuldades que surgem no processo de escolarização, a docente não se omite e fala não apenas do que considera dificuldades da criança, mas também traz relatos acerca de seu cotidiano e da infraestrutura de sua escola, conforme aponta:

Algumas dificuldades que enfrentamos na sala é que a nossa escola é uma casa, não é um prédio adequado, que foi construído com a finalidade de ser uma escola. Então, sofremos com muito barulho devido às demais turmas estarem usando o pátio que é na frente da sala, falta de reformas no prédio, falta de recursos tecnológicos, falta de recursos materiais. Mas, como o professor sempre é criativo e dá um jeitinho, tenta fazer o seu melhor para que as crianças tenham um bom desempenho. Então nesse sentido o que tenho feito é tentar reduzir alguns efeitos, mas muitas outras coisas não estão dentro das minhas possibilidades. Em relação ao desempenho das crianças, não estamos tendo tantas dificuldades, mas procuro sanar as dúvidas deles para que não se estendam por muito tempo estas dificuldades. (trecho da entrevista com a professora).

Qualificando as experiências trazidas pela docente, exibiremos ao leitor o caso da menina “S”, uma situação que demandou a atenção da professora para intervir junto à família da criança, buscando, assim, respostas para situações de baixo desempenho escolar que não faziam parte do cotidiano da criança, além de comportamento fora do habitual em sala de aula:

A criança passou a apresentar, após o segundo bimestre, comportamentos de choro e recusa para fazer as atividades, mas não era assim anteriormente, em alguns dias. A professora, então, verificou com a coordenação pedagógica da escola que nada havia de anotação em seu prontuário das etapas escolares anteriores, ou registros relevantes do ano em questão. Como a criança se mostrava desinteressada, foi necessário chamar a mãe, que, durante uma aproximação da escola, quando a professora relatou [o ocorrido], informou que estava em processo de divórcio, mas que não tinha ciência desses fatos, de que a aluna chorava e era resistente e ao mesmo tempo desinteressada. Passadas algumas semanas, a mãe retornou até a escola para informar que estava em outro relacionamento, e gostaria de saber o comportamento da criança em relação às atividades. A professora informou que a criança não apresentava mais episódios de recusa ou desinteresse no desempenho das atividades e que estava voltando a se comportar do mesmo jeito que anteriormente. Supostamente uma melhor convivência da criança com

o padrasto, proposta em comum acordo professora/mãe, possibilitou a melhora da criança, evidenciando, assim, a necessidade de relações interpessoais dentro e fora da escola. (trecho da observação em sala de aula registrada no diário de bordo).

Através desse caso, é importante destacar que o papel da professora é mais amplo, atuando para além das visões que compreendem, de forma limitada, o papel docente, como o de apenas “facilitador do processo de construção de conhecimento pela criança”. A partir de uma visão ampliada da formação e do lugar docente nela, ela percebe que, sendo professora, em seu compromisso de fazer com que as crianças aprendam, precisa construir com elas e nelas a possibilidade de que isso possa ocorrer. Portanto, percebe com clareza a importância de fortalecer os vínculos entre a família e a escola para aprendizagem dessa criança, e entre ela, cada aluno e as outras crianças entre si:

Ao buscar entender o que vem produzindo as dificuldades por que passa a criança naquele momento, se aproxima da família, ouve a mãe e fica sabendo que a mãe se separou do marido e tem um novo companheiro e que isso geraria conflitos para essa criança, que passa a conviver com o padrasto, que não conhece. A professora, então, chama a atenção para que o padrasto possa se aproximar da criança, estabelecendo um vínculo de ambos com a escola, passando a buscá-la na saída do horário escolar. Isso foi demonstrado, posteriormente, como um retorno positivo e favorável a ambos. (relato da observação em sala de aula registrada no diário de bordo).

Ao compreender que as crianças podem apresentar dificuldades ao longo do processo de alfabetização, a docente, ao entender o seu papel ativo em sala de aula, lança mão de identificar possíveis situações, eventos, circunstâncias que, sendo partes de um processo complexo, em um mundo em crise e em dificuldades (separação, morte dos pais, desemprego, abandono, encarceramento de um dos cônjuges, entre outros), é preciso reconhecer e sobre eles agir. Não procura culpados para as causas que ela mesma aponta serem partes do processo, e não erros. Assim, possui uma visão ampla sobre quando uma criança apresenta dificuldades e quais possibilidades, em seu papel de docente, de agir sobre estas, empregando dessa maneira um olhar atento e investigativo sobre elas. Mesmo assim, em caso de não obter êxito no desempenho escolar das crianças, sua estratégia é pautada em se apropriar dos laços estreitos que são construídos com as famílias e com a própria escola ao longo do ano letivo e expor as situações, com o objetivo de buscar, em conjunto, soluções que possam auxiliar a aprendizagem da criança:

Mesmo assim, quando percebo que alguma criança possui comportamento ou atitudes que destoam do restante do grupo, a princípio busco investigar o histórico escolar, pedir auxílio da coordenação da escola para ver nas séries/etapas anteriores se há algum relato, para compreender melhor a situação. Mesmo assim, se caso as dúvidas persistirem, tento, dentro das possibilidades, entrar em contato com a família, para que possamos conversar e ver juntos estratégias para promover de forma satisfatória a aprendizagem da criança. (trecho da entrevista com a professora).

É preciso que a docente estipule que a sua prática seja flexível para compreender as diversas formas de as dificuldades surgirem no processo de alfabetização das crianças e agir dentro do que for possível. Quando não obtém resultado, tenta estratégias junto dos pais ou da gestão da escola, mostrando que seu papel é entender o problema e auxiliar os alunos nas dificuldades:

Além disso, quando um aluno possui dificuldades no processo de escolarização, eu procuro descobrir onde está o foco e agir diretamente nele. Procuro não deixar se estender essa dificuldade porque o quanto antes melhor. Então, sempre estou revisando pra poder avançar no desempenho das crianças. Agora, caso eu vejo que algumas intervenções não necessitam de mim especificamente, mas de outros profissionais, procuro comunicar os responsáveis. (trecho da entrevista com a professora).

Assim, podemos observar que há um cuidado da professora ao atrelar o seu planejamento de atividades aos resultados que são oferecidos pelas crianças após a aplicação dos testes de sondagem e também das demais atividades que são realizadas ao longo do ano letivo, fazendo ajustes e replanejamento sempre que preciso. Não sugere simplesmente retroceder sem planejamento, mas nos diz que realiza, em sua prática, um trabalho que tenha evidências científicas:

Procuro realizar um trabalho que tenha evidências científicas. Uso também, além dos materiais oferecidos pela rede municipal de Poá, utilizo materiais que são desenvolvidos que atendam as necessidades das crianças, que tentem estimular todas as habilidades a serem desenvolvidas e boa parte desse material é financiado pelos meus próprios recursos, no que se refere a evidências científicas. (trecho da entrevista com a professora).

O ato de replanejar de que modo as atividades serão conduzidas à medida que os resultados serão produzidos pelas crianças faz com que a docente intervenha no seu planejamento, realizando ajustes conforme necessidade e demanda.

Complementam as falas da docente a necessidade e a preocupação de observar que, nos momentos em que as crianças apresentam dificuldades, é preciso saber de que forma agir sobre estas e, caso necessário, rever a sua prática, replanejando os conteúdos, visando ao aprendizado das crianças:

Quando a criança apresenta dificuldades, é necessário recuar, ver onde que está o foco da dificuldade e usar a ferramenta adequada para sanar essa dúvida, e, assim que essa habilidade ficar estabelecida, aí sim, seguir em frente. (trecho da entrevista com a professora).

5.5.3 De quem é a responsabilidade pelo fracasso escolar?

De acordo com as falas e percepções da docente, podemos reafirmar que ela possui uma visão ampla sobre o que é o fracasso escolar, que pode ser interpretado como produto dos funcionamentos escolares, por exemplo, ou das dificuldades que surgem nas crianças e que são inerentes ao processo de escolarização.

Entretanto, seu papel tem uma amplitude por compreender e ter atitudes para agir sobre esses problemas, reformulando sua prática profissional quando achar necessário. Portanto, temos como resultado uma prática que não consiste em aguardar que as dificuldades surjam ou sejam ignoradas. Tampouco busca um responsável por isso, mas sim utiliza o conhecimento adquirido ao longo de sua formação, isto é, a compreensão do seu papel ativo enquanto docente na proposição deliberada e orientada por conteúdos de ensino e na construção cotidiana de suas práticas.

Nesse sentido, ela revela ter clareza da necessidade de elaboração de um projeto baseado em práticas de ensino da leitura e da escrita, mesmo recorrendo às chamadas “práticas tradicionais”, que, na verdade, são aquelas que se consolidaram ao longo da história e da cultura escolares (Sawaya, 2021), tendo alfabetizado milhares de crianças em todo o mundo ao longo da história. Só assim é possível replanejar suas atividades e práticas sempre que necessário, enfocando principalmente a aprendizagem e flexibilizando-as de maneira que atenda às demandas das crianças, de acordo com os temas ou níveis em que estão trabalhando naquele momento.

Logo, este é parte de um trabalho sistematizado dela junto às crianças, como no exemplo no qual ela se serve de cartazes escritos na sala, na altura dos olhos das crianças pequenas, e repete com elas as letras, os sons e a grafia destas para que os guardem na memória, através do exercício, da repetição, da escrita, da soletração. Ela posteriormente verifica se aprenderam e se

são capazes de utilizar esse conteúdo mesmo na ausência dele, como no teste da sondagem. Na mesma perspectiva da realização de seu trabalho de forma organizada e sistematizada, o que lhe permite saber o que ensinou e o que a criança aprendeu ou não, além de rever e avaliar o próprio trabalho, existe um olhar crítico para não culpabilizar o aluno quando este apresenta qualquer dificuldade com relação ao conteúdo, tampouco para justificar que, se tal criança não aprende, é por consequência de algum problema ou pela falta de estrutura familiar, por exemplo. Ela produz processos de ensino e recorre a metas e objetivos que não são meras abstrações, como “construção internalizada de hipóteses escrita” ou “a escrita como produto de conceitualização de um sujeito epistêmico”, que vêm sendo problematizadas no âmbito da própria ciência da Psicologia (Sawaya, 2021)

Desse modo, o fracasso escolar não é visto como fracasso, erro de percurso ou falha do/no indivíduo, que precisa ser sanada, corrigida, reformada, conforme observaremos na descrição e na análise mais detalhada das atividades realizadas em sala de aula. Na verdade, de acordo com a própria verbalização da professora, problemas no processo de aquisição da leitura e da escrita que decorrem de dificuldades produzidas na aprendizagem precisam ser identificados, conhecidos, a fim de serem trabalhados, revistos e repensados.

É interessante notar o próprio uso dos termos, pois ela não fala em fracasso escolar, mas em dificuldades do processo de escolarização. Para ela, como mostrarei em vários relatos, este faz parte desde o início do que ela planejou ensinar, isto é, trata-se de um conteúdo do ensino proposto por ela, com certa intencionalidade na aprendizagem das crianças, por exemplo, a necessidade de as crianças conhecerem e memorizarem o alfabeto para poderem saber o que e como escrever.

Então, podemos compreender que há, por parte da docente, um olhar para o indivíduo, enxergando que as dificuldades não apenas são inerentes ao processo de aprendizagem, mas também precisam de uma avaliação particular, criança a criança, do que se aprendeu ou não, o que permite a ela avaliar seu próprio trabalho e suas práticas de ensino. Esse procedimento também dá mostras de que, separando umas das outras e tratando de cada uma, o foco da escola e da família deve-se voltar sempre para a formação da criança enquanto indivíduo.

5.5.4 A pandemia de covid-19, o isolamento e a Educação Infantil

A professora também relata nas entrevistas as dificuldades encontradas na turma pós-pandemia, sendo necessário replanejar suas atividades logo no início do ano letivo. Podemos interpretar, mediante suas falas, que ela sempre inicia o ano com expectativas sobre as crianças

e suas aprendizagens e, a partir delas, planeja suas atividades de ensino. Toma-as como ponto de partida para agir, mas, diante da situação vivida pelos alunos devido ao isolamento e à ausência da convivência escolar, era necessário identificar as dificuldades e acolhê-los a fim de reintroduzi-los na vida escolar. Nesse cenário, alguns pontos são importantes em sua fala por ressaltar a retomada de conceitos básicos que as crianças supostamente já conheciam, porém que foram comprometidos por questões de isolamento social e do acesso à escola em si, conforme vemos a seguir:

Com essa turma a exemplo, no início do ano foi uma situação atípica. Por conta do retorno pós-pandemia, eu me senti em uma sala de “supletivo”, pois alguns sabiam até o que era aceitável para a faixa etária, outros não sabiam sequer a primeira letra do alfabeto, sequer o som, não sabiam nada, tinham muita dificuldade em atividades de coordenação motora fina, né, segurar no lápis. Então eu tive uma certa dificuldade em ter de retornar em conceitos básicos para que posteriormente eu pudesse desenvolver junto a eles o sistema de escrita alfabética. Portanto, espero que a criança mostre aquilo que sabe, não há um conceito de certo ou errado, checando se o que eu ensinei a criança aprendeu. Claro que existe a questão da correção feita por mim das hipóteses, dos erros ortográficos etc., mas eu me preocupo mais em saber como a criança avança e se avança, e como posso auxiliar elas no dia a dia nisso. (trecho da entrevista com a professora).

