



**DENIA ANDRADE TEIXEIRA**

**“EU NÃO SOU BURRO”**: ESTUDO DE CASO SOBRE AS  
INFLUÊNCIAS DOS ESTEREÓTIPOS NO PROCESSO DE  
ESCOLARIZAÇÃO.

LAVRAS - MG  
2021

**DENIA ANDRADE TEIXEIRA**

**“EU NÃO SOU BURRO”**: ESTUDO DE CASO SOBRE AS INFLUÊNCIAS DOS  
ESTEREÓTIPOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pedagogia, para a obtenção do título de Licenciada.

Profa. Dra. Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões  
Orientadora

LAVRAS - MG  
2021

*Dedico este trabalho a todos os Pedros, Gustavos, Sophias, Lauras, Joãos, Iagos, Marias, Ryans Gabrieis, Julianas, Lucas, Giovanas, Luizas, Abraães, Juans, Rilares... e a todas as crianças que nos ensinam diariamente.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha família por todo amor, paciência e carinho. Por estarem sempre do meu lado me incentivando e me dando forças quando eu me perdia.

Agradeço a minha irmã Demile por estar presente, por todos os ensinamentos e aprendizados diários, você é essencial.

Agradeço ao Diego, obrigado por ser você.

Agradeço a Tribo, obrigado por tornarem esses cinco anos os melhores que eu poderia viver. Vocês tornaram tudo mais leve e especial, obrigada por estarem comigo. Sempre terei vocês no meu coração.

Agradeço as oportunidades que tive durante a graduação.

Agradeço a todas as professoras que contribuíram com minha formação acadêmica e pessoal.

Agradeço às professoras Luciana e Jacqueline, ao longo da graduação participei dos projetos “Lê pra mim” coordenado pela professora Luciana e do PIBID que tinha como coordenadora geral a professora Jacqueline, foram experiências enriquecedoras. Agradeço por terem aceitado o convite de participarem da banca de defesa do TCC.

Agradeço em especial a Professora Larissa, foi uma honra tê-la como orientadora, espero que no futuro breve possamos desenvolver outros projetos juntas.

Agradeço a Pedro, por permitir uma aproximação, desejo que você não desista de ser quem é.

## **RESUMO**

Na presente pesquisa realizamos um estudo de caso, sobre a compreensão multideterminada da queixa escolar. O estudo foi realizado no contexto do Programa Residência Pedagógica, durante os anos de 2019 e 2020, a partir do acompanhamento de uma criança de sete anos de idade, que cursava o 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de uma cidade do interior de Minas Gerais. A queixa escolar referia-se à dificuldade de ler e escrever da criança, a qual era considerada como “criança problema” e a todo momento era estigmatizada pela escola. Com base no referencial teórico da psicologia histórico-cultural, pela pesquisa buscamos investigar como era compreendida a queixa escolar apresentada pela escola e pela família, identificar e desconstruir os rótulos e estereótipos que permeavam a história escolar da criança e propor intervenções pedagógicas, as quais contribuíssem para a superação das dificuldades de aquisição da escrita. A coleta de dados aconteceu por meio de entrevistas semiestruturadas com duas professoras e a supervisora pedagógica, visita domiciliar à família e intervenções pedagógicas com a criança. Pela análise dos resultados enfatizamos a urgência da discussão sobre as múltiplas determinações do fracasso escolar nas instituições de ensino, baseadas em estudos científicos e não no senso comum, o qual limita a compreensão das dificuldades de aprendizagens sob preceitos excludentes, preconceituosos e estereotipados.

**Palavras-chave:** Psicologia histórico-cultural. Exclusão escolar. Fracasso escolar.

## SUMÁRIO

<b>PRAZER, DENIA</b> .....	7
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	12
<b>2.1 Concepções sobre o fracasso escolar</b> .....	12
<b>2.2 Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural</b> .....	16
<b>3. CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	18
<b>3.1 Estudante participante</b> .....	20
<b>3.2 Instituição escolar</b> .....	20
<b>3.3 Professoras</b> .....	21
<b>3.4 Família</b> .....	22
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	22
<b>4.1 A relação entre a escola e Pedro: “Eu sei, não sou burro”</b> .....	22
<b>4.2 A professora e o Pedro: “Professora, você come pão todos os dias?”</b> .....	25
<b>4.3 A família e o Pedro: “Moro com meu pai, minhas irmãs, meus irmãos, minha mãe”</b> .....	28
<b>4.4 As intervenções pedagógicas: “Estou aprendendo a ler”</b> .....	29
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	31
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	32
<b>ANEXO ...</b> .....	35

## **Prazer, Denia**

Meu nome é Denia Andrade Teixeira, tenho 25 anos, nasci e vivi a maior parte desses 25 anos no interior de São Paulo, na cidade de Sorocaba, até me mudar para Minas Gerais no ano de 2015. Sou a filha mais nova, tenho uma irmã de sangue e algumas de alma.

Meus pais saíram do interior de Minas Gerais, de duas cidades que não chegam a cinco mil habitantes, das plantações de café e da vida na roça, para buscarem na cidade grande as oportunidades que não tiveram no campo. Concluíram os estudos sempre conciliando a escola com o trabalho. Se casaram e foram morar em Sorocaba, a trabalho. Desde pequena, vivia em Minas Gerais durante as férias escolares e convivía com as minhas tias que eram professoras, mas até então, não sabia que essa seria a profissão que escolheria para mim.

Durante toda minha vida escolar estudei em escolas públicas, que eram próximas a minha residência. No Ensino Médio, consegui uma vaga em uma “escola do centro”, estudava à noite e trabalhava no período da manhã, pois sempre prezei pela independência. Meus pais sempre incentivaram os estudos, eles fizeram e ainda fazem o que é possível para que eu continue estudando. Sou grata a eles por isso.

Quando terminei a Educação Básica, não ingressei no Ensino Superior logo em seguida, pois queria estudar em uma universidade pública e me encontrava indecisa sobre o curso. Durante os dois anos e meio entre o fim do Ensino Médio e o Ensino Superior, fiz um curso técnico em Agenciamento de Viagem, trabalhei em uma Faculdade particular e em um projeto denominado “Projeto Guri”, em que se ensinava música para crianças e adolescentes.

Acredito que a oportunidade de trabalhar no Projeto Guri me fez refletir sobre a possibilidade de estudar algo voltado para a área social. Minhas opções eram Serviço Social ou Pedagogia.

No 2º semestre de 2015, ingressei na Universidade do Estado de Minas Gerais -UEMG Unidade Cláudio no curso de Pedagogia, permaneci um ano nesta cidade, na qual trabalhei em uma Escola Municipal como monitora da Educação Infantil. No segundo semestre de 2016, solicitei transferência para a Universidade Federal de Lavras para o mesmo curso.

Ao longo da graduação participei de alguns projetos, 1) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIDIB Pedagogia *Gênero e Sexualidade*; 2) Projeto de extensão “Lê pra mim?”; 3) Programa PRÉ-UNI – Programa de Apoio Pré-Universitário; 4)

Programa Residência Pedagógica e trabalhei em uma escola da rede privada do município de Lavras.

Quando cursava o 5º semestre do curso, algumas questões me acompanhavam, nesse período trabalhava em uma escola privada e não conseguia conciliar os estudos da forma que gostaria. Nesse mesmo período, o edital de seleção do Programa Residência Pedagógica, que visa a aquisição da escrita e da leitura a partir da compreensão de mundo, estava aberto, decidi me inscrever, a orientadora do programa era a professora Larissa, que ministrava as disciplinas de psicologia, com as quais sempre tive afinidade e desejo de desenvolver projetos.

No desenvolvimento da Residência Pedagógica, durante as idas à escola, reuniões e relatos das companheiras, uma criança foi me instigando, me fazendo refletir e questionar o porquê ela era estigmatizada e como os rótulos que lhes eram impostos interferiam no seu processo de escolarização e em seu comportamento. Essa criança era uma afronta ao sistema imposto pela instituição escolar, fazendo com que todo o corpo docente (re)pensasse suas práticas, pois ela não era o tipo esperado de uma criança.

Diante disso, esperamos que esse trabalho nos faça repensar e ajude, em dada medida, a refletirmos sobre a necessidade de (re)construirmos uma educação pautada no respeito aos sujeitos e à diversidade, considerando a importância de diálogo e de trabalho conjunto entre família, criança e escola. Dessa forma, desejamos que durante a leitura, não esqueçamos a dedicatória da Célia Regina da Silva em sua defesa de doutorado (2017, p. 5) e que todas as vezes que for necessário voltemos a este pequeno trecho:

*Dedico esse trabalho todas as crianças por se engajarem diariamente na luta para que possam se inserir nas relações sociais, fazendo de si o que lhes é possível a partir daquilo que fazem com elas.*



## 1. Introdução

Atualmente, segundo dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019), há 48.455.867 estudantes matriculados na Educação Básica. Esse número é significativo, pois sinaliza a conquista da universalização do ensino. Todavia, essa conquista não garante um ensino de qualidade. De acordo com dados da mesma pesquisa, a cada 100 estudantes que ingressam na escola, somente 90 concluem o Ensino Fundamental, anos iniciais, aos 12 anos, dos quais 60,7% consolidam de forma adequada a aprendizagem em língua portuguesa e somente 48,9% em matemática. Desses, somente 76 concluíram o Ensino Fundamental, anos finais, aos 16 anos, 39,5% possuem aprendizagem adequada em português e 21,5% em matemática e somente 64 concluíram o Ensino Médio aos 19 anos. Ao final dessa etapa, apenas 29,1% aprenderam a língua portuguesa de forma esperada e 9,1% têm aprendizagem adequada em matemática.

