

Quem é o estudante em recuperação: os sentidos do fracasso escolar¹

Silvia M. Gasparian Colello²

Resumo: Partindo do princípio de que os programas escolares de recuperação devem, para além das falhas na aquisição de conteúdos, considerar condicionantes mais amplos da aprendizagem, o presente artigo pretende colocar em evidência a complexidade do quadro de dificuldades apresentadas pelos estudantes. Para tanto, procura delinear tendências relacionadas ao vínculo dos estudantes com a escola, ao apoio familiar, à relação dos sujeitos com o processo de aprendizagem ou com os conteúdos escolares, particularmente, com a Língua Portuguesa e a Matemática. Nos significados mais profundos abstraídos pelos estudantes (e, muitas vezes, endossados pelos professores), temos a oportunidade de vislumbrar novos caminhos de intervenção pedagógica e de superação das dificuldades.

Palavras-Chave: Programas escolares. Recuperação de aprendizagem. Dificuldade de aprendizagem. Relação dos estudantes com a escola. Relação dos estudantes com o conhecimento.

Abstract: Given that credit recovery programs, in addition to content acquisition failure, should take broader determinants of learning into account, this paper intends to highlight the complexity of the set of difficulties students present. To that end, it seeks to outline the trends related to the bond students have with the school, family support, the relationship of subjects with the learning process or school contents, particularly when it comes to the Portuguese Language and Math. In the deeper meanings that were abstracted by the students (and often endorsed by teachers), we have the opportunity to envision new paths for pedagogical intervention and overcoming difficulties.

Keywords: School programs. Learning recovery. Learning difficulty. Student-school relationship. Student-knowledge relationship.

Cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador de sua compreensão, que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro impregnada pelo lugar de onde fala. Deste lugar no qual se situa, é que dirige o olhar para a nova realidade. (FREITAS, 2003)

Instituído como política educacional do município de São Paulo, o “Projeto de Apoio Pedagógico – Recuperação de Aprendizagens” (Portaria n. 1084/14, Instrução Normativa SME 15/12/1918) atende, atualmente, 36.016 estudantes a partir do 3º ano

¹ O termo “sentidos” foi usado propositalmente, incorporando a distinção da semiótica russa (especificamente nos postulados de Vigotsky e Bakhtin) em relação ao termo “significado”. Este, como se sabe, tem uma conotação objetiva (por exemplo, os significados das palavras compartilhados pelos falantes de uma mesma língua). Os sentidos, por sua vez, dizem respeito a uma vertente mais subjetiva, pois constituem-se em função de uma consciência ou de um determinado contexto. Assim, da mesma forma que uma palavra (com um significado objetivo) pode ter muitos sentidos, o estado ou condição de um estudante pode se explicar por diferentes vias, dadas as possibilidades de entrecruzamento entre aspectos objetivos e subjetivos. A respeito dos conceitos de sentido e significado, recomenda-se as leituras de Brait (2005), Gonzalez-Rey (s/d) e Oliveira (1995).

² Professora Dra. e Livre-docente da Faculdade de Educação da USP, vinculada ao seu programa de pós-graduação e consultora da Secretaria Municipal de São Paulo pela UNESCO.

do Ensino Fundamental, com os objetivos de fortalecer mecanismos de aprendizagem e de inclusão, além de aprimorar o ensino por meio da formação de professores de recuperação. Como extensão desses objetivos, visa também resultados de amplo espectro: o aumento dos índices do IDEB, o desenvolvimento do projeto político pedagógico proposto pela rede (Currículo da Cidade) e a integração das áreas de conhecimento no âmbito escolar.

Partindo do princípio de que as medidas de intervenção previstas no referido projeto devem estar apoiadas na compreensão mais ampla da realidade dos estudantes, o presente artigo pretende colocar em evidência o reducionismo de muitos argumentos que, muitas vezes, obscurecem a compreensão dos problemas e, por essa via, evidenciar a complexidade do quadro de dificuldades apresentadas. Tão importante quanto promover iniciativas objetivas para o diagnóstico sobre a aquisição de conteúdos, os níveis de conhecimento em cada área de estudo e os graus de defasagem dos estudantes em relação ao que é esperado para os ciclos escolares (procedimentos construídos pela equipe pedagógica, mas ainda em fase aprimoramento), importa compreender quem é o estudante com dificuldade de aprendizagem, os sentidos que ele atribui aos conteúdos e seus processos cognitivos na progressão da vida escolar.