A docente, então, ressalta a importância de reconstruir com os alunos o contato direto, ou seja, a interação e a socialização das crianças entre elas em grupos e também com a docente, que acontece com maior intensidade dentro da escola, como condição fundamental para que a aprendizagem possa ocorrer. É na escola que a criança constrói e, ao participar das atividades que são propostas pela docente, estabelecer um vínculo de confiança, sentindo-se segura para errar, por exemplo, para se expressar como deseja, em suas variadas nuances:

Durante a pandemia foi muito exaustivo o trabalho, e acredito que não tenha sido eficaz principalmente na Educação Infantil, porque essa faixa etária necessita de contato direto. Então, acredito que não tenha sido muito eficiente todo o trabalho que tivemos, e foi bem exaustivo. E em relação ao trabalho desse ano, embora tenha muito que atender ainda e desenvolver muitas coisas, estou feliz com os resultados alcançados até então e procuro até o final do ano ajudar muito mais as minhas crianças, para que elas tenham um aprendizado não só para chegar no Fundamental I, mas que tenham um aprendizado para a vida, porque nós professores precisamos fazer a diferença na vida dessas crianças, e nosso papel é justamente esse, é dar esperança, ajudá-las a ter sonhos e concretizá-los, e ter uma perspectiva para o

futuro, formando indivíduos em um sentido mais amplo, para a vida social. (trecho da entrevista com a professora).

A docente compara o trabalho que foi realizado durante a pandemia com o trabalho realizado no início do retorno presencial das crianças à escola, buscando compreender os prejuízos e as dificuldades geradas pelo isolamento social delas e pela falta de convivência e da experiência escolar em suas vidas e em sua formação. É o caso relatado pela professora por ocasião de retorno das crianças, em que descreve a classe como se fosse um “supletivo”, isto é, identifica que alguns sabiam aquilo que era adequado para a faixa etária, mas outros não, por exemplo, apresentando ausência de coordenação motora fina para segurar o lápis, ter controle na escrita, sentar-se, entre outros aspectos.

Segundo seu relato, foi preciso retornar em conceitos básicos, ou seja, reescolarizar as crianças que haviam perdido a convivência com as coisas da escola, que precisaram ser retrabalhadas pela professora. Assim, entendendo seu papel de alfabetizá-las e tentando ao máximo diminuir os impactos do isolamento social na aprendizagem delas, compreende a educação em um sentido mais amplo e complexo, isto é, de formação do sujeito na sua humanização (aprendendo na convivência com os outros, através do trabalho orientado que só a escola pode oferecer), como um direito e, além disso, como a formação dos indivíduos para a vida social.

A docente realiza, dessa forma, um balanço do período pandêmico e de seu impacto sobre as crianças, mostrando que o professor, para exercer sua função formativa junto às crianças, precisou identificar os problemas e articular seu planejamento de acordo com as dificuldades geradas. Logo, teve de promover e deliberar situações que permitissem o avanço das crianças na escolarização, levando em conta a realidade vivenciada no presente momento:

Quando falamos da pandemia, pra Educação Infantil eu acho que foi o pior, o que foi mais prejudicado, né, porque já começa pela interação. Esse isolamento não permitiu que as crianças interagissem com seus colegas pra desenvolver as habilidades sociais, lidar com os sentimentos uns dos outros. Em relação ao comportamento, as crianças voltaram mais desestabilizadas emocionalmente, muito estressadas, ansiosas, com muitos medos, né, e em relação à aprendizagem também, porque as crianças pequenas na escola vão ter um desenvolvimento cognitivo, social, emocional e acaba que teve um atraso devido também, além desse contato direto com a professora e os colegas, alguns pais que conseguiram ter acesso a computadores, internet e interagir de alguma forma, esses ainda tiveram um pouco, né, de, dessa interação, mas mesmo assim eu acho que não foi significativo assim, ao ponto da criança tirar bom proveito durante esse período. Agora eles

retornando, a gente tem que estar mais acessível, mais receptivos, e fazer aí um plano de ação condizente com a nossa realidade agora. (trecho da entrevista com a professora).

Ao relacionar a pandemia com um eminente fracasso escolar, como muitos fizeram, ou seja, provocadora de um retrocesso cognitivo devido à ausência de escola e geradora de problemas de aprendizagem em consequência dele, a professora tomou um rumo distinto, orientada por uma outra compreensão. No período posterior ao isolamento social, isto é, por ocasião do retorno das crianças à escola, de acordo com suas palavras, ela identificou a situação como uma oportunidade que lhe permitiu compreender que as questões socioemocionais que surgiam com frequência (choros frequentes, birras, medos e inseguranças, como retrocessos nas relações escolares, com respeito às rotinas e aos combinados etc.) decorriam da falta de interação em grupos ou com os professores devido ao isolamento. Tratava-se, portanto, de um tema que demandou sua compreensão, intervenção e estratégias de enfrentamento, por exemplo, o acolhimento e o olhar individualizado para cada criança, bem como um plano de ação de acordo com essa nova realidade.

É caso da criança “S”, que será objeto de uma exposição mais detalhada no Eixo 4, pois a intervenção da professora revela que foi preciso ir atrás, junto com a família, do histórico escolar da criança, do prontuário, das questões e situações que lhe possibilitassem identificar as dificuldades de escolarização dela em seu retorno à escola. É o caso também da aplicação da sondagem logo após o retorno presencial das crianças, cujo objetivo era verificar se elas estavam se desenvolvendo conforme o esperado, isto é, conforme seu planejamento anual, apropriando-se dos conteúdos do ensino, por exemplo, a aquisição do sistema alfabético.

A análise pela professora das respostas das crianças visava identificar também se ela poderia avançar com novos conteúdos de ensino ou se era necessário retroceder para sanar as dificuldades apresentadas por elas na sondagem. Esse trabalho de identificação pela docente só foi, no entanto, possível quando ela já havia estabelecido uma rotina clara, planejada a partir de conteúdos que trabalhou anteriormente e que queria constatar se aprenderam, se tinham domínio do uso e quais dificuldades apresentaram. Ao verificar situações de aprendizagem que não foram assimiladas pelas crianças, a docente parte para um segundo plano: recua e identifica as dificuldades de determinado aluno (ou grupo) e a forma de atuar sobre eles, visando ao desenvolvimento das crianças e ao domínio da leitura, da escrita e de seus usos.

A professora identificou que não se tratava de problemas de aprendizagem, mas sim do fato de que as crianças haviam perdido a convivência com as experiências escolares, o que lhes criavam dificuldades para assimilar os conteúdos propostos: terem atenção às

atividades, se concentrarem e se organizarem em grupos para desenvolverem atividades coletivas de trabalho ou individualmente. Tratava-se de uma experiência escolar só possível por meio da sua construção na convivência diária das crianças na classe com a professora, o que havia se perdido na ausência presencial delas na escola. Ao reconhecer essas questões, a docente entendeu que era preciso “retroceder” e reconstruir com as crianças e a classe esses vínculos e o modo de estar na classe para aprender. Caso contrário, a ausência desse trabalho da professora com o grupo de crianças tornaria inviável o avanço no ensino de novos conteúdos escolares.

Apesar da rotina sistematizada e organizada pela docente, com atividades que vão de encontro aos conteúdos que ela pretende ensinar às crianças e fazem parte de um trabalho minuciosamente planejado e produzido com o conhecimento que por ela foi adquirido ao longo de sua experiência, realiza um projeto pedagógico flexível mediante a aprendizagem ou não de seus alunos. Nesse sentido, consiste em uma professora, uma profissional, que algumas vezes lança mão de uma visão tradicional acerca do fracasso escolar como um problema da criança ou de sua família, por exemplo, mas que compreende que sua prática deve atuar de forma incansável sobre as dificuldades no processo de escolarização de seus alunos. Isso resulta, assim, em um trabalho cujas oportunidades são potencializadas e cujas expectativas são alcançadas. É o que mostrarei no Eixo 4.

5.6. Eixo 4: O trabalho da professora em sala de aula: fracasso escolar ou trabalho incansável na construção dos processos de aprendizagem de leitura, escrita e matemática em crianças de uma classe pré-escolar?

5.6.1. O acolhimento das crianças

Nesta subseção, procuramos destacar a atenção com que a professora inicia o ano letivo, porque, ao preparar não só as atividades de sondagem voltadas à leitura e escrita, mas também outras que ofereçam a ela um conhecimento maior do que as crianças já sabem sobre alguns conceitos e habilidades, tem um ponto de partida para o planejamento de sua prática. Esta acontecerá ao longo do ano letivo, estando suscetível a mudanças:

No começo do ano eu procuro fazer várias sondagens para saber como eles estão em relação à escrita, à leitura, a habilidades motoras, processamento auditivo, literacia e numeracia, todas as habilidades correspondentes ao ano anterior eu procuro ver se foram alcançadas, e

a partir daí eu começo a planejar as intervenções necessárias. (trecho da entrevista com a professora).

A busca pela compreensão do que é esperado que as crianças desenvolvam em seus aspectos físico, motor, cognitivo e social faz da docente uma pesquisadora. Entende as habilidades do currículo, que podem ser modificadas com o passar do tempo, mas que, mesmo assim, precisam ser fruto do seu trabalho junto aos alunos, incorporando-as, na sua prática cotidiana, como conhecimentos primários:

Bom, nessa questão, dependendo da série que eu esteja, eu procuro ver as competências e habilidades que são pertinentes à idade deles, né, e procuro assim estabelecer alguns que eu considere mais importantes para aquele momento para ser avaliado, e aí aplico uma sondagem, né, individualmente, procurando deixá-los mais tranquilos possíveis e falando que é uma conversa, que eu quero saber o que eles já sabem, né, e aí eu aplico a sondagem. Então, dependendo de onde eles se encontram nos estágios da aprendizagem e que são pertinentes à idade deles, essa avaliação vai ser o ponto de partida pra mim, né, a avaliação vai servir pra que eu estabeleça estratégias pra que ele possa avançar a partir daquilo que ele já sabe. (trecho da entrevista com a professora).

Além disso, a professora esboça seu contentamento quando vê o fruto do trabalho realizado com as crianças tendo um resultado positivo, condizendo, assim, com as práticas que são desenvolvidas e flexibilizadas de acordo com a necessidade das crianças e as ações que são executadas durante o ano letivo:

Percebo que o desempenho das crianças nessa idade, você dando o estímulo adequado, é surpreendente. Eu tive ótimos resultados até agora porque procurei dar os estímulos adequados e ter as ações necessárias, então eles estão além do que eu imaginava que eles fossem chegar, até então, estou muito contente com o resultado. (trecho da entrevista com a professora).

Outro ponto que merece destaque são os **prontuários dos alunos**: a professora se mostra interessada em conhecer criança por criança em sua prática cotidiana, já no início do ano. Menciona que elas não são iguais, e, para isso, é necessário um olhar família-escola-docente para articular meios de auxiliá-las em suas dificuldades e colaborar no seu desenvolvimento. É como uma necessidade de caminhar de mãos dadas visando atender as necessidades que a criança possui naquele momento. Um exemplo disso é o caso da menina “S”, como já abordamos, e neste momento surgem novas observações feitas por mim em sala de aula:

A criança repentinamente passou a apresentar episódios de choro e desinteresse em realizar as atividades, e, mediante isso, a professora verificou, através dos registros, se havia alguma anotação ou apontamento acerca do desenvolvimento da menina. Como não havia, decidiu recorrer à coordenação da escola, e a responsável da aluna (mãe) foi convocada, e, durante conversas, a mãe informou que naquele momento estava passando por uma situação delicada, envolvendo divórcio com o pai da criança, e que, ao ouvir os relatos da escola e da professora, pôde compreender que tais questões estavam impactando o desenvolvimento escolar da menina. (trecho da observação em sala de aula registrada no diário de bordo).

Podemos perceber a atenção com a qual a professora se dispõe a conhecer seus alunos durante o ano letivo e, no surgimento de dificuldades, não atribui as causas a algum sujeito, seja as próprias crianças, seja suas famílias, mas sim usa estratégias de enfrentamento para solucioná-las, por exemplo, a consulta ao prontuário, o contato com a gestão da escola e até mesmo com as famílias.