Conforme dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef, cerca de 3,5 milhões de estudantes foram reprovados ou abandonaram a escola em 2018. No mesmo relatório foram apresentados dados em que os meninos possuem 64% de probabilidade de reprovar de ano quando comparado às meninas, bem como, a taxa de reprovação entre os meninos é 71% maior que a das meninas. Outro dado preocupante é que 6,4 milhões de estudantes da rede pública de ensino estão em distorção idade-série.

Segundo o documento “De olho nas metas 2012 - Resultados e análise dos itens da Prova ABC” - ano 2012, 15,2% das crianças de oito anos de idade não sabem ler e escrever. A estimativa é que 51,4% dos estudantes da rede pública concluíram o 3º ano do Ensino Fundamental sem a aquisição dos conhecimentos desejados para essa etapa. De acordo com Facci, Leonardo e Ribeiro (2014) a democratização do ensino não garante a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, muito menos oportunidades iguais e participação social.

Diante dos dados apresentados e as realidades encontradas nas salas de aula, muitas crianças estão sujeitas a processos históricos de marginalização e de exclusão, perpetuando e enraizando no sistema educacional o fardo do não aprender. Nesse sistema, a partir de posicionamentos preconceituosos, transfere-se a culpa pelo fracasso escolar à criança, sua família, suas professoras e professores, o contexto social e cultural em que vivem e outros. Para Silva (2017, p.23), a queixa escolar se configura como um problema da educação escolar burguesa, em que as práticas educativas não são as únicas responsáveis, mas, sim, toda a estrutura da sociedade capitalista, englobando “aspectos filosóficos, econômicos, políticos, psicológicos, didático-pedagógicos”.

A instituição escolar, além da função de ensinar conteúdos sistematizados, também é responsável pela humanização dos indivíduos, além de oportunizar e favorecer as relações sociais (MARTINS, 2015). Por isso, é relevante refletir sobre como as/os profissionais que ali se encontram interferem, de forma positiva ou negativa, na formação social, emocional e cognitiva dos/as estudantes. Se a função da escola é também a humanização dos sujeitos, por que muitas vezes ela age ao contrário?

De acordo com Saviani (2009), a escola é determinada e condicionada pelos fundamentos e pelos interesses da classe burguesa, os quais se estabelecem nas bases da opressão-exploração que sustentam a organização vigente. Contudo, ainda que seja determinada pelos preceitos das relações sociais de produção dessa organização social, a escola não deixa de determinar a sociedade também. Ou seja, ainda que seja secundária na transformação da sociedade, a escola pode ser tanto um instrumento importante na realização desta transformação quanto um instrumento poderoso na perpetuação da violência e da intolerância que caracterizam a sociedade capitalista. Portanto, o autor entende a relação entre a escola e a sociedade dentro de uma perspectiva dialética.

Sendo assim, predomina nas instituições de ensino a reprodução da lógica excludente posta na sociedade capitalista, de modo que elas não estão preparadas para lidar com crianças que fogem aos padrões arbitrariamente impostos pela elite dominante. Vygotski (1995) realizou investigações com essas crianças - chamadas de “criança difícil” ou “criança problema” - as quais recebem a queixa de, muitas vezes, apresentarem comportamentos agressivos e com uma má conduta. Esses termos são usados com frequência pela gestão e pelo corpo docente das instituições de ensino, rotulando e estigmatizando crianças que apresentam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, segundo Vygotski (1995), estudos com foco nas observações das chamadas “crianças difíceis”, constatam que com frequência são crianças bem-dotadas, ainda que apresentem comportamentos como mentira e/ou teimosia. O autor ressalta ainda que, esses comportamentos são provenientes das relações interpessoais nas quais as crianças estão inseridas, dado que, para a psicologia histórico-cultural, nossa subjetividade é constituída a partir do olhar e da relação com o outro.

Ao compreender o sujeito como ser social, que se desenvolve e se humaniza a partir das relações sociais, culturais e educacionais, Vygotski (1995) salienta que o desenvolvimento não é estático e linear, mas se caracteriza por rupturas, saltos qualitativos, avanços e retrocessos. A partir desse entendimento, deve-se atentar para o fato de que a trajetória da criança no âmbito educacional dependerá da qualidade das interposições

educativas, as quais devem compreender a criança em seu vir-a-ser, para além dos rótulos e estereótipos que cristalizam e afetam negativamente sua relação com os processos de ensino-aprendizagem (TULESKI; EIDT, 2007).

Dado o exposto, quando estava no 5º período do curso, iniciei no Projeto Residência Pedagógica, que tinha como projeto a atuação de estudantes de Licenciaturas e docentes da Educação Básica e do Ensino Superior na promoção da aquisição da escrita e da leitura, a partir da compreensão de mundo pelas crianças. O programa é de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, e tem por objetivo central a articulação da teoria e da prática nos cursos de licenciatura em parceria com escolas da rede pública, tendo duração de 18 meses. Nos primeiros seis meses, realizamos estudos teóricos e nos meses seguintes realizamos observações e atividades de regência na sala de aula, articuladas com encontros semanais para a continuidade dos estudos e para o planejamento das atividades. As professoras e o professor regentes também participavam desses encontros.

Durante os meses em que realizei as atividades na escola, acompanhei uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental e dentre as crianças dessa turma, um menino me chamou a atenção. Ele tinha sete anos de idade e ainda não era alfabetizado. Durante as idas à instituição escolar, nas reuniões e nos relatos das companheiras participantes do projeto, eram frequentes as críticas sobre essa criança, de modo a ressaltar negativamente a condição social em que ela vivia, englobando a falta de interesse da família e, “consequentemente”, a falta de interesse da criança diante dos estudos. A criança era considerada uma “criança problema” e a todo tempo era estigmatizada pela escola.

A partir dos relatos que eram postos e impostos sobre a criança, o objetivo geral da pesquisa foi investigar o modo como a compreensão multideterminada da queixa escolar (PATTO, 1999), abrangendo as relações interpessoais entre escola, criança e família, tendo como pressuposto a psicologia histórico-cultural, pode auxiliar na identificação e superação dos rótulos que permeiam as crianças com dificuldades de aprendizagem.

Os objetivos específicos foram: 1. investigar o modo como os segmentos envolvidos – criança, família e escola – compreendem a queixa escolar apresentada; 2. identificar e desconstruir os rótulos e estereótipos que permeiam a compreensão da história escolar da criança e 3. propor intervenções pedagógicas que contribuam para a superação das dificuldades de aprendizagem.

A coleta de dados aconteceu por meio de entrevistas realizadas com duas professoras e a supervisora da instituição escolar, visita domiciliar à família e pela análise também de oito

encontros específicos realizados com a criança, totalizando seis atividades de intervenção, sendo quatro atividades no ano de 2019 e duas no ano de 2020. É importante ressaltar que as atividades específicas foram iniciadas após autorização da escola e da família e tínhamos como proposta inicial realizar mais encontros com a criança no ano de 2020, mas, devido à pandemia da Covid-19, não foi possível.

A seguir são apresentados o referencial teórico que embasa a pesquisa, a metodologia, os resultados e discussões e as considerações finais. No referencial teórico abordamos os pressupostos da psicologia histórico-cultural, a concepção tradicional e crítica do fracasso escolar, bem como a defesa de uma compreensão multideterminada do fracasso escolar. Na metodologia apresentamos como a pesquisa se desenvolveu; nos resultados realizamos análises e discussões acerca dos dados coletados e nas considerações finais há a exposição de reflexões sobre todo o processo da pesquisa.

## **2. Fundamentação Teórica**

### **2.1 Concepções sobre o Fracasso Escolar**

De acordo com Patto (1999), a psicologia surge como ciência no contexto histórico da ascensão da classe burguesa ao poder, consolidando o sistema capitalista. Este sistema modificou as relações sociais de produção, de modo que a lógica do capital instituiu uma nova ordem social a qual se sustenta na opressão e exploração da classe trabalhadora por uma minoria privilegiada, a qual detém os meios de produção. Ainda segundo a autora, essa nova forma de sociabilidade mascara as desigualdades sociais, justificando-as como diferenças individuais, desconsiderando todo o processo histórico, político e social envolvido. Desse modo, a psicologia desempenhou o papel de contribuir com esse novo sistema, justificando as desigualdades, por meio da classificação dos sujeitos e do estabelecimento de padrões normativos, classificando os indivíduos como aptos e inaptos, de acordo com as referências arbitrárias de uma elite branca, eurocêntrica e heteronormativa (PATTO, 1999; GUZZO et al., 2010; BULHÕES, 2019).