Diferentemente dos estudantes da “Recuperação Contínua” que, em sala de aula, são submetidos a intervenções mais específicas de apoio para superar pequenas dificuldades, as crianças e jovens encaminhados para a “Recuperação Paralela” já trazem em si a marca do fracasso, isto é, de problemas que não puderam ser resolvidos no cotidiano da escola (razão pela qual são convocados em horário alternativo, com outro professor e com específica proposta de trabalho); não raro eles estão marcados pelo sentimento de inferioridade perante os colegas com melhores condições de acompanhar o ritmo escolar. Vem daí o interesse em compreender seus históricos de “não-aprender”, seus vínculos com a escola e a relação que eles estabelecem com a aprendizagem.

Ainda que não se possa generalizar o impacto desse percurso para os sujeitos (no caso, a construção da situação de fracasso), vale sondar a respeito de como eles abstraem a complexidade da vida estudantil. Em outras palavras, na impossibilidade de retratar, de modo único e inflexível, o sentido atribuído à escolaridade, importa captar perspectivas relacionais (estudante-escola, estudante-professor, estudante-aprendizagem, estudante-objetos de conhecimento) que justificam a persistência de dificuldades.

Seja pelo montante de turmas e de escolas envolvidas no projeto (aproximadamente 400), seja pela quantidade de estudantes e diversidade das dificuldades encontradas, justifica-se o desafio de delinear posturas - tanto posicionamentos individuais e predisposições de determinados subgrupos como tendências coletivas de valores e sentimentos que sustentam os casos-problema. Se esses aspectos pudessem ser levados em conta, as iniciativas de recuperação poderiam extrapolar o âmbito específico do ensino (explicar mais uma vez o que não foi aprendido), para destravar “chaves-basilares” que, tão frequentemente, comprometem o processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a apreensão dos sentidos do fracasso escolar tem o potencial de oferecer pistas para a revisão de diretrizes pedagógicas, práticas de ensino, modos de intervenção, de relacionamento na escola e, como não poderia deixar de ser, de alternativas para a superação das dificuldades.

No esforço para captar sentidos, é preciso distinguir problemas e dificuldades (SILVA, 1996). No primeiro caso, vale considerar uma certa parcela da população estudantil que, em função de efetivos problemas, merece atenção especializada ou encaminhamento médico específico. Seja lá qual for o problema, as relações entre professor e estudante, entre crianças e atividades de ensino são essencialmente as

mesmas (comparadas com quaisquer outras situações em sala de aula), cabendo ao docente acolher o sujeito, incentivá-lo, apoiar seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, e trabalhar com ele a partir de seus saberes e condições. É nesse sentido que se deve, também, entender o tom prospectivo do “Projeto de Apoio Pedagógico - Recuperação de Aprendizagens”: propostas de intervenção pedagógica entendidas não como restituição de saberes, preenchimento de lacunas ou correção de falhas, mas como novas oportunidades para ensinar mais e aprender melhor. Nessa perspectiva, as oportunidades são (ou deveriam ser) múltiplas, fazendo com que a conhecida fórmula “trabalhar no limite das possibilidades do estudante” caia por terra, justamente porque a educação não pode e não deve pressupor limites.

De qualquer forma, a porcentagem de estudantes com efetivos problemas é imensamente inferior ao montante de sujeitos encaminhado às classes de Recuperação Paralela. Chegamos assim ao segundo caso, que é a consideração de dificuldades no contexto da recuperação: estados de defasagem transitórios e reversíveis, que se explicam em função de um quadro complexo de percursos, resistências, posturas, predisposições, sentimentos, valores, vínculos interpessoais e relações com os objetos de conhecimento. Por isso, vale dizer que a grande maioria das dificuldades de aprendizagem é indissociável do histórico escolar e das dificuldades de “ensinagem”, razão pela qual a situação deve ser enfrentada pela escola, em novas oportunidades de ensino e de negociação entre professores e estudantes.

Na prática escolar, a consideração de (ou confusão entre) problemas e dificuldades é particularmente delicada porque, não raro, remete a um paradoxo, cujos polos são, do ponto de vista do curso educativo, “paralisantes”. Por um lado, os estudantes com problemas têm direito a um diagnóstico elaborado por especialistas (SME/COPEL, 2016), indispensável para eventual encaminhamento clínico, para esclarecimento às famílias e para orientação dos professores; indispensável também para que os estudantes não fiquem reféns de juízos nebulosos, de pareceres intuitivos ou de mecanismos de exclusão, que, como dissemos, podem paralisar caminhos eficientes de intervenção. Por outro lado, é preciso lembrar que muitos diagnósticos acabam, na prática, funcionando como “rótulos” que pesam sobre os indivíduos como justificativa de limites ou como marcas precoces, predeterminadas e inexoráveis de fracasso.