5.6.2. O trabalho docente junto das famílias

Durante a observação em sala, foi perceptível que a docente realiza um trabalho que vai além da sala de aula. Um exemplo disso é o caso da menina “S”, em que a professora compreende que o seu papel é o de articular meios e saberes para investigar as causas de um baixo desempenho da criança em sua aula, tentando, por meio de estratégias, buscar um resultado para a situação. Além disso, ao desenvolver um vínculo com as famílias, aproxima-as do cenário escolar, evidenciando a necessidade de mostrar a importância da relação família-escola no desenvolvimento das crianças.

Conforme vimos em suas concepções sobre o fracasso escolar ou as dificuldades que são apresentadas pelas crianças, a professora também possui um olhar ampliado sobre a indisciplina, fato que pode surgir dentro da sala e necessita ser investigado:

Em suas palavras, a professora diz que, quando uma criança é indisciplinada, faz-se necessário investigar as causas dessa indisciplina, pois não pode ter surgido de forma natural e espontânea. Pode ser alguma situação familiar, algum trauma que está se instalando ali naquele momento, ou até mesmo para chamar a atenção de um adulto, por se mostrar esquecida. Nesse caso, a professora mostra que o papel da escola é fundamental, bem como a necessidade de caminhar lado a lado com as famílias, visando ao desenvolvimento das aprendizagens escolares das crianças, do qual faz parte o cuidado afetivo e emocional delas como parte da formação que deve ser

assegurada pelo professor (trechos de diálogos com a professora registrados no diário de bordo).

As mudanças pelas quais a sociedade tem passado também podem apresentar reflexos no processo de escolarização das crianças, como temos:

Em um diálogo com a professora, ela nos relata que, no começo de sua carreira, ela percebia que as crianças chegavam à escola mais centradas em suas atividades: havia um senso comum na sociedade da obediência aos mais velhos e sobretudo ao professor, e a criança que se distanciava era marginalizada, vista como rebelde, indisciplinada. Hoje em dia, a sociedade passou por muitas transformações, não só no papel da mulher, que em sua maioria antigamente exercia a função de dona de casa e educadora dos filhos. Hoje a mulher tem uma participação ativa no mercado de trabalho e a educação dos filhos ora é compartilhada e exercida por terceiros, e muitas vezes também pela escola. A inserção da mulher no mercado de trabalho e as dificuldades inerentes à subsistência em momentos tão difíceis da nossa sociedade, como na pandemia, mostram para ela que não é mais possível ignorar as dificuldades e as questões que a criação dos filhos pelas famílias representam e seus reflexos no processo de escolarização dessas crianças. (trechos de diálogos com a professora registrados no diário de bordo).

Portanto, faz-se necessário que a escola tenha cada vez mais uma aproximação com as famílias, atuando em regime colaborativo no desenvolvimento das crianças. Através do caso da menina “S”, por exemplo, é importante destacar que a função da professora é mais ampla, não apenas de alguém que aplica uma metodologia de ensino por meio de uma didática, mas também de alguém que compreende que o papel da formação inclui o fortalecimento dos vínculos entre professor, crianças e pais. Além disso, é preciso formá-las para aprender sobre o mundo, dominar seus conteúdos, ter referências, apropriar-se dos conhecimentos para poder agir, logo para que seja possível a aprendizagem delas:

Com relação ao caso da menina “S”, a professora se preocupa, então, em estreitar o vínculo entre a criança e o padrasto, e, ao perceber que o padrasto é o novo responsável por buscar a criança na saída escolar, nota que os comportamentos apresentados pela aluna no início do conflito já não aparecem mais, permitindo, assim, que a criança apresentasse comportamentos de segurança, maior tranquilidade; e por consequência isso possibilitou que o aprendizado viesse a acontecer em sala de aula. (relato da observação em sala de aula registrada no diário de bordo).

As muitas queixas e manifestações produzidas pelas crianças podem ser representadas como inerentes ao processo de escolarização, cabendo ao professor, um olhar crítico e amplo sobre as suas expectativas, porém respeitando a singularidade de cada indivíduo, de acordo com Proença (2002, p. 183):

As queixas mostram-nos uma dificuldade muito grande na relação entre escolas e pais. Uma relação quase litigiosa, em que vários pais se dizem obrigados a vir ao psicólogo para que seu filho não seja penalizado na escola. Uma relação coercitiva, impositiva, de desconsideração aos argumentos dos pais a respeito de seus filhos, em que a ordem pedagógica se transforma em lei e determina o encaminhamento psicológico.

Desta forma, não que a menina “S” foi encaminhada a algum serviço psicológico, mas que coube a professora fazer uma intervenção correta em investigar e trazer a família para o espaço escolar, antes de qualquer “julgamento” ou “estereótipo” sobre a criança, responsabilizando a mesma pelos seus comportamentos de choro e birra.

A docente também não possui uma visão medicalizada e psicologizada, tal qual a criticada por Patto (1985) que ainda está presente em pesquisas recentes e nas visões de muitos educadores, seguindo um fluxo equivocado: a criança por não aprender é encaminhada a algum serviço de saúde para a realização de testes, estes que quando direcionados a tratamentos com medicamentos, proporcionam às crianças efeitos colaterais e baixo rendimento em sala de aula, o que confirma ao professor de que realmente a criança possui dificuldades em aprender.

Embora não tenha sido o referido caso, mas Proença (2002, p. 183) nos diz sobre muitos casos de encaminhamentos psicológicos e as expectativas dos professores em relação ao processo de alfabetização:

Essas queixas nos revelam um processo de escolarização em que o educador tem muita dificuldade em ensinar essa criança, não sabe como lidar pedagogicamente com questões ligadas ao processo de alfabetização, principalmente das crianças ingressantes, com muitas expectativas em relação a ler e a escrever. As histórias de repetência confirmam essa dificuldade em ensinar, produzindo uma criança desinteressada, distraída, agressiva.

É importante destacar que ao falarmos das famílias, vemos que a docente possui uma visão que se distancia, por exemplo, das histórias trazidas por Patto (2015), onde se formulam um estereótipo sobre as famílias pobres e suas crianças, discursos estes de “inadequação da família”, quando a família é que não está adequada para proporcionar uma estrutura adequada para que a criança aprenda na escola. A docente, ao descrever um aluno, por exemplo, menciona as questões estruturais do conjunto familiar da criança, mas foca em aspectos que busquem

evidenciar que a criança possui interesse e motivação para aprender, embora existam as particularidades que fazem parte do cotidiano da criança:

Aluno excelente, ele ficou muito motivado com a aprendizagem depois da consciência fonológica e começou a deixar o primo dele que era do Pré-I com vontade de aprender. Ele também é uma criança de uma família que tem bastante problemas, acho que a mãe estava presa, e a família é complicada, por causa de envolvimento com tráfico, outras coisas mais, desses tipos assim, drogas né, mas ele se saiu muito bem. Às vezes tinha o hábito de brincadeiras de bater e dava pra perceber na própria família sobre isso né, porque o tio demonstra um pouco assim de agressividade nas falas, mas no geral a família participava. (trecho da entrevista com a professora).

A professora também demonstra um cuidado e a necessidade de estar próxima das famílias para que assim possa compreender melhor as relações com as crianças que se darão em sala de aula. Para isso, temos a demonstração da docente sobre o que os pais sabem a respeito dos **instrumentos** que norteiam sua prática ao longo do ano letivo, mencionando as visões das famílias e as dificuldades de compreender o quão importante é a etapa da Educação Infantil:

Os pais que comparecem às reuniões estão cientes dos instrumentos de avaliação e do processo de alfabetização, só que esse conhecimento é parcial, porque para muitos a Educação Infantil é vista como uma escolinha, sem muitas responsabilidades, mas sabemos que é justamente na Educação Infantil que temos toda a base para um efetivo sucesso posteriormente. Então, os pais ainda estão aprendendo a lidar com esse conceito de que a educação infantil é uma parte muito importante, fundamental, para que estímulos sejam feitos adequadamente. (trecho da entrevista com a professora).

Assim, ela comenta sobre seu papel de articuladora no estreitamento dos laços, sendo a responsável da escola e mantendo os vínculos ativos com as famílias das crianças:

As famílias não são homogêneas, assim como as crianças não são. Cada uma enxerga a escola com uma prioridade distinta, mas procuro sempre manter contato através da agenda ou pessoalmente, nas reuniões de pais e mestres, para mostrar a importância do cuidado com as crianças e assistência no processo de escolarização. (trecho da entrevista com a professora).

A partir daí, compreende que o diálogo é uma estratégia importante para revelar aos pais o trabalho que é realizado em sala de aula junto das crianças durante o ano letivo:

Eu faço relatórios conforme o desenvolvimento da criança em relação ao que é proposto, seja em atividades, jogos, uso dos livros didáticos, além do comportamento, e os responsáveis tomam ciência na reunião ou quando comparecem à escola. Além disso, procuro chamar um responsável sempre que percebo que algo ainda sem uma resposta clara está ou poderá atrapalhar o desempenho da criança nas tarefas escolares. Na reunião de pais, gosto de, ao finalizar, chamar cada responsável de forma individual e apontar os principais pontos, de forma discreta, procurando mostrar um cuidado com a criança, não com o objetivo de fazer exposição da mesma, mas de compreender que cada uma é singular, e que, se houverem dificuldades, me mostrar disponível à família para resolvê-la. (trecho da entrevista com a professora).

Prosseguindo com a descrição das atividades, apresento a seguir uma das realizadas pela docente em sala de aula, por meio da análise de um vídeo contendo a realização de uma atividade de sondagem de leitura e escrita da criança, também a análise de sondagens com três exemplos e suas respectivas imagens:

5.6.3. Análise de atividade de sondagem da escrita – vídeo

Como parte das atividades da professora em sala de aula com as crianças, vamos descrever e analisar um vídeo no qual a professora realizou uma atividade de sondagem, com o aluno “A”, no final do 2º bimestre, mais precisamente em 30/06/2022.

Essa atividade é a segunda realizada no ano e teve como objetivo avaliar o desenvolvimento da criança em relação à aquisição do sistema de escrita alfabético, naquele momento específico do ano letivo. A sondagem, como já referido, é utilizada pela professora como uma referência que lhe permite identificar em que momento cada criança se encontra, baseando-se nas hipóteses da escrita do construtivismo trazidas por Emília Ferreiro, mas não se pauta apenas nelas. Esse trabalho serve de referência para definir as atividades posteriores, com o intuito de fazer essas crianças avançarem no seu “processo de aprendizagem da escrita”, sendo dividida em duas etapas: escrita e leitura.

A professora inicia a rotina como nos demais dias dentro da sala de aula e explica para as crianças que elas realizarão uma atividade de forma individual (a professora chamará uma por vez). Assim, as demais deverão acompanhar o auxiliar de classe até o parque, onde farão um momento de recreação.

Feito isso, ela inicia o preparo da sala para que a atividade, que diz respeito à aplicação da sondagem, possa ser desenvolvida. Para a realização desta, a professora retira da parede o alfabeto ilustrado, que é um conjunto de folhas em tamanho A4 de material emborrachado e plastificado, que está sobre a lousa, com desenhos de figuras, animais, frutas ou objetos de acordo com a respectiva letra inicial, além de outro, que está localizado na lateral da sala. A atividade é realizada com cada criança de forma individual e segue a ordem alfabética.

A sondagem é feita na forma de um teste, uma avaliação, que visa conhecer em que estágio da aprendizagem do sistema de escrita alfabético a criança se encontra, mas, como mostrei em capítulo anterior, ela não se restringe a isso. A própria sondagem vai além da identificação de hipóteses de escrita e objetiva revelar o que a criança aprendeu a partir do trabalho desenvolvido em classe através das atividades e dos conteúdos propostos e de que modo a criança se serviu dele para produzir a escrita e a leitura propostas na atividade.

Portanto, são objetivos da sondagem: verificar se a criança memorizou o sistema de escrita alfabética, se é capaz de interpretar a relação entre grafemas e fonemas, se compreende a leitura enquanto prática social e se consegue escrever palavras trabalhadas na sala de aula por meio das atividades desenvolvidas ao longo do bimestre.

Apesar da situação de teste proposta nos moldes de uma avaliação, em que a professora chama individualmente cada criança e, assim que esta chega à porta da sala, pede para se sentar e oferece um lápis e um papel pequeno, com 4 desenhos de personagens do folclore, a situação proposta e a análise da produção da criança transcendem o modelo clássico de avaliação. Ela explica à criança que está sentada o que ela deve fazer: escrever o nome de cada figura do “jeitinho” que sabe em cada desenho (*“Eu quero que você escreva pra mim aqui o nome de cada figura do jeitinho que você sabe”*, trecho da análise do vídeo, falas da professora). Ou seja, nesse momento a professora lança mão da proposta construtivista para sondagem das hipóteses de escrita da criança, atendendo à solicitação da SME.