No âmbito educacional, a psicologia se estabeleceu como solucionadora de problemas voltados para a aprendizagem e para o comportamento de estudantes, dentro de pressupostos classificatórios, preconceituosos e excludentes (PATTO, 1999). Com isso, as primeiras concepções sobre o fracasso escolar, no final do século XIX, estavam pautadas em uma compreensão racista e biologizante (FORGIARINI; SILVA, 2007). Nessa concepção, as pessoas pobres e não brancas eram classificadas como organicamente inaptas para as

aprendizagens escolares, partindo-se do falso pressuposto de que o sistema vigente oferecia oportunidades iguais para todas/os.

A psicologia, desde sua origem, influenciou nas concepções do fracasso escolar. A inserção da psicologia na educação deslocou a explicação da queixa escolar para as diferenças individuais entre as crianças, reduzindo-se a compreensão do não aprender a partir de perspectivas biologizantes e psicologizantes. Segundo Bulhões (2019, p.129), a biologização pressupõe que as crianças já nascem com a tendência ao fracasso escolar, devido a “problemas de origem orgânica, déficits e/ou distúrbios neurológicos inatos”. De acordo com Meira (2011), a psicologização sustenta a ideia de que o não aprender está relacionado a problemas de dimensão afetivo-emocional, justificando que os supostos desajustes sócio familiares levam à dificuldade de aprender.

Segundo Patto (1999), a prática tradicional da psicologia escolar reproduz a conduta médica e clínica. Crianças que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem são encaminhadas a esses e essas profissionais, que buscam padronizar as crianças, adaptando-as às expectativas da escola. Segundo Patto (1997), é crescente o encaminhamento de crianças que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem para serem diagnosticadas por médicas/os e psicólogas/os e apresentarem laudos que justifiquem essas dificuldades. Essa expectativa é presente de forma hegemônica nas instituições de ensino (GUZZO et al., 2010).

Nesse sentido, as crianças são expostas a testes padronizados que redundam em diagnósticos de supostos distúrbios de aprendizagem, como, por exemplo, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. Dependendo da classe social em que estão inseridas, as consequências desses rótulos são diferentes. Estudantes de classes sociais elevadas são encaminhados/as para psicoterapias, terapias pedagógicas e orientações para a família; já as crianças das classes sociais vulneráveis, devem se adaptar ao sistema de ensino, de modo que a culpa pelo fracasso escolar recaia sobre a criança e sua família (PATTO, 1997).

Conforme colocamos, as teorias racistas do século XIX ganharam força no contexto educacional brasileiro, consolidando o pressuposto falso e violento de que pessoas não brancas já nasciam incapazes de aprender (MEIRA, 2011). A partir da década de 1970, as teorias centradas na culpabilização das supostas deficiências dos e das estudantes passaram a conviver com a teoria da carência cultural, afirmando, a partir de falsas premissas, que, dependendo das condições sociais e culturais em que a criança se encontra, ela estará apta ou não apta para aprender. A teoria da carência cultural defendia, a partir de padrões normativos elitistas e arbitrários, que a pobreza estava associada ao comprometimento das condições para a aprendizagem (BULHÕES, 2019).

Segundo Bulhões (2019), essa teoria é preconceituosa, pois valida que somente os parâmetros culturais e econômicos das classes mais elevadas são dignos de reconhecimento e são exemplares para o bom desenvolvimento infantil, desvalorizando as culturas e identidades das crianças mais pobres e de seus familiares.

Na década de 80, a pesquisadora Maria Helena Souza Patto, em seu livro "A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia" (1999), foi a pioneira no movimento da psicologia escolar e educacional crítica, que defende os múltiplos fatores para a compreensão do não aprender, considerando o contexto histórico, social e político em que tal fato acontece.

De acordo com Patto (1992,1999), as concepções hegemônicas sobre o fracasso escolar não levam em consideração as relações sociais de produção e de poder. Desse modo, cria-se espaço para concepções equivocadas, que não são comprovadas cientificamente sobre a queixa escolar, gerando preconceitos e estereótipos contra estudantes pobres e não-brancos. Essas concepções acompanham os/as estudantes durante toda sua trajetória escolar, dificultando, muitas vezes, a aprendizagem e a superação desses rótulos.

De acordo com Fleuri (2006), estereótipo se caracteriza pelo modelo rígido de interpretar o comportamento de um sujeito social, desconsiderando todo o contexto social e a sua intencionalidade. Os estereótipos estão relacionados a convicções preconcebidas referente a indivíduos, grupos sociais ou objetos, sendo construídos a partir de ideias e hábitos de julgamentos e expectativas.

O estereótipo, "funciona como um padrão de significados utilizado por um grupo na qualificação do outro" (FLEURI, 2006, p.498). Desse modo, os indivíduos que pertencem a determinado grupo social aprendem o significado das estereotípias e as reproduzem ao longo da história. Para Fleuri (2006, cita Tajfel), compreende-se que os estereótipos envolvem processos cognitivos, que podem ser encontrados em atitudes preconceituosas.

O preconceito se caracteriza pelo julgamento, a partir do conjunto de crenças, atitudes e comportamentos, que são atribuídos de forma negativa a grupos sociais e/ou indivíduos. Para Goldstein (1983), o preconceito, também se caracteriza por atitudes ou sentimentos que "predispõe o indivíduo a atuar, pensar e sentir de modo desfavorável sobre outra pessoa ou objeto" (GOLDSTEIN, 1983, p. 50).

Há, portanto, no consciente coletivo educacional, a concepção de que filhos/as de famílias pobres não possuem condições para aprenderem, partindo das convicções de que:

o ambiente familiar na pobreza é deficiente de estímulos sensoriais, de interações verbais, de contatos afetivos entre pais e filhos, de interesse dos adultos pelo destino das crianças, num visível desconhecimento da complexidade e das nuances da vida que se desenrola nas casas dos bairros mais pobres (PATTO, 1992, p.111).

Essas afirmações preconceituosas, segundo a mesma autora, dispensam a responsabilidade da escola perante as dificuldades, ficando somente a cargo dos/as estudantes e das famílias a culpa pelo não aprender e a devida superação das dificuldades.

Da mesma forma, Checchia (2015) assevera que a educação brasileira serve aos interesses econômicos da classe burguesa. Por consequência, as crianças em situação de vulnerabilidade econômica, são, mais uma vez, marginalizadas e esquecidas no espaço escolar, o qual reproduz a lógica excludente da sociedade de classes. Portanto, as crianças pobres e que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, são, recorrentemente, humilhadas, rotuladas e estereotipadas, vistas como incapazes e descritas como “crianças problema<sup>1</sup>”. Foi notável durante a realização do presente estudo de caso, que as dificuldades pelo não aprender eram sempre responsabilidade da família e da criança pela suposta falta de interesse de ambas em relação aos estudos, conforme professoras e gestão escolar afirmavam.

Segundo Bulhões (2019), a partir das pesquisas realizadas pelo movimento da psicologia escolar e educacional crítica da década de 1980, os argumentos hegemônicos para o fracasso escolar foram desmistificados; revelou-se que seus pressupostos são racistas, classistas, excludentes, não científicos e recaem sobre as populações mais vulneráveis, atribuindo a elas supostos problemas biológicos, psicológicos e culturais. A partir dos estudos da psicologia crítica, passou-se a defender que as dificuldades de aprendizagem devem ser compreendidas nas e pelas relações interpessoais, considerando as múltiplas determinações históricas, sociais e políticas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, ainda predomina nas instituições de ensino a reprodução acrítica de teorias tradicionais sobre o fracasso escolar, as quais reproduzem lógicas e padrões normativos, elitistas e preconceituosos e que, portanto, atribuem aos e às estudantes a responsabilidade de se adaptarem e se enquadrarem ao espaço escolar - de modo que, aqueles/as que fogem dos padrões impostos, estão sujeitos/as a exclusão e estigmas (GUZZO et al., 2010; CHECCHIA, 2015; BULHÕES, 2019).

Em vista disso, é necessária uma compreensão histórica e cultural do psiquismo humano, com o propósito de superar a concepção dos fenômenos históricos e sociais de

---

<sup>1</sup> Expressão utilizada pela professora participante da pesquisa para descrever a criança participante em entrevista.

forma isolada, naturalizada e individual. Para tanto, nos pautamos nos pressupostos e fundamentos da psicologia histórico-cultural, que se referem à formação integral do desenvolvimento do psiquismo humano.

## **2.2 Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural**

Conforme Martins (2013), a psicologia surge como "ciência multifacetada", pautada na lógica do binarismo e da dicotomia, de modo a considerar o desenvolvimento psíquico dos sujeitos de forma naturalizada (organizacionista), segundo a qual o ser humano se desenvolve de forma natural, sem a necessidade de intervenções e sem considerar as interações sociais entre os sujeitos. Na segunda década do século XX, emerge a psicologia histórico-cultural tendo como um dos principais teóricos Lev Vygotsky, que vem na contramão da biologização do desenvolvimento humano.

Vygotsky é o principal precursor a investigar o desenvolvimento do psiquismo e os saltos qualitativos específicos para cada período do desenvolvimento humano. Segundo Bulhões (2019), os estudiosos dessa teoria identificaram como fator primordial para o desenvolvimento que, além das leis naturais, o psiquismo humano é regido sobretudo por leis histórico-sociais. Desse modo, segundo a mesma autora, compreender o funcionamento do psiquismo à luz da psicologia histórico-cultural, é compreender as relações interpessoais e as estruturas psíquicas de forma conectada e interligada e não de forma isolada e fragmentada.