No entanto, diferentemente da proposta da Secretaria, as figuras impressas no papel foram cuidadosamente selecionadas pela professora e retiradas do repertório de palavras trabalhadas em inúmeras atividades realizadas durante o bimestre e retratam personagens do folclore brasileiro: Curupira, Caipora, Iara e Saci. Essa escolha foi feita pela docente a partir de um conjunto de atividades que foram desenvolvidas com as crianças de forma sequencial ao longo do bimestre, abrangendo um tema central: folclore brasileiro. Portanto, a avaliação assim proposta visa checar o trabalho dela com a escrita junto dos alunos e se justifica pela necessidade de planejar conteúdos e atividades de verificação para os alunos que partam de conteúdos vistos previamente, mantendo, desse modo, um elo e, além disso, uma rotina de um

trabalho pedagógico organizado. Após isso, a proposta da professora é que a criança comece a escrever de acordo com seu repertório de saberes, que pode partir de conteúdos já trabalhados anteriormente, sobre os nomes dos personagens.

A criança, em frente ao papel, pega o lápis e começa, então, a tentativa de escrever o nome da figura Curupira. Em determinado momento, pode-se perceber que ela, para escrever a palavra, busca apoio nos cartazes com as letras do alfabeto fixados pela professora na classe, mas estes foram retirados por ela para a situação de avaliação. O intuito da professora era saber se ela havia memorizado as letras e se era capaz de utilizá-las na ausência dos cartazes espalhados pela sala. Tal medida vem de uma intenção clara da docente de saber se o aluno é capaz de compreender a relação entre o grafema e o fonema, pois ela já havia trabalhado as letras do alfabeto, a construção das palavras e das sílabas durante o bimestre e queria saber se tinham internalizado esses conteúdos. O alfabeto não está lá, pois eis os objetivos da sondagem: verificar a questão da memorização e a compreensão do sistema de escrita alfabética pela criança, além da relação no papel entre o grafema e o fonema.

É perceptível no vídeo que a criança possui algumas dúvidas sobre determinadas letras ou sílabas. Exemplo disso ocorre quando, ao escrever a sílaba “RU”, da palavra CURUPIRA, tem dúvidas e faz tentativas, pronunciando a sílaba até reproduzi-la corretamente, ou seja, a junção das letras “R e U”, formando a sílaba “RU”. Ao demonstrar insegurança, a professora a tranquiliza, dizendo *“fica tranquilo, é do jeitinho que você sabe, eu estou aqui para te ajudar, se não estiver correto depois verificamos juntos”* (trecho da análise do vídeo, falas da professora), e a criança passa a demonstrar maior conforto na realização da atividade e a se sentir segura para experimentar e buscar a resposta correta por meio do apoio da professora.

Existe uma preocupação da docente em organizar sua sala de aula com materiais que ofereçam suporte para que as crianças possam consultá-los quando necessário, garantindo uma boa visualização e a proximidade dos alunos. Uma prova disso é um alfabeto que é fixado na altura das crianças e fica disponível conforme as atividades estão sendo desenvolvidas em sala de aula, ou seja, no cotidiano escolar. Há uma preocupação da professora em deixar o material acessível aos alunos, para que estes possam o tocar, visualizar, analisar e interagir, e em retirá-lo da sala no momento da aplicação da sondagem, como forma de verificar se a criança aprendeu, isto é, se o conteúdo está internalizado.

É interessante notar no vídeo que a professora tem uma interação o tempo todo com essa criança a fim de tranquilizá-la. Assim é que ela observa as expressões desse aluno, mostrando que já tem um vínculo bastante estreito com cada criança, tendo sido construído e garantido na convivência diária com elas. A importância desse vínculo é clara, pois permite à criança

manifestar suas dúvidas, o que não sabe, para além do que é capaz de produzir com segurança porque aprendeu.

Em seguida, inicia-se a segunda parte da atividade: a leitura. A professora solicita à criança que faça a leitura de cada uma das palavras escritas por ela: “*Agora você vai ler pra mim palavra por palavra, do jeitinho que você sabe, passando o dedinho e mostrando as letras para mim*” (trecho da análise do vídeo, falas da professora). Nesse caso, o objetivo da professora com o uso da sondagem é verificar se a criança é capaz de identificar as relações entre letra, sílaba e palavra, o que vai permitir o processo de leitura, identificando o som que cada letra e sílaba emite ao ler em letras codificadas. Porém, mais importante para ela do que analisar se a criança conhece o sistema escrita é saber se a criança se apropriou das palavras e da sua escrita, uma vez que as escolhidas na sondagem foram aquelas trabalhadas durante vários meses no Projeto Folclore, em que várias atividades foram realizadas.

As palavras não são tratadas apenas como código escrito, como produto das atividades didáticas e metodológicas de aquisição de habilidades e competências. Também não restringe a visão das atividades em contexto de uso: o que vem primeiro é o desenvolvimento dos conteúdos do folclore brasileiro, a introdução das crianças em um repertório de histórias e acontecimentos a que só a literatura, as histórias orais e os relatos que compuseram uma memória social da cultura podem dar sentido, transformando-os, assim, em conteúdo a ser conhecido e aprendido. Trabalhados em classe pela professora, que, em roda de conversa, trata desses assuntos, desses sentidos, e posteriormente faz sua leitura nos livros de história, é por esse intermédio que a cultura escrita passa a fazer parte do repertório das crianças e a povoar sua memória, orientando-as na leitura das palavras escritas.

O trabalho de contação de história, de análise dos personagens, como o Saci-Pererê, e das suas características não são atividades de escrita e de leitura em estrito senso, mas sim a introdução das crianças muito pequenas nesse universo da memória social, da cultura, que vai orientá-las e povoá-las com referências e interpretações cuja escrita apenas fixa e registra sentidos já assimilados: o Saci-Pererê como a criança negra de uma perna só que faz travessuras e tem poderes mágicos encanta as crianças desde o começo do século XIX. Assim, segue a professora introduzindo as crianças nos conhecimentos de figuras do nosso folclore, por exemplo, o Curupira. Não se trata, portanto, apenas de saber se as crianças são capazes de estabelecer relações entre grafema e fonema, mas também de entender se ela internalizou os personagens do folclore e se é capaz de reproduzir e reconhecer seus nomes escritos. Então, a criança começa o processo de leitura das palavras: Curupira, Caipora, Iara e Saci, depois do qual, ao finalizar, a professora utiliza frases como “*Muito bem, você está de parabéns*”:

Podemos compreender que tanto os processos de leitura como de escrita da criança são relacionados ao trabalho planejado, organizado e sistematizado que a professora realiza ao longo do ano letivo, utilizando em seu cotidiano atividades dirigidas que abordem a aquisição e a compreensão do sistema de escrita alfabético e seu uso na vida social. Dessa forma, os resultados que são apresentados nas sondagens e demais atividades vão de encontro à sua prática em sala de aula. (relato da observação em sala de aula registrada no diário de bordo).

Logo, podemos evidenciar que a professora intervém quando necessário em sua prática cotidiana, tendo a intenção de verificar se a criança está e o que está aprendendo. Esse trabalho de alfabetização, cujo objetivo é que a criança compreenda o sistema de escrita alfabético, é realizado ao longo do ano letivo, com o auxílio de materiais didáticos que são fornecidos pela rede e de materiais que por ela são preparados.

As atividades desempenhadas pela professora cumprem um papel significativo no processo de escolarização das crianças por estarem organizadas em conteúdos correspondentes e atrelados ao seu planejamento. Na medida em que a docente aplica uma atividade de sondagem junto de seus alunos com os personagens do folclore, destacamos que não foram, em um único momento, apresentados a essa ocasião de interação com a cultura brasileira. Foram desenvolvidas com as crianças atividades de musicalização, por exemplo, com as músicas “Pombinha branca”, “Marcha Soldado” e “Se essa rua fosse minha”. Ao final das músicas, foram feitas listas com as respectivas palavras das músicas, conforme lembranças e assimilação das crianças.

Outra atividade que podemos descrever são as brincadeiras populares (que também fazem parte do folclore brasileiro), como passa o anel, amarelinha, dança das cadeiras e cabra cega, que foram desenvolvidas com a turma ao longo de uma semana na área externa da sala. Na brincadeira de dança das cadeiras, por exemplo, as músicas de fundo que a compuseram eram também músicas temáticas do folclore, e muitas vezes as crianças as cantavam, mas não assimilavam que tais cantigas integram folclore brasileiro. Já na brincadeira amarelinha, a professora fez provocações às crianças sobre como o Saci conseguiria participar da brincadeira, tendo uma perna só, e surgiram as mais variadas respostas, por exemplo, “*Ele pode usar uma muleta, ou um chinelo, professora*”, “*Ele pode pular os números de um lado na ida e outros na volta*”, além de “*Ele pode pular de número em número uma vez, que não tem problema*” (diálogos das crianças com a docente, registros realizados em seu planejamento semanal e cedidos ao pesquisador).

Ao retornar para a sala de aula, foram trabalhadas também histórias de um conjunto de livros com personagens folclóricos, em formato “pop-up”, e as crianças foram organizadas em grupos e os livros distribuídos. O livro pop-up possui recortes de imagens, em formatos tridimensionais, que se movem ao abrir ou virar a página, chamando a atenção do leitor para os efeitos que surgem na transição. Conforme os livros foram repartidos, a professora chamava as crianças em pequenos grupos à frente da lousa para que pudessem se revezar com o objeto em mãos e narrar a história, de acordo com os acontecimentos que eram pelas imagens ilustrados.

Também foi proposto para os alunos o trabalho com trava-línguas e, por consequência, com as rimas. A professora fez uma abordagem dos seguintes trava-línguas: “O doce”, “O tempo” e “Olha o sapo dentro do saco”, evidenciando proposições em que as crianças, ao ouvi-los pausadamente, iam contando nos dedos as palavras que se repetiam, e depois, com suas especulações, a docente atuava como escriba, registrando na lousa e conferindo em grupo a quantidade, e se estava ou não correta. Nessas atividades, a docente também aproveitou para ensinar às crianças o recurso literário da rima, presente no gênero textual poesia. Na medida em que as crianças ouviam o trava-língua, a docente no final perguntava: “Qual é a palavra do trava-língua que rima com dentro?”, por exemplo.

Ao partir para o desenvolvimento da coordenação motora fina, a docente apresentou às crianças os personagens do folclore em diferentes imagens e lhes forneceu recursos, como folha de sulfite, massa de modelar e lápis, para que pudessem confeccionar seus próprios personagens. Tinham como referência o que foi exposto pela docente, mas também sua própria criatividade.

Outros projetos alinhados à prática de alfabetização, além do folclore, foram trabalhados pela professora durante o ano letivo, por exemplo, alimentação saudável e reciclagem, utilizando um conjunto de atividades planejadas e relacionadas entre si que contemplassem os mais distintos campos de experiência previstos na BNCC e que pudessem colaborar para o processo de alfabetização das crianças. Ao final do ano, ela nos relatou que, dentre as 20 crianças em sua sala, 17 já estavam na hipótese de escrita “Alfabética” e 3 alunos na hipótese “Silábico com valor sonoro”.

Portanto, exibo ao leitor uma tabela, que mostra de forma detalhada as evoluções das sondagens das crianças no ano letivo de 2022:

Tabela 30: Detalhamento das Hipóteses de escrita por aluno					
ALUNO	NOME*	SONDAGEM 1	SONDAGEM 2	SONDAGEM 3	SONDAGEM 4
1	AMANDA	PRÉ-SILÁBICO	SILÁBICO SEM VALOR SONORO	SILÁBICO-ALFABÉTICO	ALFABÉTICO
2	ALEX	SILÁBICO SEM VALOR SONORO	SILÁBICO COM VALOR SONORO	SILÁBICO-ALFABÉTICO	ALFABÉTICO
3	BRYAN	PRÉ-SILÁBICO	SILÁBICO COM VALOR SONORO	ALFABÉTICO	ALFABÉTICO
4	DAVID	SILÁBICO SEM VALOR SONORO	SILÁBICO COM VALOR SONORO	SILÁBICO COM VALOR SONORO	ALFABÉTICO
5	INGRID	SILÁBICO SEM VALOR SONORO	SILÁBICO COM VALOR SONORO	SILÁBICO COM VALOR SONORO	ALFABÉTICO
6	LAUANE	PRÉ-SILÁBICO	SILÁBICO SEM VALOR SONORO	SILÁBICO SEM VALOR SONORO	SILÁBICO COM VALOR SONORO
7	LETÍCIA	SILÁBICO COM VALOR SONORO	SILÁBICO-ALFABÉTICO	ALFABÉTICO	ALFABÉTICO
8	LUCAS	PRÉ-SILÁBICO	SILÁBICO SEM VALOR SONORO	SILÁBICO SEM VALOR SONORO	SILÁBICO COM VALOR SONORO
9	MARCELA	SILÁBICO SEM VALOR SONORO	SILÁBICO COM VALOR SONORO	SILÁBICO-ALFABÉTICO	ALFABÉTICO
10	MARIANA	SILÁBICO SEM VALOR SONORO	SILÁBICO COM VALOR SONORO	SILÁBICO-ALFABÉTICO	ALFABÉTICO
11	MELISSA	PRÉ-SILÁBICO	SILÁBICO SEM VALOR SONORO	SILÁBICO COM VALOR SONORO	ALFABÉTICO
12	MURILO	PRÉ-SILÁBICO	SILÁBICO SEM VALOR SONORO	SILÁBICO COM VALOR SONORO	ALFABÉTICO
13	NAUAN	SILÁBICO SEM VALOR SONORO	SILÁBICO COM VALOR SONORO	ALFABÉTICO	ALFABÉTICO
14	OTÁVIO	PRÉ-SILÁBICO	SILÁBICO COM VALOR SONORO	SILÁBICO-ALFABÉTICO	ALFABÉTICO
15	PAULO	PRÉ-SILÁBICO	SILÁBICO SEM VALOR SONORO	SILÁBICO SEM VALOR SONORO	SILÁBICO COM VALOR SONORO
16	RICHARD	SILÁBICO SEM VALOR SONORO	SILÁBICO COM VALOR SONORO	SILÁBICO-ALFABÉTICO	ALFABÉTICO
17	SABRINA	PRÉ-SILÁBICO	SILÁBICO SEM VALOR SONORO	SILÁBICO COM VALOR SONORO	ALFABÉTICO
18	THEO	PRÉ-SILÁBICO	SILÁBICO COM VALOR SONORO	SILÁBICO-ALFABÉTICO	ALFABÉTICO
19	VINICIUS	PRÉ-SILÁBICO	SILÁBICO COM VALOR	SILÁBICO-ALFABÉTICO	ALFABÉTICO

			SONORO		
20	VITOR	SILÁBICO SEM VALOR SONORO	SILÁBICO SEM VALOR SONORO	SILÁBICO-ALFABÉTICO	ALFABÉTICO
QUANTIDADE DE ALUNOS POR HIPÓTESE DE ESCRITA					
HIPÓTESES	SONDAGEM 1	SONDAGEM 2	SONDAGEM 3	SONDAGEM 4	
PRÉ-SILÁBICO	11	0	0	0	
SILÁBICO SEM VALOR SONORO	8	8	3	0	
SILÁBICO COM VALOR SONORO	1	11	5	3	
SILÁBICO-ALFABÉTICO	0	1	9	0	
ALFABÉTICO	0	0	3	17	
TOTAL	20	20	20	20	

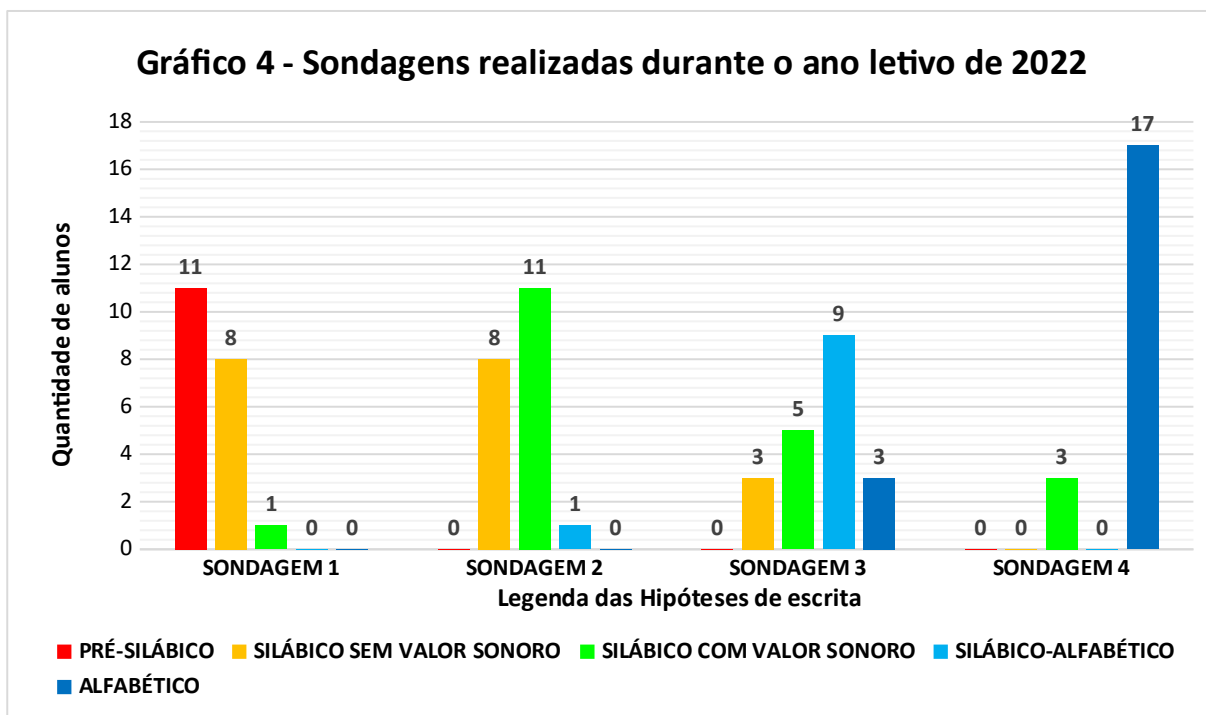
**A identidade das crianças foi preservada, portanto os nomes são fictícios.*

Perguntada sobre as intervenções que a professora realizou junto às crianças que não se alfabetizaram, ela exemplifica o caso de uma aluna, que teve ao longo do ano letivo excessivas faltas, tendo a docente se reportado para a gestão da escola durante os bimestres, além da família, quando presente nas reuniões. Houve, em suas palavras, compromissos firmados por parte da mãe da criança, que passou a frequentar mais a escola, mas mesmo assim, pelo excessivo número de faltas, comprometia a sua aprendizagem:

Ela foi um caso complicado, pois tinha muitas faltas, e a família não era participativa, então ela ficou com defasagem com relação à aprendizagem, ficava muito insegura, e depois, quando vinha com um pouco mais de frequência, ela conseguia acompanhar a aprendizagem, mas logo em seguida começavam as faltas e isso atrapalhava bastante. Ela saiu silábico com valor sonoro. (trecho da entrevista com a professora).

A professora também menciona que ao analisar a planilha, embora nem todas as crianças tenham alcançado a hipótese “Alfabética”, “todas obtiveram um avanço significativo em sua aprendizagem” (trecho da entrevista com a professora).

Apresento um gráfico comparativo das hipóteses de escrita no início e final do ano letivo:



Ao comparar a quantidade de alunos em que estavam nas hipóteses iniciais da escrita (Pré-silábico e Silábico sem valor sonoro) no início do ano letivo, vemos que quase todas as crianças se encontravam em tais hipóteses, e que ao longo do ano letivo, conforme seu trabalho foi executado, houve avanço das crianças com relação às hipóteses, obtendo o resultado final de 17 alunos na hipótese “Alfabética” e 3 alunos na hipótese “Silábico com valor sonoro”, o que justifica que seu trabalho foi desenvolvido com sucesso, obtendo êxito com relação à aprendizagem de suas crianças.

5.6.4. Análise de atividade de sondagem da escrita – 3 exemplos

Neste tópico, exibimos ao leitor três atividades de sondagens que foram realizadas em diferentes períodos do ano letivo, com uma mesma criança, que teve sua identidade preservada:

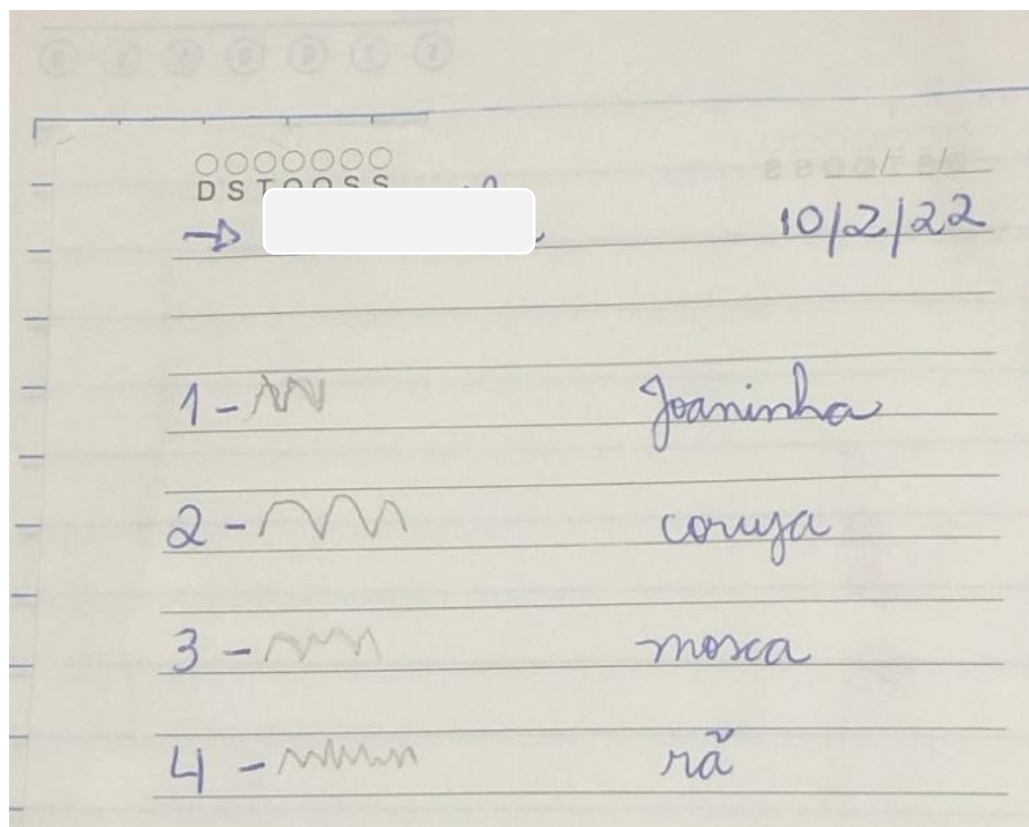


Imagem 1 – Sondagem inicial no 1º bimestre. Fonte: acervo pessoal da docente cedido ao pesquisador.

Atividade de sondagem realizada em 10/02/2022, com as seguintes palavras: joaninha, coruja, mosca e rã. Campo semântico: **pequenos animais**.

A criança está na hipótese **pré-silábica**, conclusão extraída da planilha de resultados da docente. A identidade da criança foi preservada. Para a aplicação dessa sondagem, considerada a primeira do ano letivo, foram trabalhados, durante os primeiros dias do bimestre, os seguintes conteúdos: história “Os animais da floresta”; listas de palavras: animais da floresta e do campo e animais marinhos; separação silábica oralmente (“contar pedacinhos das palavras”). (Informações fornecidas pela professora mediante seu planejamento bimestral, transcrições para o diário de bordo.)