Segundo Martins (2013), o desenvolvimento do psiquismo humano acontece a partir de interconexões entre os processos funcionais (elementares e superiores), sendo eles sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos. Esses processos funcionais são diferenciados em dois segmentos que se interligam e se complementam, os primeiros denominados de funções psíquicas elementares, que são de origem biológicas e naturais, fazendo parte do processo de evolução dos seres humanos e dos animais e os segundos, denominadas de funções psíquicas superiores, que diferenciam o ser humano do animal, sendo produto da evolução histórica que ocorre a partir das condições sociais de vida e de educação (MARTINS, 2013).

Desse modo, a psicologia histórico-cultural afirma que o psiquismo como imagem da realidade objetiva, se forma a partir das interconexões entre a dimensão biológica e a dimensão cultural (MARTINS, 2011). Logo, esta imagem subjetiva da realidade objetiva se forma por meio da interconexão entre os processos funcionais. Primeiramente, o desenvolvimento ocorre na dimensão dos processos funcionais elementares, para, assim, no



decorrer das relações interpessoais, desenvolverem novas expressões mais complexas, que são as funções superiores (VYGOTSKY, 1995).

Segundo Bulhões (2019), esse estudioso denominou esse processo como "Lei genética geral do desenvolvimento humano", na qual afirma que todos os processos funcionais superiores, aparecem em dois planos ao longo do desenvolvimento: primeiramente na esfera intersíquica com relação interpessoal concreta e posteriormente na esfera intrapsíquica, como aquisição estável do psiquismo consciente. Toda função psíquica superior existe antes no plano externo, como relações sociais e culturais, para posteriormente converter-se na "individualidade da criança" - subjetividade, ou seja, firmar-se como conquista interna do psiquismo.

Em vista disso, verifica-se que o psiquismo humano, não "nasce" humanizado, mas, sim, possui potencial para se humanizar. Para isso, necessita de mediações sociais ao longo da vida, sendo elas culturais e educacionais. Todavia, na sociedade de classes, essas mediações são desiguais entre os indivíduos (MARTINS, 2013). Logo, partindo do pressuposto dessa teoria, não há possibilidades de saltos qualitativos no desenvolvimento, sem intervenção e mediações sociais. Compreendendo que o desenvolvimento psíquico acontece a partir das mediações sociais e não de forma naturalizada, o processo educacional possui papel fundamental nesse desenvolvimento.

Consequentemente, essa teoria abre espaço para novas possibilidades e compreensões sobre as dificuldades no processo de aprendizagem e nas práticas em sala de aula, promovendo articulações que superam a patologização e a psicologização do não aprender (BULHÕES, 2019) e contribuindo para que professoras/es possam dispor de mediações adequadas para o desenvolvimento afetivo-cognitivo e para a aquisição da aprendizagem pelos estudantes.

A psicologia contribui com o trabalho educativo como um dos fundamentos da educação escolar. Assim sendo, de modo a superar a psicologização do ensino, ela deve se situar como um pressuposto de uma dada teoria pedagógica. Portanto, na esfera escolar, a psicologia histórico-cultural se alia à pedagogia histórico-crítica<sup>2</sup>, afirmando-se como seu fundamento psicológico. Para ambas as teorias, a instituição escolar sofre com as influências de como a sociedade está organizada na mesma medida em que a determina.

---

<sup>2</sup> A pedagogia histórico-crítica tem origem no contexto histórico-político do Brasil no início da década de 1980 em resposta à necessidade histórica de superar os ideários pedagógicos hegemônicos os quais esvaziavam a educação escolar da classe trabalhadora. Tem como referência fundamental o professor Dermeval Saviani, e sua proposta volta-se para a construção coletiva de uma pedagogia marxista.

Desse modo, a escola como espaço social e de direito a todas/os, é um dos agentes responsáveis pela formação e humanização dos indivíduos. Conseqüentemente, ainda que ela reproduza os preceitos excludentes e violentos da sociedade de classes, ela também é regada da possibilidade e do poder de resistir e promover visões críticas de mundo que possibilitem a formação de agentes de transformação social.

A pedagogia histórica-crítica, que tem como fundamento psicológico a psicologia histórico-cultural, é comprometida com uma educação de qualidade que tem como principais objetivos a socialização das conquistas culturais da humanidade, especialmente aos filhos e filhas da classe trabalhadora (MARTINS, 2015). Sabe-se que vivemos em uma sociedade de classes que prega a meritocracia, entretanto, as condições objetivas de vida são muito discrepantes. A exploração do trabalho e as opressões vigentes implicam oportunidades desiguais tendo em vista a fusão entre capitalismo-racismo-patriarcado (SAFIOTTI, 2013), e a escola é, muitas vezes, a única instituição de transformação que se encontra "disponível" a todas as pessoas, ainda que, como já apontamos, hegemonicamente reproduza a lógica de marginalização desta organização social.

Outro fator, característico da pedagogia histórica-crítica, é a relevância que se concebe ao caráter histórico do desenvolvimento humano, compreendendo que este acontece a partir de interações sociais, indo contra a ideia de naturalização. Desse modo, a Psicologia histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica se complementam e caminham juntas, em prol de uma educação humanizadora e de respeito a todos/as indivíduos envolvidos no processo educacional, além de revelar que a queixa escolar não é de responsabilidade apenas de estudantes, professoras/es e famílias, mas se encontra na gênese, estrutura e dinâmica do funcionamento da escola na sociedade capitalista (SILVA, 2017).

### **3. Caminhos da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida a partir do estudo de caso, com o intuito de investigar as múltiplas determinações sobre o fracasso escolar no contexto da alfabetização à luz dos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural. De acordo com Tormes, Monteiro e Moura (2018), o estudo de caso é uma metodologia de pesquisa qualitativa que vem sendo utilizada com frequência em pesquisas educacionais, possibilitando compreender, de modo singular, problemáticas que envolvem indivíduos, contextos e realidades distintas.

Desse modo, pensando em investigar as possibilidades de compreensão sobre a queixa escolar apresentada pela criança, foi investigada a concretude das relações interpessoais entre

a escola, a criança e a família, possibilitando uma compreensão mais ampla e integral sobre as múltiplas determinações do fracasso escolar.

A investigação contou com a participação do Pedro<sup>3</sup> de sete anos de idade, que se encontrava no 2º ano do Ensino Fundamental, sem saber ler e escrever. Os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa foram entrevistas semiestruturadas com duas professoras e a supervisora; observações em sala de aula; intervenções pedagógicas com a criança e visita domiciliar à família. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética (5148 – CEP/UFLA) e os responsáveis pela criança foram devidamente informados sobre os procedimentos da pesquisa e autorizaram sua participação.

A pesquisa foi realizada no contexto do Programa Residência Pedagógica, conforme já explicado, o programa tinha por objetivo a promoção da aquisição da escrita e da leitura, a partir da compreensão crítica do mundo. O subprojeto, vinculado ao programa, aconteceu nos anos de 2018 a 2020, tendo duração de 18 meses, sendo os seis primeiros para estudos, planejamentos, ambientação e conhecimento da instituição escolar. Durante o ano de 2019, estivemos inseridas na instituição escolar realizando observações e regências com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental.

Durante o período em que estive na instituição escolar, acompanhei a atuação da professora regente, sua interação com a turma e com a direção; observei como os/as estudantes se relacionavam entre si e com todo o corpo docente; o modo como o ensino e a aprendizagem aconteciam e quais eram as mediações realizadas, além de ter a oportunidade de observar como a dinâmica cultural e organizacional da instituição acontecia e era imposta em determinados momentos.

Por estarmos inseridas e convivendo com a realidade da sala de aula, foi possível identificar quais estudantes precisavam de intervenções mais específicas para que alcançassem saltos qualitativos em sua aprendizagem. Esse era o caso do Pedro, que, além de vivenciar dificuldades na aquisição da escrita, era estigmatizado e rotulado a todo momento no espaço escolar, o que prejudicava seu processo de aprendizagem.

As intervenções pedagógicas primeiramente aconteciam com todas as/os estudantes da turma e, em seguida, eram realizadas propostas específicas para o estudante, geralmente às quartas ou quintas-feiras. As atividades eram realizadas, na maioria das vezes, fora da sala de aula, como por exemplo no pátio e na Biblioteca. Foram realizadas seis atividades específicas com a criança e 18 atividades com toda a turma. As atividades específicas com a criança

---

<sup>3</sup> Nome fictício para proteger a identidade da criança.

foram iniciadas após autorização da escola e da família. É válido ressaltar que outra residente também realizava atividades específicas com o estudante, contribuindo com o seu processo de aquisição da escrita e da leitura.

### **3.1 Estudante participante**

Pedro é um menino de sete anos, de família pobre, considerada problemática pela escola. A instituição escolar dizia que a família era problemática, pois havia supostas situações de drogas e prisões entre os membros, e essas vivências, de acordo com a escola, prejudicavam e contribuíam para que a criança e seus irmãos apresentassem as dificuldades escolares e o mal comportamento.

No momento da pesquisa, Pedro cursava o 2º ano do Ensino Fundamental, na turma em que o Projeto Residência Pedagógica foi realizado. Pedro é uma criança alegre, inteligente, esperta, carinhosa, afetuosa e disposta a cuidar e zelar de quem ele gosta. Sabe jogar muito bem capoeira e adora soltar pipa, entre tantas outras qualidades.

Portanto, resolvemos fazer o estudo com a criança, devido ao fato de a escola não perceber as potencialidades do estudante, mas, pelo contrário, enxergar apenas o que era negativo e o que precisava ser melhorado. Ele era visto como "criança problema": descrito como bagunceiro, agressivo, sem educação e sem interesse pelos estudos. Consequentemente, a criança passou a internalizar esses rótulos que lhe eram impostos e a ter atitudes que condiziam com tais estigmas.

Como a criança se encontrava no 2º ano do Ensino Fundamental e, muitas vezes, não conseguia acompanhar as atividades que eram propostas em sala de aula, com frequência saía da sala sem a permissão da professora, falava alto e “chamava” a atenção das/os demais colegas, atrapalhando a dinâmica das aulas.

### **3.2 Instituição escolar**

A Instituição participante da pesquisa faz parte do conjunto de escolas da Rede Municipal de ensino de uma cidade do interior de Minas Gerais. Localizada em um bairro periférico, atende estudantes dos bairros ao entorno da escola, os quais apresentam alto índice de criminalidade e vulnerabilidade social, de acordo com moradores da cidade e jornais locais.

A escola oferece educação infantil de 04 a 05 anos e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Possui infraestrutura de qualidade, dispõe de biblioteca, quadra, área verde, sala de atendimento especializado e parcerias com outros segmentos da sociedade civil que

oferecem oficinas no contraturno escolar para os/as estudantes matriculados/as, como capoeira e ballet; também oferece dança para toda a comunidade local. Essa era a realidade da escola até o período da pesquisa.

Ao entrar em contato com a supervisão da escola, solicitando a autorização para a realização do estudo de caso, a escola se mostrou bastante resistente, delegando em diversos momentos a responsabilidade para a autorização da pesquisa, em alguns momentos para a direção e em outros para a supervisão.

Nas reuniões com a direção e a supervisão, relataram que o caso de Pedro era social e que a família não era interessada nos estudos dos filhos, que a “mãe parecia uma Barbie, nem parecia que tinha 7 filhos”<sup>4</sup>, essa fala é marcada pela ideologia machista. De acordo com a autora Saffioti (2013, p. 113), machismo “não se resume à dominação da mulher, a submissão da mulher ao 'poder do macho'”, para além disso é um mecanismo de exploração econômica. Para a autora, a violência contra as mulheres é fruto e se mantém pelo sistema capitalista, que prega relações de poder desigual entre homem e mulheres, estabelecendo também, “como destino natural das mulheres a sua submissão e exploração pelos homens, forçando-as muitas vezes a reproduzi o comportamento machista violento” (SAFFIOTI, 2013, p.150). Essa exploração e dominação das mulheres pelos homens perpassa a atribuição das tarefas domésticas e de cuidado quase que exclusivamente ao gênero feminino, bem como, a concepção da maternidade compulsória. Na fala da supervisora, observa-se a crítica à mãe de Pedro por não corresponder a um ideal imposto sobre como a maternidade deve ser e parecer na sociedade vigente.

A gestão escolar, também insistiu para que a pesquisa fosse realizada com toda a turma, assim seria possível *comparar* todas as crianças. Após conversas com a direção, foi autorizada a realização da pesquisa. A pesquisadora foi aconselhada pela escola a não visitar a família da criança, pois afirmavam que seria perigoso, e sim convidar a família para ir à escola, apesar de que, em diversos momentos, já haviam anunciado que a família nunca comparecia.

Foi informado à direção que o contato com a família seria por meio de cartas, pois por telefone não foi possível. Desse modo, o contato foi realizado com cartas que eram enviadas através da criança, a quem explicamos que precisávamos da autorização da/o responsável para iniciarmos as atividades. A carta foi enviada na quarta-feira e no dia seguinte a criança trouxe assinada, contrariando o discurso de descaso familiar propagado pela gestão escolar.

---

<sup>4</sup> Fala da supervisora (ano 2019).

### **3.3 Professoras**

As professoras participantes, que aqui chamamos de Rosa e Maria, são formadas em Pedagogia e, no momento da pesquisa, eram preceptoras no Programa Residência Pedagógica. A professora Rosa foi professora da criança durante o 1º ano do Ensino Fundamental e a professora Maria no 2º ano do Ensino Fundamental, no qual foi possível acompanhá-la durante o ano de 2019. Ela também coordenava e orientava as regências, além de participar das reuniões de estudos e dos planejamentos. Com ambas as professoras foram realizadas entrevistas semi-estruturadas gravadas por áudio e posteriormente transcritas.

Foi através da professora Rosa, que tivemos o primeiro contato com a criança. No primeiro dia do encontro do Programa Residência Pedagógica as professoras se apresentaram e comentaram sobre suas turmas; foi nesse dia que ela relatou suas experiências com a criança, considerando a criança problemática e reflexo da família, que, por sua vez, era considerada pela escola e pela professora como uma família desestruturada.

### **3.4 Família**

Como o trabalho se pautou na concepção multideterminada do fracasso escolar, a família do estudante também foi incluída na pesquisa. A família do Pedro é composta por aproximadamente sete/oito integrantes. O bairro em que a família reside, foi destinado a criação de um conjunto habitacional com casas populares, por isso, muitas vezes falas sobre o bairro são pejorativas e preconceituosas. Conforme já explicitado, o contato com a família foi por meio de cartas; obtivemos retorno sempre que as cartas foram enviadas, contradizendo a concepção da escola sobre a família, que era retratada como negligente. Foi realizada uma visita domiciliar e entrevista com a mãe da criança, gravada por áudio e, posteriormente, transcrita.

## **4. Resultados e discussões**

Como já exposto, durante a Residência Pedagógica acompanhamos uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, na qual o estudo de caso foi realizado com um menino de sete anos, denominado neste trabalho como Pedro. A seguir, apresentamos os resultados obtidos e as discussões, tendo por base o estofa teórico que fundamenta essa pesquisa. Válido ressaltar que os subtítulos contemplam falas da criança.

### **4.1 A relação entre a escola e Pedro: “Eu sei, não sou burro”**

O contato com a escola aconteceu através do Projeto Residência Pedagógica e mesmo já

estando familiarizada com a rotina e conhecendo a gestão, foram criados empecilhos. Alegavam que a pesquisa seria de interesse e apresentariam dados para serem analisados se fosse realizada com todas as crianças da turma, pois assim seria possível realizar gráficos e comparações entre as crianças. Contudo, comparar e classificar não era nosso objetivo, pois, à luz dos pressupostos teóricos que adotamos, entendemos que tal abordagem acentuaria ainda mais as exclusões e os rótulos que já eram enraizados.

Pedro era uma criança de sete anos de idade e não estava alfabetizado. Quando iniciamos os trabalhos na escola escutamos de professoras e direção, que ele era uma “criança problema” e que sua família não oferecia a devida assistência, além de não ser interessada nos estudos dos filhos/a. No decorrer das aulas, observamos que ele apresentava comportamentos agressivos, não gostava de ser contrariado ou corrigido e não realizava as atividades quando não era do seu interesse.

Ao longo das observações, o discurso da gestão escolar era de que a família do estudante não tinha e nunca demonstrou interesse nos estudos dos/a filhos/a, não participando de forma ativa na educação escolar. Criticava-se, principalmente, o não comparecimento da família de Pedro em reuniões de mães, pais e demais responsáveis e em reuniões específicas para conversar sobre o comportamento da criança. A escola pressupunha que a família deixava a função do “ensinar” como responsabilidade exclusiva da instituição.

Observamos que a família não comparecia na instituição escolar e que as únicas formas de contato que a escola realizava era por telefonemas - que não eram atendidos, ou recados no caderno da criança, que poucas vezes voltavam assinados. Os bilhetes apenas retornavam assinados quando se referiam a passeios ou alguma atividade diferenciada. Conforme Leite (2012), o ambiente escolar pode produzir impactos positivos ou negativos, caracterizando uma aproximação ou afastamento do sujeito com o conteúdo escolar, e conseqüentemente, com a escola. Se Pedro não era acolhido e respeitado pela escola, por que mostraria os recados para a família sabendo que não era algo positivo?

Presenciamos em vários momentos que a gestão escolar ditava regras que deveriam ser seguidas pela professora regente para com a criança, impondo a ela determinadas atitudes. Um exemplo disso foi um episódio no início do ano (2019), em que materiais escolares (lápiz, borracha e outros) estavam desaparecendo da sala de aula. A partir desse fato, Pedro foi tido como responsável por tais ocorridos, pois encontraram alguns lápis em sua mochila. Com isso, a supervisão ordenou que a professora guardasse a mochila do estudante em cima do armário e que mudasse-o de lugar, sua carteira passou a ficar ao lado da professora, na

qual ficou até o final do ano letivo. Com o passar dos dias, Pedro foi conquistando a confiança da professora e adquirindo autonomia para guardar seu material.

A gestão escolar também repreendia o estudante constantemente na frente de seus/suas colegas, além de ordenar em determinado dia que ele ficasse copiando o dever na sala da direção, pois estava apresentando mal comportamento e brincava de polícia e ladrão. Essa brincadeira levava a criança a ser repreendida frequentemente. Para a gestão, o fato de a criança copiar as lições já era suficiente para constatar que o estudante estava aprendendo e melhorando seu comportamento.