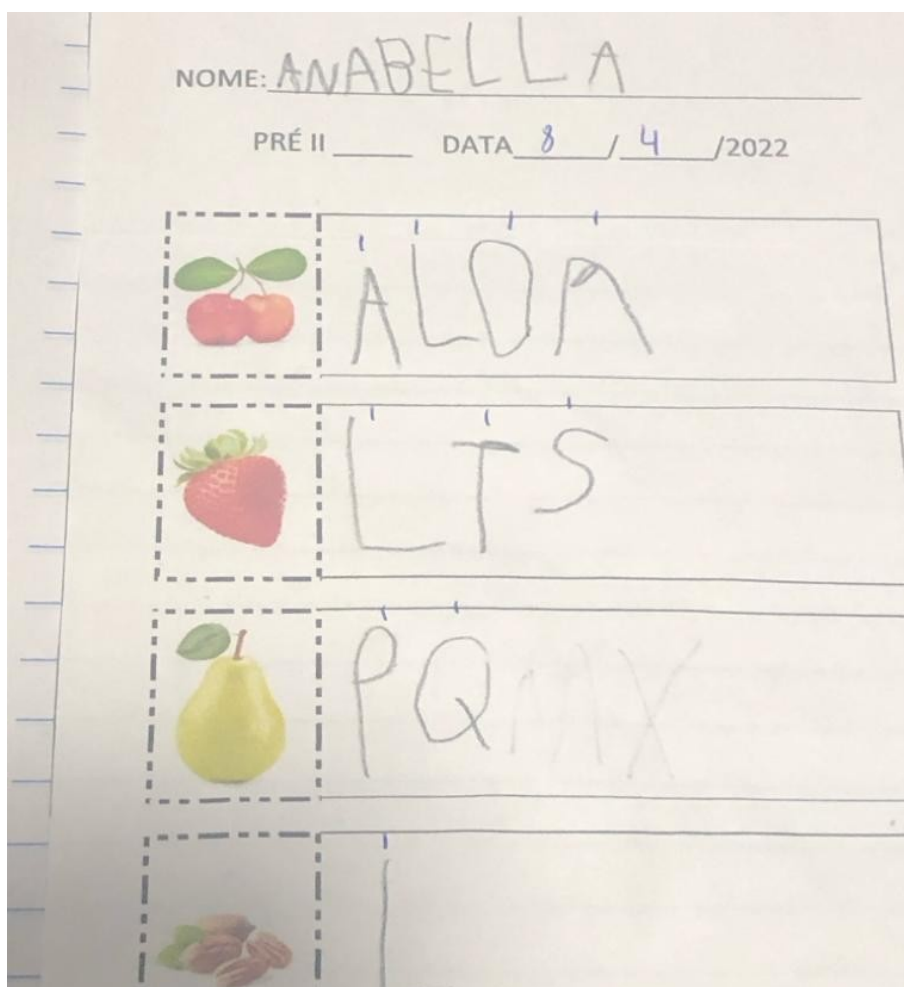


Imagem 2 – Sondagem inicial no 2º bimestre. Fonte: acervo pessoal da docente cedido ao pesquisador.

Atividade de sondagem realizada em 08/04/2022, com as seguintes palavras: cereja, morango, pera e noz. Campo semântico: **alimentos**.

A criança está na hipótese **silábica sem valor sonoro**, conclusão extraída da planilha de resultados da docente. A identidade da criança foi preservada. Para a aplicação dessa sondagem, considerada a segunda do ano letivo, foram trabalhados, durante o bimestre, os seguintes conteúdos: “Gênero textual: receita de bolo de aniversário”; história “O piquenique da Alice”; lista de palavras: frutas e alimentos; confecção de cartazes de alimentos doces ou salgados (alimentos que foram recortados de folhetos de supermercado e colados em cartolinas em grupos de 4-5 alunos); separação silábica oralmente (“contar pedacinhos das palavras”). (Informações fornecidas pela professora mediante seu planejamento bimestral, transcrições para o diário de bordo.)

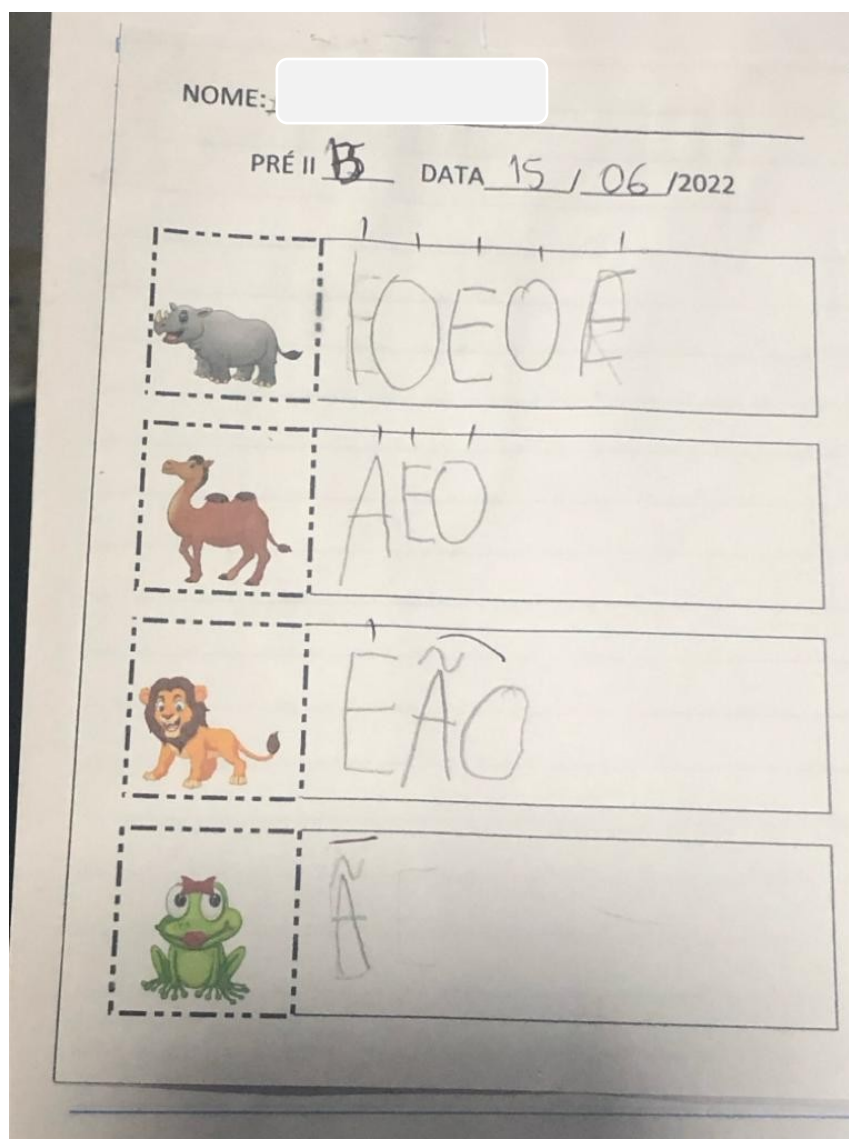


Imagem 3 – Sondagem realizada no final do 2º bimestre. Fonte: acervo pessoal da docente cedido ao pesquisador.

Atividade de sondagem realizada em 15/06/2022, com as seguintes palavras: rinoceronte, camelo, leão e rã. Campo semântico: **animais**.

A criança está na hipótese **silábica com valor sonoro**, conclusão extraída da planilha de resultados da docente. A identidade da criança foi preservada. Para a aplicação dessa sondagem, considerada a terceira do ano letivo, foram trabalhados, durante o bimestre, os seguintes conteúdos: “Lista de palavras: pequenos e grandes animais”; lenda africana “A raposa e o camelo”; atividades de quebra-cabeça com figuras de animais e seus respectivos nomes; história “A voz dos animais”; separação silábica oralmente (“contar pedacinhos das palavras”). (Informações fornecidas pela professora mediante seu planejamento bimestral, transcrições para o diário de bordo.)

Conforme observado nas sondagens, houve um avanço nas hipóteses de escrita da criança: na primeira sondagem, a hipótese atribuída era “pré-silábica”, já na terceira sondagem, havia a atribuição de hipótese “silábica com valor sonoro”. Enfatizamos que o desenvolvimento

da criança em sua fase de alfabetização está diretamente relacionado ao emprego, por parte da docente, de atividades que são previamente selecionadas e planejadas em seu cotidiano escolar e que condizem com conteúdos do currículo da Educação Infantil. Além disso, há um olhar minucioso da professora, ao perceber dificuldades das crianças, para intervir em tais dificuldades.

As atividades, por possuírem uma sequência de começo, meio e fim para serem executadas, possibilitam à docente uma reestruturação de sua prática ou de seus modos de agir e aplicá-las segundo as necessidades de suas crianças. Isso nos permite relatar que ela, tendo essas práticas, desenvolve um bom trabalho em sala de aula, e por isto há o seu reconhecimento na escola e na comunidade, por enxergar as necessidades dos alunos e de suas famílias, por planejar a execução e o desenrolar do seu ano letivo com base em seus alunos e por atuar quando as dificuldades que fazem parte do processo de alfabetização surgem, não atrelando, assim, culpas ou julgamentos nem às crianças, nem às suas famílias.

Como já abordamos nesta dissertação que não há a apropriação, por parte da docente, de um método de alfabetização específico, exibimos imagens de como ela dispõe o alfabeto fônico em sala de aula, na altura das crianças e com recursos móveis que são por ela administrados conforme o uso:

Imagem 4 – Alfabeto fônico fixado na altura das crianças, com representações dos formatos de letras (maiúscula, minúscula, bastão e cursiva), acompanhado de figuras que contenham as respectivas letras, de forma colorida. Aqui são apresentadas as vogais A, E, I, O e U, seguidas pela consoante M. Fonte: acervo pessoal da docente cedido ao pesquisador.



Imagem 5 – Alfabeto fônico fixado na altura das crianças, com representações dos formatos de letras (maiúscula, minúscula, bastão e cursiva), acompanhado de figuras que contenham as respectivas letras, de forma colorida. Aqui são apresentadas as consoantes M, L, P, V, B e T. Fonte: acervo pessoal da docente cedido ao pesquisador.



Imagem 6 – Alfabeto fônico fixado na altura das crianças, com representações dos formatos de letras (maiúscula, minúscula, bastão e cursiva), acompanhado de figuras que contenham as respectivas letras, de forma colorida. Aqui são apresentadas as consoantes F, N, D, R, J e S. Fonte: acervo pessoal da docente cedido ao pesquisador.

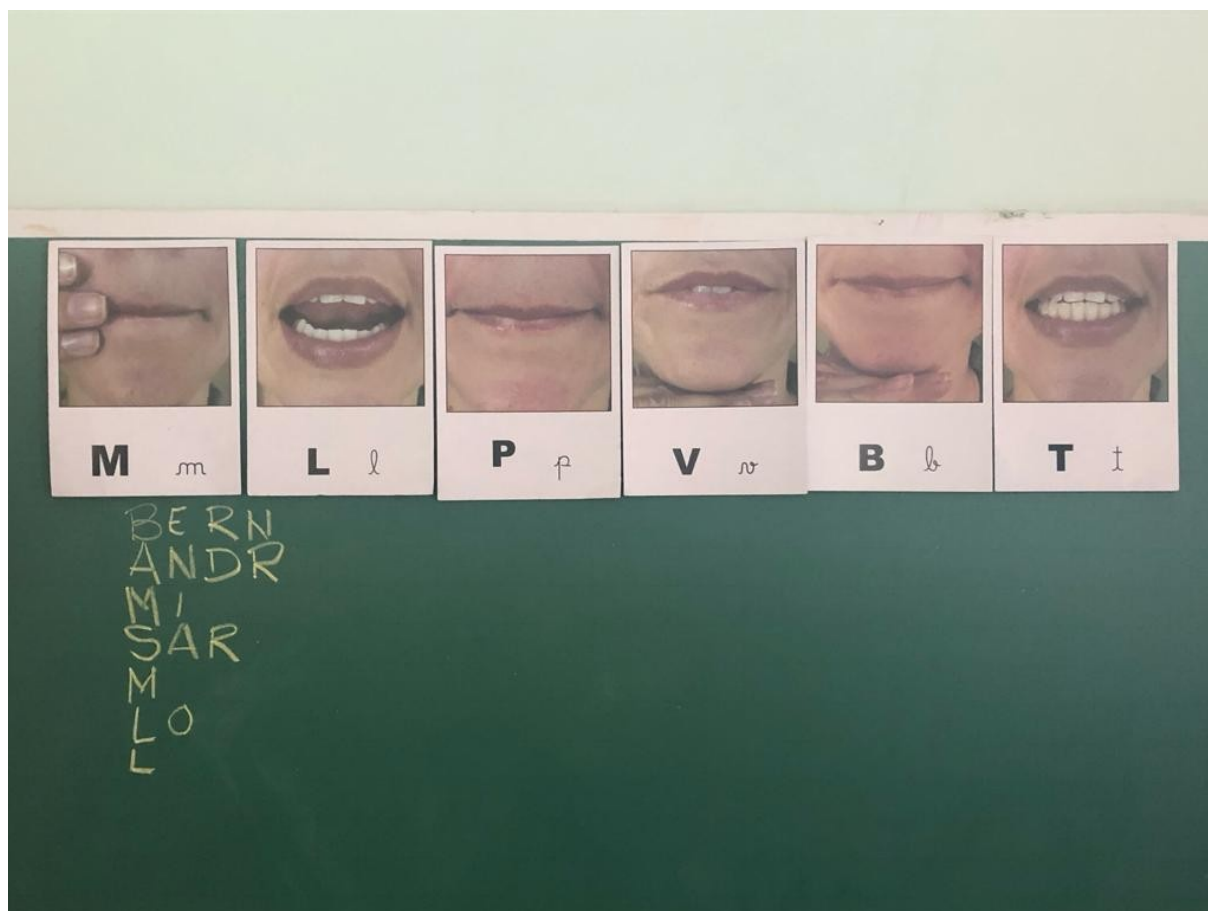


Imagem 7 – Ilustrações contendo as letras e suas respectivas representações visuais da consciência fonológica, acompanhadas de um ensaio de escrita de nomes de alguns alunos. Fonte: acervo pessoal da docente cedido ao pesquisador.