Em outro episódio presenciamos como a instituição escolar mentia para o estudante, dizendo que se não melhorasse o comportamento teria que conversar com determinada pessoa que era “policial”. Essa pessoa na verdade era o professor de dança. De acordo com Brasil, Santiago e Brandão (2020), a prática da violência policial está direcionada a determinado público, sendo esse a população negra, jovem, pobre e moradores de periferias, além de ser marcado pelas discriminações raciais de classe e gênero. Segundo os mesmos autores, a violência policial expõe “os modelos sociais e estatais de controle no Estado” (BRASIL; SANTIAGO; BRANDÃO, 2020, p.2).

Nesse sentido, percebe-se que a escola estabelece uma relação de coerção com a criança, reproduzindo a lógica da sociedade de classes, em que a autoridade muitas vezes exercida por policiais em periferias reprime e coage as pessoas pobres e não brancas. No contexto escolar, essa coerção fica evidente na ideia de que o fato de a criança conversar com o “policial”, fosse coagi-la a ponto de contribuir com melhorias em relação ao seu comportamento.

Nota-se, como apontado no referencial teórico do trabalho em tela, que as instituições de ensino agem, muitas vezes, conforme a lógica excludente desta sociedade, reforçando as desigualdades sociais e intensificando os rótulos e estereótipos em suas práticas. Como um mecanismo de controle, também impõe padrões e condutas elitistas que devem ser seguidos. Espera-se determinado tipo de comportamento e expectativas são projetadas em cada sujeito, e as crianças que se encontram nesse espaço e que fogem desses padrões normativos são rotuladas e marginalizadas.

Conforme Mello (1999), a escola pública possui uma falha no processo de alfabetização referente às crianças das camadas populares, excluindo-as precocemente desse processo. Pedro era excluído, sobretudo pelo fato de a escola não aceitar sua trajetória de vida e por não ser o “modelo” de criança esperada. Entretanto, essa marginalização é complexa e



ocorre “duplamente, pois a escola não aceita a criança como ela é, e a criança não aceita a escola tal como ela funciona” (MELLO, 1999, p.11).

Entende-se que o 2º ano do Ensino Fundamental é o período em que o processo de alfabetização está ocorrendo, mas o controle do tempo de aprender, ainda é enraizado no sistema educacional.

Como já exposto no início deste trabalho, tivemos como pressuposto compreender a queixa do fracasso escolar nos segmentos escola - família - criança. Desse modo, no item seguinte abordamos a relação entre a professora e a criança participante.

#### **4.2 A professora e o Pedro: “Professora, você come pão todos os dias?”**

No início do ano letivo, a professora Maria<sup>5</sup> demonstrava resistência e poder perante Pedro, impondo regras e condutas. Muitas dessas regras eram impostas a ela pela supervisão, que não acompanhava a criança e não sabia sobre a dinâmica das aulas. Todavia, no decorrer do ano, foi possível observar mudanças no comportamento da criança e da professora. Ambos estavam criando vínculos de afeto e de respeito; a criança se aproximava da professora ao mesmo tempo em que a professora se aproximava da criança.

Sendo importante destacar as condições de trabalho da professora. A turma era composta de aproximadamente 25 estudantes, dos quais alguns e algumas estudantes apresentavam dificuldades no processo de alfabetização. Mas, apesar das dificuldades, Maria demonstrava paciência, interesse e disposição para auxiliar Pedro sempre que lhe fosse possível.

Na dinâmica da sala de aula, as crianças repetiam os comportamentos da gestão escolar e da professora para com Pedro. Não gostavam de emprestar materiais alegando que ele não devolvia, não gostavam de brincar juntos ou de sentar próximo a ele, em algumas ocasiões demonstravam medo, por ele ser agressivo.

A partir do momento em que a professora Maria passou a ter uma concepção positiva sobre a criança e mudou seu comportamento diante dela, as crianças da turma conseqüentemente mudaram seus comportamentos, e se permitiram realmente conhecer o estudante e incluí-lo nas atividades.

Importante destacar que desde o início do Programa Residência Pedagógica, a professora Maria se mostrava disposta a aprender e a ressignificar o que fosse necessário na sua prática pedagógica. Durante os encontros de estudos realizados ao longo do programa, foi

---

<sup>5</sup> Nome fictício para preservar a identidade da professora.

estabelecido um vínculo de confiança e trocas, consolidando uma parceria entre estudantes da graduação e a professora. Por conta da disposição da professora e dos estudos teóricos realizados ao longo do ano - os quais se pautavam na superação da biologização e psicologização do fracasso escolar e na compreensão histórica da construção da subjetividade humana, foi possível perceber significativamente as mudanças ocorridas na sala de aula.

Ao analisar as entrevistas realizadas com as professoras Maria e Rosa<sup>6</sup> e com a supervisora, questões referentes à família do estudante estavam presentes constantemente em suas falas, alegando que as hipóteses explicativas pelas dificuldades de aprendizagem eram consequência do ambiente familiar em que a criança vive, como podemos observar nos trechos retirados das entrevistas:

*“Acho que a dificuldade dele vem do ambiente que ele vive mesmo, ele vive e lida com a família, ele não tem incentivo nenhum em casa, a verdade é essa, não tem incentivo nenhum.”* (Maria, professora regente)

*“Você via que não era uma criança realmente assistida pela família, então é uma família bem complicada com situação de droga envolvida e situações com cadeias... e com todos tipo de situação que não era para criança.”* (Rosa, professora do 1º ano)

*“Negligência. Negligência, porque a escola sozinha não consegue fazer, infelizmente não consegue (...) Então assim, há negligência familiar mesmo, o abandono intelectual, eu acho, não tenho certeza, abandono intelectual porque a maioria das pessoas acham que dando arroz com feijão, traduzindo, e a roupa limpa... mas e o resto?!”* (Supervisora)

O contexto familiar conturbado era usado como argumento para validar impressões superficiais sobre a criança, além de ser a justificativa predominante sobre as dificuldades de aprendizagem apresentadas. A escola, como instituição social deveria acolher o estudante frente a sua condição de vulnerabilidade, possibilitando novos caminhos para seu desenvolvimento ao invés de intensificar ainda mais sua situação de vulnerabilidade e marginalização, excluindo mais uma vez quem já era excluído.

Nesse sentido, reafirmamos os estudos de Patto (1992), de acordo com os quais a escola reproduz as idealizações da elite branca que prega um modelo de estudante e de família ideal, baseado na teoria da carência cultural, para ignorar e não aceitar as outras configurações familiares e culturais.

Outras justificativas para as dificuldades de aprendizagem, como falta de interesse pelos estudos e de concentração também estavam presentes nas falas das profissionais,

---

<sup>6</sup> Nome fictício para preservar a identidade da professora.

defendendo a concepção de que o estudante precisava passar por uma avaliação psicológica, para assim identificar o que ele teria. Conforme já exposto, esses argumentos reforçam as colocações de Patto (1997), quando afirma que testes e laudos padronizantes, quando são atribuídos à criança pobre, transferem para ela a responsabilidade de se adaptar ao sistema de ensino e a culpabilização pelo não aprender passa a ser individualizada.

A professora Maria, como mencionado, demonstrava interesse e disposição para com as/os estudantes, no caso de Pedro não era diferente, mas ao longo do ano demonstrava cansaço e preocupações com outras demandas escolares. Nos dados da sua entrevista, ela diz que Pedro poderia ter um “*déficitinho de atenção*” - reforçando a concepção medicalizante do fracasso escolar. Não demonstrou expectativas em relação ao futuro do estudante e não considerou os avanços em sua trajetória escolar:

*“Eu não senti avanço durante o ano, assim, muito significativo, ele já melhorou um pouco, mas assim, expectativa eu acho que ele ainda vai para o terceiro ano com muita dificuldade, não vejo realmente muita expectativa esse restinho de ano aí, eu acredito, a gente pode continuar tentando, mas eu acho não vai ter uma melhora muita significativa não.”*

Tal posicionamento confirma o que Patto (1999) constata em seus estudos: na maior parte das vezes, a escola enxerga apenas o que falta na criança, tendo como parâmetros os ideais normativos de classe. Desde que iniciamos as atividades com a turma e com a criança em específico, era perceptível que a criança estava avançando em suas aprendizagens e no caminho para ser alfabetizada. Frases como “eu não sou burro”, que, no início da pesquisa, eram ditas pela criança em contextos em que ela não conseguia realizar determinada atividade ou em que era corrigida por ter feito algo errado, se transformaram em “estou aprendendo a ler e a escrever”. À medida que as atividades foram sendo desenvolvidas e elaboradas a partir da sua realidade, valorizando também os conhecimentos que a criança já havia adquirido, proporcionaram avanços no seu desenvolvimento. Talvez, para o corpo docente o desenvolvimento do estudante não era tão significativo, afinal, o avanço só seria reconhecido e constatado quando e se a criança lesse e escrevesse de forma fluente, perdendo-se de vista o processo envolvido no domínio dessas novas aprendizagens.

Compreendendo que cada sujeito possui uma história, e essa história se inicia no meio familiar em que vive, no item subsequente abordamos a relação da família e da criança.

#### **4.3 A família e o Pedro: “Moro com meu pai, minhas irmãs, meus irmãos, minha mãe”**

Durante a pesquisa foi realizada uma visita domiciliar com o objetivo de conhecer a família e identificar como compreendiam a queixa escolar apresentada pela escola sobre a criança. A mãe era uma mulher negra, não sabia ler e tinha mais de três filhos. Durante a visita a mãe foi atenciosa, convidou para entrar e respondeu às perguntas de forma breve.

Na entrevista, a mãe afirma que é participativa na educação escolar da criança, que não deixava a criança ficar na rua e que auxiliava o estudante sempre que tinha dever de casa. Mas, pelo que observamos na sala de aula, a criança raramente copiava o dever.

Analisando os dados da entrevista, percebemos que a escola é vista como instituição de poder, exercendo dominação perante a família, pois ao longo da entrevista, pudemos observar que a mãe se sentia coagida, respondendo às perguntas de forma breve e curta, não prolongando a conversa e dizendo ter atitudes com o filho que contradiziam aquela propagada pela escola.

O discurso sobre a concepção de sujeitos “aptos” e “não aptos” está marcado por estereótipos e preconceitos que permeiam atitudes de professores, gestão escolar e as práticas educativas. Esses preconceitos não se limitam somente à criança, englobam também a família, que na maioria das vezes é rotulada como “desorganizada” (PATTO, 1992). Pautando-se na teoria da carência cultural para rejeitar outras configurações familiares e culturais, a gestão escolar propagava uma visão de medo e receio perante a família, sendo perceptível a agressividade com o estudante.

Durante a entrevista com a supervisora, foi perguntado sobre as expectativas para a superação das dificuldades e possibilidades para o futuro da criança, ela respondeu dizendo que até pode ter um futuro diferente, mas pelo que “conhece” do histórico familiar as possibilidades seriam poucas. A mesma pergunta foi realizada para a mãe da criança que respondeu dizendo que esperava que o filho se formasse. Observa-se, portanto, que a instituição escolar não apresentava perspectivas educacionais positivas em relação ao estudante e atribuía a responsabilidade à família.

Historicamente a relação entre escola e família tem sido marcada por conflitos e culpabilizações (PATTO, 1999). Isso porque as instituições de ensino incorporaram a naturalização e padronização de uma dada estrutura familiar como o modelo ideal a ser seguido – qual seja, a família tradicional, composta por pai, mãe e criança, em uma explícita reprodução dos ditames patriarcais, heteronormativos e classistas da ordem vigente, os quais rejeitam a diversidade e proliferam a intolerância. Tendo isso em vista, as demais configurações familiares passaram a ser classificadas como desestruturadas, de modo que

passaram a ser enquadradas como “grupos familiares patológicos e de ambientes sociais atrasados que produziram crianças desajustadas e problemáticas” (PATTO, 1999, p. 64).

A família de Pedro é negra, pobre, vulnerável socialmente e de baixa renda, o que fazia com que a escola não a enxergasse para além dos rótulos advindos das supostas situações de drogas e prisões envolvendo os familiares. A escola não tinha atitudes para amenizar essas desigualdades, não reconhecendo a história da criança e a respeitando, mas sim, a utilizando como mecanismo de poder e de controle.

Apesar das dificuldades históricas e sociais que a família precisava enfrentar diariamente, ela realizava o que estava ao seu alcance para contribuir com a educação do filho<sup>7</sup>, mesmo sendo considerado pouco para a escola. Reforçando a valorização da educação pela família, Patto (1992, p. 118) afirma que as “famílias valorizam a escolaridade e lutam para manter os filhos na escola até esgotarem os últimos recursos”.

#### **4.4 As intervenções pedagógicas: “Estou aprendendo a ler”**

Pensando em soluções pautadas nas concepções científicas sobre o caráter multideterminado do fracasso escolar apresentadas na fundamentação teórica, foram pensadas atividades que promovessem saltos qualitativos no processo de aprendizagem do estudante. No primeiro momento, realizamos uma avaliação diagnóstica para averiguar quais conhecimentos prévios a criança já havia consolidado. A partir disso e das observações na sala de aula verificamos que Pedro reconhecia as letras do alfabeto, mas não associava o som com a letra. Desse modo, propusemos atividades por meio das quais ele pudesse desenvolver sua consciência fonológica.

Durante as intervenções pedagógicas, percebemos que Pedro gostava de atividades que envolvessem o brincar, tinha interesse em jogos de encontrar peças, como o jogo da memória e jogo de cartas. O estudante gostava de manusear os materiais das atividades propostas e propor brincadeiras.

De acordo com Gil (2009 citado por OSTI; BRENELLI, 2013), o espaço da sala de aula, além de ser um espaço físico, também é um ambiente social e afetivo, e as relações que se estabelecem nesse espaço interferem positivamente ou negativamente no desenvolvimento dos/as estudantes. Partindo desse pressuposto e valorizando o interesse da criança, foram realizadas atividades que promovessem o desenvolvimento de Pedro e que contribuíssem para a ressignificação do processo educacional do estudante - o qual, por conta de sua história

---

<sup>7</sup> A família sempre autorizava a criança a realizar atividades externas ou diferenciadas; a criança tinha o material; levava lanche praticamente todos os dias.

escolar, havia internalizado os rótulos e estereótipos que lhes eram atribuídos e estabelecia uma relação de afecções negativas com a escola e com o processo de aprendizagem.

Em alguns momentos, durante as atividades, eram necessárias adaptações para que a criança não se dispersasse e mantivesse seu interesse. Como as atividades eram realizadas fora do espaço da sala de aula, sendo realizadas, na maioria das vezes, na sala de reforço escolar, Pedro ficava curioso para desbravar esse novo espaço. Desse modo, realizamos um acordo de fazer a atividade e depois escrever ou desenhar no quadro, como ele desejava.

Realizamos oito encontros específicos com a criança e seis atividades de intervenção, além das atividades que foram desenvolvidas com toda a turma. As atividades que realizamos<sup>8</sup> com Pedro foram: 1. o jogo da memória, em que a criança precisava encontrar a letra que correspondia a imagem; 2. jogo do bingo e dominó; 3. jogo do baralho com as letras. Nesse jogo, as letras foram escritas em pedaços de papéis para representar as cartas, eram distribuídas as cartas e após jogar, a criança dizia uma palavra que começava com a letra da carta. Nesta atividade, utilizamos frases como “fui à feira e comprei...” ou “fui a UFLA e levei <sup>9</sup> ...”, para a criança completar com a letra correspondente da carta; 4. atividade de rima; 5. contação de história; 6. atividade sobre a família.

Desde o início Pedro demonstrava interesse e entusiasmo em participar do projeto, se sentia importante e querido e dizia com frequência que estava aprendendo a ler e a escrever. No decorrer do ano, fomos criando vínculos de afeto e de respeito. Pedro contava sobre situações que vivia em casa com a família, com os/as amigos/as e até mesmo na escola, fomos criando um laço de confiança e ele sabia que poderia conversar sempre que quisesse.

As mudanças no comportamento de Pedro e na sua aprendizagem avançavam gradativamente, mas só conseguia observar quem realmente estava disposta a isso, e a escola muitas vezes não estava. O foco e os rótulos sobre a criança tinham como única referência aquilo que Pedro ainda não sabia fazer. Como nos colocam Moyses e Collares (1997):

É um olhar voltado para a carência, para a falha da criança. É quase como se a criança, que está sendo avaliada, precisasse se encaixar nas formas de avaliação que o avaliador, supostamente inteligente, conhece. Daí, os laudos de falta de coordenação motora para quem faz pipa; de falta de raciocínio matemático para feirantes; de falta de ritmo para os que cantam e fazem batucadas... A prova é rígida e previamente estabelecida: se a criança ainda não sabe, não entende a proposta ou não conhece as regras do jogo, é reprovada. A avaliação pode ser vista como uma perseguição ao defeito da criança; sim, pois com certeza o defeito só pode estar localizado nela, já que

---

<sup>8</sup> Fotos em anexo.

<sup>9</sup> Utilizamos essa frase em específico, porque realizamos um passeio com as crianças na UFLA.

vivemos em um mundo em que todos pretensamente têm as mesmas oportunidades etc, etc. (MOYSES & COLLARES, 1997, p. 84)

Conforme foi colocado, Pedro era uma criança com inúmeras qualidades e habilidades. Era inteligente, alegre, afetuoso, gostava de jogos, de capoeira, de soltar pipa. Mas, a escola desconhecia o que Pedro tinha, gostava e fazia pelo fato de o menino não se encaixar nos limites dos padrões arbitrariamente impostos pela organização social vigente.

Apesar dos rótulos e estereótipos reproduzidos pela escola, ao longo das atividades e do Projeto a relação de Pedro com a escrita foi sendo desenvolvida e melhorando cada vez mais. No entanto, as dificuldades de aprendizagem apresentadas por Pedro precisavam de um bom acolhimento e de acompanhamento para que de fato fossem superadas. Conforme Patto (1992), as crianças consideradas pela escola como "problemáticas" podem necessitar de atendimento fora da escola. Entretanto, a autora problematiza que mesmo nesses casos as atitudes dentro do espaço escolar podem intensificar ou amenizar essas dificuldades. No caso de Pedro, a escola intensificava sua marginalização e exclusão.