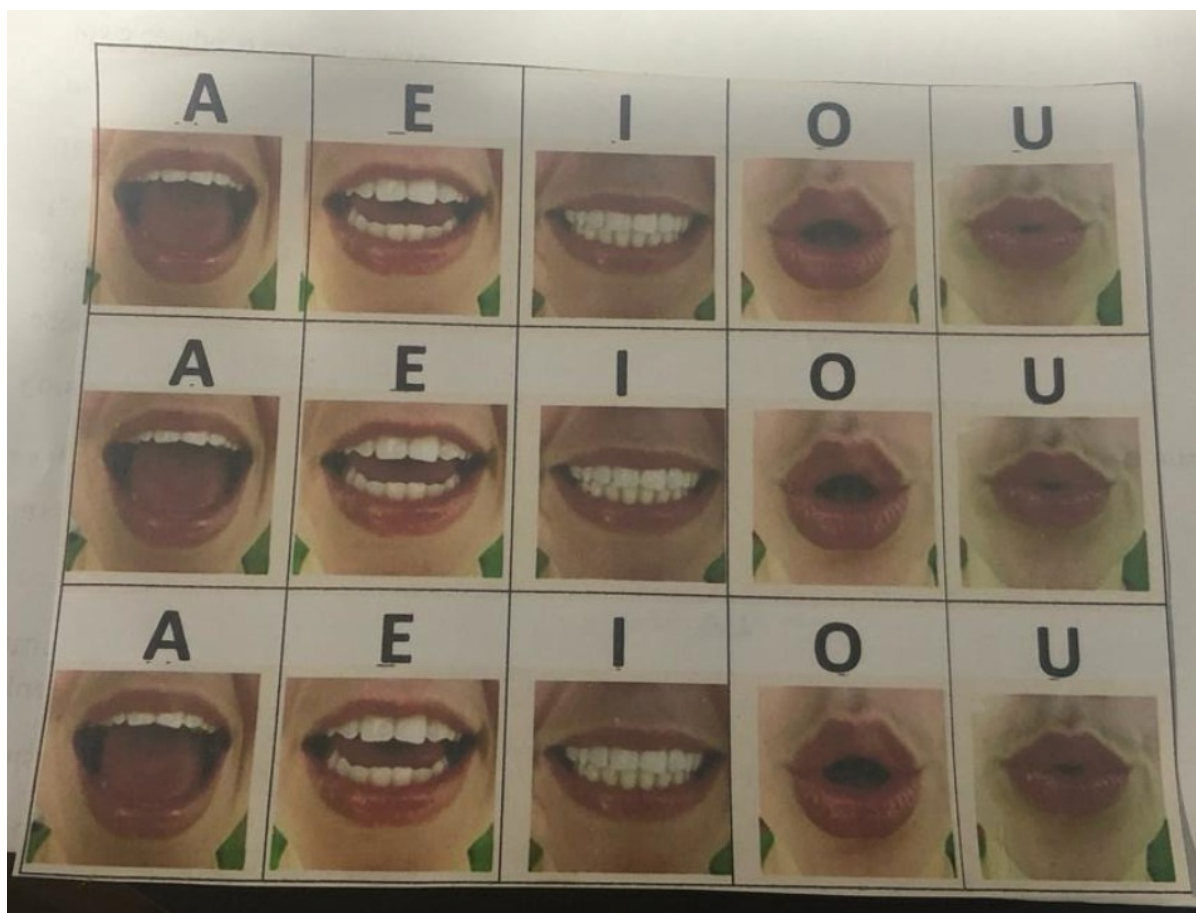


Imagem 8 – Ilustrações contendo as vogais e suas respectivas representações visuais da consciência fonológica. Fonte: acervo pessoal da docente cedido ao pesquisador.

Analisando o contexto no qual a professora desempenha sua função e a convivência harmônica com as crianças e suas respectivas famílias, nós nos debruçamos não só sobre sua prática cotidiana, mas também investigamos os resultados que são frutos de um trabalho que é minuciosamente planejado e replanejado, se for preciso, de acordo tanto com as expectativas que ela tem sobre as crianças, quanto com o real nível de aprendizagem em que elas estão. Dessa forma, quando ela se depara com casos em que é reconhecida na comunidade como uma professora de “sucesso”, ela nos relata que não atribui o sucesso a apenas uma causa específica (voltando para si mesma), mas sim à sua prática e às experiências que obteve durante os anos em que leciona, desde uma prática em que se diz tradicional, sistemática, até uma vertente mais flexível, quando enxerga os alunos com seus limites e respeita seu tempo, como vemos a seguir:

Bom, quando há um bom resultado com as crianças, eu acho que é fruto de um conjunto de fatores, né: o trabalho do professor com a família eu acho muito importante, porque, se a família acredita no profissional que o seu filho está nas mãos, então eu acho que isso aí já é uma boa base, é você conquistar a confiança dos pais, é você explicar

claramente para os pais como você trabalha, as crianças também tem que estar claro pra eles o que vai ser feito, ter uma aprendizagem sistematizada, estruturada, aproveitar o repertório que a própria criança traz, os estímulos que ela traz de casa, ou de outros meios, e os estímulos que são dados propositalmente dados pra ela aqui na escola, né. Então eu acredito que o sucesso está nesse conjunto de coisas. (trecho da entrevista com a professora).

Com relação ao reconhecimento de seu trabalho, ao receber elogios nos diz o que considera ser um “mix” da composição desse resultado:

Fico muito feliz quando recebo um elogio dos pais, ou da gestão da escola, e também de alguma professora que é parceira. Embora muitas não gostam do meu trabalho, pois dá a impressão que eu quero me aparecer, mas não é isso, e quando recebo elogio dos pais eu fico super contente, é um “mix” esse resultado, o gostar do que a gente faz, que é uma parcela bem grande, e o de se atualizar, de estar ciente de onde você está e onde você deseja chegar com as crianças. Ter convicção de que, mesmo com o ensino precário que nós temos aqui no Brasil, eu estou investindo nos futuros cidadãos, é ter ciência de que um trabalho sem compromisso, sem direcionamento pode contribuir pro aumento da marginalidade ou maus profissionais, e que nós mesmos pagaremos por isso, só que muitas pessoas não conseguem enxergar. Eu já tive desanimada há alguns anos, ficava esperando mais formações e conhecimento dos meus “patrões”, mas eu descobri que eu que tinha que ir atrás, ir à luta, e valeu a pena, porque, embora eu tenha muito o que aprender, sou imperfeita, eu sou bem transparente com os familiares dos meus alunos, compartilho meu conhecimento com eles, compartilho minhas preocupações, e essa parceria dá uma estabilidade para todos: aos pais, às crianças e para mim. Então, posso afirmar que a aquisição desses novos conhecimentos colaborou para que eu pudesse melhorar a minha autoestima e muita alegria, pois, quando consigo ajudar as crianças a desenvolverem parte dos seus potenciais, eu também me sinto útil. (trecho da entrevista com a professora).

Além disso, temos sua impressão sobre a singularidade das crianças e de suas capacidades para aprender:

A professora diz ter em mente que todos os alunos possuem aptidão e capacidades para aprender as habilidades descritas no currículo e que, quando algum destes apresenta distanciamento, cabe ao professor utilizar suas ferramentas para verificar o que acontece com aluno. Ferramentas essas que a professora faz uso em sua prática cotidiana, como o diálogo junto das crianças, das suas famílias, como demonstraremos ao citá-la no momento em que ela faz referência ao incansável trabalho de ensino e acompanhamento do processo de

aprendizagem dessas crianças, que é possível evidenciar em inúmeros momentos e situações, compreendendo, assim, o contexto de vida de cada um, não se esquecendo de que são indivíduos singulares e que a relação interpessoal empreendida dentro da escola reflete uma prática social que acontece também na vida cotidiana (trecho da observação em sala de aula acompanhado de diálogos com a professora, registrados no diário de bordo).

Os resultados alcançados nesse trabalho mostram que as práticas cotidianas desempenhadas ao longo do ano letivo, atreladas a um processo de acolhimento não só intraclasse, mas também extraclasse, ao aproximar as famílias do contexto escolar, mostrando a importância do seu trabalho em classe, compreendendo seu papel em articular situações para promover um processo de escolarização de suas crianças. Isso fez com que nós percebêssemos a ênfase e a seriedade que utiliza como pontos de partida durante o ano.

Como estudos vêm mostrando (Eduardo, 2023), as crianças solicitam a atenção do professor, pedem que eles sejam mais presentes, que as acompanhem em suas dificuldades e que expliquem de novo e de um outro modo, bem como tenham paciência, que não desistam deles pois só assim eles irão aprender. Desta forma, conhecer os alunos e suas singularidades durante todo o ano letivo, para identificar e analisar dificuldades, intervir nestas e além disso, replanejar suas atividades, foi o que permitiu a professora alcançar os resultados apresentados. Como revela o trabalho da docente, foi preciso recorrer ao histórico dos alunos e de suas famílias sem evidenciar um sujeito que seja responsável pelos “problemas de escolarização”, mas sim compreendendo como dificuldades que são inerentes ao processo de alfabetização e escolarização das crianças.

Explicações insuficientes, incompreensão de aspectos do processo de ensino-aprendizagem que precisaram ser melhor trabalhados pelo professor junto às crianças, dificuldades em casa precisaram ser conhecidas com as famílias e trabalhadas pela professora em classe. Todos esses aspectos relevados pelas entrevistas, pelos dados obtidos nas observações em sala de aula, na análise do vídeo, nas sondagens e nas mais diferentes situações, me permitiram afirmar que estava diante de uma professora que se aproximava de uma visão ampla do processo de escolarização, suas necessidades de intervenção clara e orientada por um trabalho dirigido passo a passo pela formação dessas crianças. Não se tratou de expor um “modelo a ser seguido” por boas práticas, mas de compreender, por seu trabalho de escuta, reflexão e análise conjunta com a professora, como identificou e enfrentou as dificuldades, inerentes a todo o processo de escolarização, como se dedicou em conhece-las como única

condição possível para avançar e produzir ensino e a possibilidade de aprendizagem pelas crianças concretas que tinha em sala.

6) CONCLUSÃO

Enquanto a problemática do fracasso escolar ainda surge em escolas brasileiras nas mais variadas falas, seja através da atribuição de problemas biológicos às crianças que necessitariam de medicalização e tratamento, seja no uso de teorias como a da carência cultural ou da pobreza, além de olhares muitas vezes julgadores sobre as crianças e suas famílias, percebemos que, em muitos casos, a escola enxerga a criança que está nela para aprender como um sujeito que possui falhas e, por isso, não consegue se adaptar ao espaço escolar e aprender.

Assim, foi necessário recorrer a uma revisão da literatura na área, buscando referenciar pesquisas que denotassem a importância do estudo do tema e que justificassem ainda a necessidade de pesquisas como a que realizamos. A adoção do referencial teórico da Psicologia Escolar e Educacional revelou que compreender as dificuldades na escolarização das crianças demanda um mergulho na vida cotidiana escolar das crianças e da sua professora. Em campo, a pesquisa se debruçou sobre o cotidiano de uma sala de aula de pré-escola municipal em Poá, SP, procurando, então, fatos que pudessem responder à pergunta inicial da pesquisa: as dificuldades que as crianças produzem em seus processos escolares, dentre eles, a aprendizagem da leitura e da escrita, são necessariamente relacionadas ao que chamamos de “fracasso escolar” ou são dificuldades inerentes ao próprio processo de escolarização?

A pesquisa foi realizada para responder à pergunta inicial, dando voz à professora, colocando-a como protagonista da narração de fatos e ações que executa em sala de aula para o sucesso no processo de alfabetização e escolarização de suas crianças. Para isso, utilizamos, conforme mencionado, olhares sobre seu cotidiano, além das entrevistas que foram realizadas e análise de seu material, que foi gentilmente cedido. Interessou-nos saber mais sobre o que se passava nas cenas do cotidiano da professora e de seus alunos: foi importante observar de que maneira se davam as relações interpessoais dentro do ambiente escolar, de que modo a professora compreende seu papel de alfabetizadora e seu fazer enquanto docente. Ademais, como entende a relação com as famílias, os funcionamentos escolares e sua função de atuar nas dificuldades que as crianças apresentam, dando voz aos sujeitos, acolhendo, investigando e atuando sobre as causas dos problemas, não atribuindo julgamentos sobre elas e suas famílias.