## **5. Considerações Finais**

A psicologia se consolida na ascensão da burguesia como classe dominante, contribuindo com o novo sistema vigente. No espaço educacional, ela tinha por objetivo justificar as desigualdades sociais e determinar quais comportamentos e padrões eram aceitáveis para os/as estudantes. Por meio de teorias naturalizantes, baseou-se em concepções clínicas, classistas e racistas sem base científica para determinar quais eram os sujeitos aptos e não aptos para aprender, contribuindo, desse modo, com a lógica do sistema capitalista, intensificando as desigualdades e justificando os preconceitos e práticas excludentes.

No entanto, a psicologia histórico-cultural se contrapõe a essas teorias e apresenta uma nova concepção para investigar os fenômenos escolares, partindo do contexto histórico, social e político, compreendendo o desenvolvimento da consciência humana tendo como base as relações interpessoais em que os sujeitos estão inseridos.

Nosso objetivo com essa pesquisa foi investigar como os segmentos escola - criança - família compreendiam a queixa escolar apresentada por Pedro, durante a vigência do Programa Residência Pedagógica. Com base nos dados, fica evidente que argumentos pautados em concepções acientíficas e preconceituosas predominam e estão enraizados no sistema educacional. No caso de Pedro, a família era vista como a principal responsável pelas dificuldades escolares apresentadas pela criança. A escola se pautava na teoria da carência

cultural e em supostos problemas emocionais para justificar suas práticas excludentes, preconceituosas e a marginalização da criança, além de se isentar da responsabilidade no processo educacional.

A pesquisa sinaliza que políticas que incentivam a parceria da Universidade com a rede pública de ensino se configuram em possibilidades de reflexões e mudanças nas práticas educativas de professoras/es, como foi perceptível nas atitudes da professora em relação à criança, a partir do Programa Residência Pedagógica. Outro fator relevante é que foi possível observar que as mediações contribuíram de forma positiva para o desenvolvimento da criança, tendo em vista que, segundo a psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento acontece por meio de mediações adequadas, partindo da zona proximal de desenvolvimento, ou seja, daquilo que a criança já sabe.

Conforme Silva (2017), a queixa escolar não é de responsabilidade apenas das e dos estudantes, professoras/es e famílias. Suas origens remetem à estrutura e dinâmica do funcionamento da escola na sociedade capitalista. Desse modo, a presente pesquisa confirma e enfatiza a urgência de processos formativos que discutam nas instituições de ensino as múltiplas determinações do fracasso escolar, baseados em estudos científicos e não no senso comum, o qual limita a compreensão das dificuldades a preceitos excludentes, preconceituosos e estereotipados. A pesquisa enfatiza também, a importância e necessidade de processos formativos que visam a formação continuada de professoras/es, bem como, a relevância da valorização da carreira docente.

Diante do exposto, a instituição escolar não pode continuar sendo espaço de reprodução das desigualdades sociais e das opressões vigentes nesta organização social.

## Referências

BULHÕES, L. F. S. S. **A construção de práticas críticas em psicologia escolar a partir da teoria histórico-cultural** In: FRADE, E. das G. (Org.). Textos e contexto do Simpósio de pesquisa em educação. Lavras: Center Gráfica, 2019.

CHECCHIA, A. K. A. Contribuições da psicologia escolar para a formação de professores. **In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2015, Florianópolis, UFSC.

FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; RIBEIRO, M. J. L. A compreensão dos professores sobre as dificuldades no processo de escolarização: análise com pressupostos vigotskianos. **Cad. Pes**, São Luís, v.21, n 1, jan/abr, 2014.



FORGIARINI, S. A. B.; SILVA, J. C. Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: **Simpósio em educação: Semana de Educação A formação de professores no contexto da pedagogia histórico-crítica XIX**. 2007. Cascavel: novembro de 2007.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago, 2006.

GOLDSTEIN, J. **Psicologia social**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1983.

GUZZO, R. S. L. et al . Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psic.: Teor. e Pesq.** Brasília, v.26, n. spe. p. 131-141, 2010.

LEITE, S. A. D. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**. São Paulo, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>> Acesso 19 de dez. 2020.

LIBÓRIO, R. UNICEF alerta que 3,5 milhões de estudantes brasileiros foram reprovados ou abandonaram a escola em 2018. **Unicef**, São Paulo, out. 2019. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-que-3-5-milhoes-de-estudantes-brasileiros-foram-reprovados-ou-abandonaram-escola-em-2018>> Disponível em: 05 de out. 2020.

MARTINS, L. M. **A Formação Social da Personalidade do Professor: um enfoque Vigotskiano**. 2º edição. Campinas: Editora Autores Associados. 2015. p. 141.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. p. 250. Tese (Livre-Docente em Psicologia da Educação) Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. (Org.) A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. São Paulo: **Casa do Psicólogo**, p. 113-24, 2011.

MELLO, S. L. (1999). Prefácio à primeira edição. Em PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. Prefácio. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997 .

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Sentimento 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, set/dez, 2013.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicol. USP**. São Paulo, n. 3(1/2). p. 107 - 121, 1992.

PATTO, M. H. S. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 de set. 2020.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 3ª.ed., 2013.

SILVA, C. R. D.. **Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2017. 263 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica 2019**. São Paulo: Ed. Moderna, p. 180, 2019. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2020.

TORMES, J. R.; MONTEIRO, L.; MOURA, L. C. S. G. A. Estudo de caso: uma metodologia para pesquisas educacionais. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba-SP, vol.2, n.1, p.18-25, jan./abr. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas 2012 - Resultados e análise dos itens da Prova ABC 2012**. São Paulo: Ed. Moderna, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.zerohora.com.br/pdf/15229622.pdf>> Acesso em: 28 set. 2020.

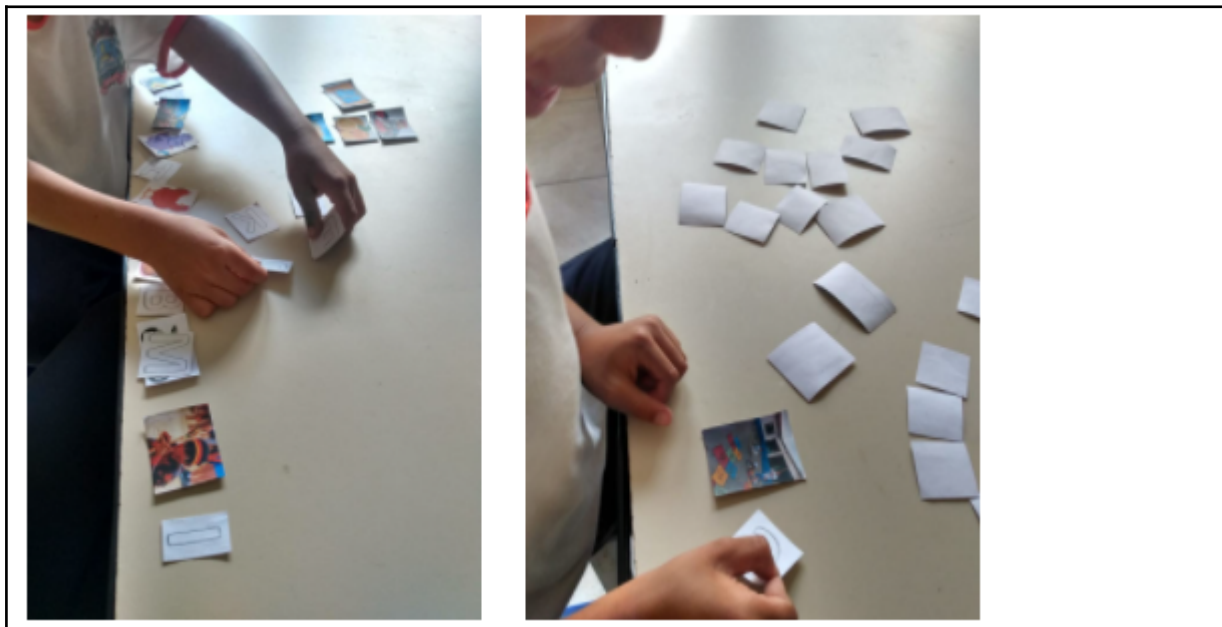
TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, ed. 3, p. 531-540, set/dez, 2007.

UNICEF. Reprovação, distorção idade-série e abandono escolar. **Relatório Trajetórias Sucesso Escolar**, UNICEF Brasil e parceiros, 2019. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/media/6151/file/reprovacao\\_distorcao\\_idade-serie\\_abandono\\_escolar\\_2018.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/6151/file/reprovacao_distorcao_idade-serie_abandono_escolar_2018.pdf)> Acesso em: 03 out. 2020.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

**ANEXO****1. Atividades realizadas com a criança**

Imagem 1: Jogo da memória com as letras.



Fonte: Denia Andrade Teixeira (2019)

Imagem 2: Atividade fonológica sobre as letras.



Fonte: Denia Andrade Teixeira (2019)

Imagem 4: Atividade com bingo de letras e rimas.



Fonte: Denia Andrade Teixeira (2019)

Imagem 4: Contação de história “Tudo bem ser diferente” de Todd Parr e desenho sobre a família.



Fonte: Denia Andrade Teixeira (2020)