Podemos observar, além disso, que a professora, ao se apropriar não apenas de um único método para alfabetizar, mas também de estratégias que desenvolveu ao longo de sua vasta

experiência docente, busca compreender que, quando uma criança possui dificuldade, a causa deve ser investigada por um viés crítico, agindo sobre ela, tendo as famílias como parte do processo e evidenciando a esta a importância da escolarização na Educação Infantil para que as crianças percebam o sentido da educação durante os Ensinos Fundamental e Médio e para que estes atendam às suas necessidades enquanto sujeitos de práticas sociais dentro e fora da escola.

Ao olhar para sua responsabilidade como sujeito ativo no aprendizado das crianças, a professora se desdobra para oferecer atividades, estratégias e ferramentas pedagógicas, mas não só isso, já que, no trabalho formativo – que forma sujeitos, subjetividades, não apenas leitores e escritores –, as atividades educativas se dão a partir de relações de natureza interpessoal, intersubjetiva, conforme Dante Moreira Leite e outros já haviam enfatizado. Assim, o trabalho realizado vem de um planejamento minuciosamente por ela estruturado, que não possui um caráter fixo, e sim flexível, podendo ser revisitado e reformulado de acordo com a aprendizagem, as necessidades e os resultados das crianças. Os dados mostraram que ela tem um trabalho minucioso, intenso, voltado para os alunos como sujeitos que têm uma história, uma família, uma inserção social que precisa ser conhecida e trabalhada pela professora, do contrário o ensino e a aprendizagem estão inviabilizados.

Além disso, os resultados indicam que uma visão crítica acerca das dificuldades que são inerentes ao processo de escolarização das crianças consegue, em sua amplitude, compreender a dimensão das políticas públicas que são implementadas no âmbito educacional, a maneira como as redes de ensino são estruturadas, como a escola é pensada e organizada para receber as crianças e lhes promover uma educação que as torne ativas em suas vidas. Permite também a compreensão da importância das famílias, em suas singularidades e seus diferentes contextos de existência, no processo de escolarização dos alunos, como abordamos no caso da menina “S”, em que o comportamento da criança se refletiu na maneira de seu desenvolvimento escolar ocorrer.

Dessa forma, a docente se faz presente, evidenciando que o seu papel vai além do de alguém que ensina conteúdos, sendo o de alguém que ouve, entende e compreende e, quando tem dificuldades ou necessidades, recorre a outros sujeitos ou ferramentas, pois suas práticas são pautadas em desenvolver ao máximo a aprendizagem de suas crianças. Para tal, ela realiza inúmeras intervenções durante o ano letivo, um trabalho considerado excelente por focar não só questões técnicas de aprendizagem, métricas ou relatórios, mas também por entender que os sujeitos ali presentes são portadores de necessidades, anseios, demandas e querem ser compreendidos.

7) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELUCCI, C; KALMUS, J; PAPARELLI, R; PATTO, M. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 51-72, jan/abr. 2004.

ASBAHR, F. S. F., NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 414-427, jan/mar 2013. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/4Wq5bTmhnrt8XG8w3B5Xcvj/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 08 nov 2021.

AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac, 2006.

BATISTA, M., PESTUN, M.S.V. O modelo RTI como estratégia de prevenção aos transtornos de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 23, e205929, p. 1-8, dez 2019. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019015929>> Acesso em: 08 nov. 2021.

BENETTI, I. C., VIEIRA, M. L., FARACCO, A. M. Suporte parental para crianças do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n.161, p. 784-801, jul/set 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1590/198053143424> Acesso em: 08 nov 2021.

BETHÂNIA, M. **Alguém me avisou**. [1980]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KI3sLqfNW9U>> Acesso em: 11 dez 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em 15 set 2022.

_____. **Notas sobre o Brasil no PISA 2022**. Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB / INEP. Disponível em <https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil_prt.pdf> Acesso em 15 set 2023.

_____. **Portaria Interministerial N° 3**, de 22 de Junho de 2022. Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB / INEP. Disponível em <https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil_prt.pdf> Acesso em 15 set 2023.

BRITES, Luciana. **PROLEIA: Programa de Leitura, Escrita, Interpretação e Aprendizagem**./ Luciana Brites. - Londrina: Editora NeuroSaber, 2020. 312 f.

CAGLIARI, L. C. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa da do Psicólogo. 3ª ed. revista e atualizada. 1997. p. 193-224.

CARDELLI, D. T., ELLIOT, L. G. Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco. **Ensaio: avaliação em políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 769-798, out/dez 2012. Disponível em < <https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000400008>> Acesso em: 08 nov 2021.

CARVALHO, M. L. D., CRUZ, J. Z. Por quê Escola, Por quê? Estudantes sobredotados com insucesso escolar. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.42, n. 3, p. 1143-1159, jul/set 2017. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660798> Acesso em: 08 nov 2021.

COLLARES, C.A.L; Moysés, M.A.A. Educação ou Saúde? Educação x Saúde? Educação e Saúde!. **Cadernos Cedes** – Centros de Estudos de Educação e Sociedade, 1985.

CORD, D., GESSER, M., NUNES, A. S. B., STORTI, M. M. T. As significações de profissionais que atuam no programa saúde na escola (PSE) acerca das dificuldades de aprendizagem: patologização e medicalização do fracasso escolar. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 40-53, jan/mar 2015. Disponível em < <https://doi.org/10.1590/1982-3703000952013>> Acesso em: 08 nov 2021.

DELIBERATO, G. V. **Projeto Político Pedagógico**. Edição 2021-2022. Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Estância Hidromineral de Poá: 2022.

EDUARDO, J. V. **Os discursos de alunos e professores do ensino fundamental II frente às dificuldades vividas no cotidiano escolar: a Psicologia na Educação, suas contribuições e contradições**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 20213

EIDT, N. M., TULESKI, S. C. Transtorno de déficit de atenção / hiperatividade e psicologia histórico-cultural. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.139, p. 121-146, jan/abr 2010. Disponível em < <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/188/208>> Acesso em: 08 nov 2021.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, M.C.R; OLIVEIRA, Z.M.R.O. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In: Fernanda Müller, Ana Maria Almeida Carvalho (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. 1ª ed. p. 59-70.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAS, M.C.; GARCIA, E.C. De diagnósticos e prognósticos: laudos na configuração de muitas experiências de escolarização.. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n.173, p. 316-340, jul/set 2019. Disponível em < <https://doi.org/10.1590/198053146328>>. Acesso em: 08 nov. 2021.

FRELLER, Cintia Copit. **Histórias de indisciplina escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

GARCIA, N. R., BORUCHOVITCH, E. Atribuições de causalidade para o desempenho escolar e resiliência dos estudantes. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 2, p. 277-286, maio/ago 2014. Disponível em < <https://doi.org/10.1590/1413-82712014019002003>>. Acesso em: 08 nov 2021.

HELLER, A.; COUTINHO, C. N.; KONDER, L. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985

KAULFUSS, M. A., BORUCHOVITCH, E. Atribuições causais de professores para o sucesso e fracasso em ensinar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p.321-328, mai/ago 2016. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202974>> Acesso em: 08 nov 2021.

LEITE, Dante M. Educação e relações interpessoais. In: Maria Helena S. Patto (Org.), **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. 3ª ed. p. 301-327.

LIMA, S. Os estudantes da escola básica e a formação docente na universidade, diálogos. **Da investigação às práticas**. Rio de Janeiro, v.9, p. 100-113, mar/mai 2018. Disponível em < <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.177>>. Acesso em 08 nov. 2021.

MAHENDRA, F.M.; MARIN, A.H. Ambiente Familiar e Rendimento Escolar de Adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília, v. 35, n.35, p. 1-11, out 2019. Disponível em < <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e35nspe9>>. Acesso em: 08 nov. 2021.

MEIRA, M. E. M. E ANTUNES, M. A. M. (Orgs.) **Psicologia escolar: Práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

OLIVEIRA, J. L. A. P., BRABAGNOLO, R. I., SOUZA, S. V. Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p.477-484, set/dez 2014. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183770>> Acesso em: 08 nov 2021.

OSTI, A., BRENELLI, R. P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 3, p. 417-426, maio/ago 2013. Disponível em < <https://doi.org/10.1590/S1413-82712013000300008>>. Acesso em: 08 nov 2021.

PAULA, B. **Amigo do sol, amigo da Lua**. [1984]. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=psLzL6wUGAo>> Acesso em: 12 dez 2023.

PAULILO, A. L. A compreensão histórica do Fracasso Escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.47, n.166, p. 1252-1267, out/dez 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1590/198053144445> Acesso em: 08 nov 2021

PASSONE, E. F. K. Educação social: quando o passado é desafio presente na formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.47, n.164, p. 358-384, abr/jun 2017. Disponível em < <https://doi.org/10.1590/198053143772>> Acesso em: 08 nov 2021.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 2015.

_____. **"Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro**. *Estudos Avançados*, v. 21, n. 61, p. 243–266, set. 2007.

_____. Democratização do ensino e políticas públicas: desafios para a pesquisa. In: Maria Helena S. Patto, **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. 1ª ed. p. 57-67.

_____. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: Maria Helena S. Patto (Org.), **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. 3ª ed. p. 281-296.

_____. A Criança da escola pública: Deficiente, diferente ou mal trabalhada?. In: **Projeto IPÊ**. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. São Paulo: 1985. Disponível em https://mariahelenasouzapatto.site/wp-content/uploads/2022/04/9-acriancadaescolapublica_patto.pdf Acesso em 25 set 2023.

PEZZI, F. A. S., MARIN, A. H. “Seguindo em frente!”: O fracasso escolar e as classes de aceleração. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p.219-227, mai/ago 2016. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202953>> Acesso em: 08 nov 2021.

POZZOBON, M., MAHENDRA, F.M.; MARIN, A.H. Renomeando o Fracasso Escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p.387-396, set/dez 2017. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02131120>> Acesso em: 08 nov 2021.

SAWAYA, S.M. **Psicologia e Educação: uma introdução das contribuições da psicologia à compreensão do cotidiano escolar**. Curitiba: CRV, 2018.

_____. **Cooperação Internacional e a Psicologia na Educação: a história de um projeto de cooperação em psicologia do ensino**. 2021. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

SCHERMACK, L. V., SANT’ANA, I. M. A recuperação intensiva no Estado de São Paulo: uma experiência com professoras de uma escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e173981, p. 1-19, ago 2018. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173981>> Acesso em: 08 nov 2021.

SCHWEITZER, L., SOUZA, S.V. Os sentidos atribuídos à queixa escolar por profissionais de escolas públicas municipais. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, p.565-572, set/dez 2018. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018034949>> Acesso em: 08 nov 2021.

SILVA, A. P. F. A etnografia e a produção de conhecimento teórico nas pesquisas em educação: apontamentos sobre o fracasso escolar. **Cuicuilco**, Cidade do México, v. 22, n. 64, p. 223-244,

set/dez 2015. Disponível em < http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592015000300012&lang=pt> Acesso em: 08 nov 2021.

SILVA, L. C., MATOS, D. A. S. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula – um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 713-730, jul/set 2014. Disponível em < <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000800010>> Acesso em: 08 nov 2021.

SOARES, D., ALMEIDA, L.S. Para além da nota: definição de perfis de sucesso e fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 23, e193894, p. 1-12, dez 2019. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019013894>> Acesso em: 08 nov. 2021.

SOUZA, B. P. Cap. 10 Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. In: **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020. 1ª ed. 2007. p.p. 241-278. E-book.

_____. Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p.105-112.

SOUZA, Marilene Proença Rabello de. Problemas de Aprendizagem ou Problemas de Escolarização? Repensando o cotidiano à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina (org.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 177-195.

TANAMACHI, E. R; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: MEIRA, Marisa Eugênia; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. (orgs) **Psicologia escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 11-62.

TEIXEIRA, Anísio. Educação pública: administração e desenvolvimento. **Relatório do Director Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal** – dezembro de 1934. Rio de Janeiro: Oficina gráfica do Departamento de Educação, 1935.

TUBOITI, N. C. S., FREITAS, L. G. Grupos áulicos: aprendendo com os pares. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p.215-222, mai/ago 2015. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192819>> Acesso em: 08 nov 2021.

VIÉGAS, L. S., FREIRE, K. E. S., BOMFIM, F. B. Atendimento a queixa escolar nos serviços públicos de saúde mental da Bahia. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 1, p.133-140, jan/abr 2018. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018013260>> Acesso em: 08 nov 2021.

VIÉGAS, L. S. Progressão Continuada e Patologização da Educação: um debate necessário. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 1, p.153-161, jan/abr 2015. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191815>> Acesso em: 08 nov 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.