Na tentativa de escapar dos riscos de diagnósticos paralisantes, vale resguardar-se de interpretações superficiais e fragmentadas que, muito frequentemente, circulam entre professores, educadores, estudantes, familiares e até mesmo nos discursos do senso comum, confundindo sentidos assumidos pelos estudantes com as supostas causas de problemas, em geral, constituídos como mecanismos de culpabilização. Mecanismos que, supostamente, deveriam explicar os motivos da não-aprendizagem e que, como sabemos, pouco avançam no enfrentamento deles.

A atribuição de culpa funciona como a imposição de um argumento que reforça o estigma e a baixa autoestima; de modo contrário, a apreensão dos sentidos impregnados às dificuldades é o ponto de partida para o diálogo na busca de reversão das dificuldades. A esse respeito, destacam-se os seguintes argumentos reducionistas (por vezes, equivocados e até preconceituosos):

- Psicológico: atribuição dos problemas ao estudante por supostas síndromes, carências e desequilíbrios, ou às suas famílias eventualmente desestruturadas e despreparadas para educar crianças.

- Afetivos: dificuldades de relacionamento, confusões de sentimentos ou casos de baixa autoestima.
- Intelectuais, físicos ou psicomotores: comprometimento das capacidades mentais ou funcionais a ponto de prejudicar a aquisição do conhecimento.
- Cognitivos: insuficiência de conhecimentos básicos ou lacunas no processo de aprendizagem.
- Linguísticos: uso de dialetos regionais ou sociais (preconceituosamente considerados incorretos e “pobres”) – a suposta “carência linguística” - e dificuldades para compreender a língua usada na escola ou para interagir com a fala do professor.
- Sociais: convivência em ambientes de baixo letramento ou de suposta “carência cultural”, justificando uma condição incompatível com a demanda escolar.
- Comportamentais: condutas inadequadas na escola, tais como apatia, indisciplina, violência, hiperatividade e problemas de atenção a ponto de prejudicar a aprendizagem.
- Pedagógicos: inadequação das práticas de ensino, despreparo dos educadores, baixa qualidade do trabalho escolar, dissonância dos projetos pedagógicos e precariedade dos materiais didáticos.
- Político-administrativos: desaparecimento das escolas, desvalorização dos professores, insuficiência de materiais, sucateamento de equipamentos, falta de apoio especializado e precariedade das condições de trabalho escolar.
- Sociológicos: condição da sociedade corrompida pela crise de valores, pela desvalorização do saber, por problemas econômicos ou pelas injustiças sociais.

Embora esses aspectos possam merecer a nossa atenção, a ingenuidade de se atribuir as dificuldades de aprendizagem a determinadas causas (relações biunívocas e objetivas de causa e efeito) sustenta concepções simplificadoras, superficiais, preconceituosas e paralisantes. Simplificadoras porque resistem em compreender a complexidade do cenário educacional. Superficiais por apontar motivos que não necessariamente permitem apreender os sentidos que sustentam a situação. Preconceituosas porque partem do princípio de que é o estudante que tem que se ajustar à escola (e não o inverso); e paralisantes porque, conforme dissemos, muitas explicações parecem esgotar-se em si mesmas, isto é, ao situar as causas dos problemas, a tendência é incorporar determinismos (fortes o suficiente para justificar a impossibilidade de reversão do quadro), deixando de considerar as medidas de enfrentamento dos problemas de aprendizagem.

Se é verdade que a educação é uma responsabilidade partilhada entre o poder público, a comunidade, as escolas, os professores e as famílias, é igualmente verdadeiro que a superação de dificuldades de aprendizagem é papel comum de todas

essas esferas, cabendo aos educadores sensibilizar os envolvidos, promover a compreensão e a cumplicidade de familiares, avaliar as dificuldades para além da mera constatação de erros e articular os inúmeras instâncias de intervenção. De fato, não se pode esperar que famílias ou especialistas (neuropediatras, psicólogos, psicopedagogos e afins) assumam a liderança desse processo: como a escola é o principal espaço de aprendizagem formal e de sistematização de conhecimentos, é nela que devemos centralizar as iniciativas de recuperação. De qualquer forma, para todos os envolvidos, é preciso ficar claro que a dificuldade de aprendizagem não é um dado em si, mas sim o reflexo de um processo involuntariamente construído que precisa ser ressignificado à luz de novas estratégias de intervenção educativa sem excluir expedientes de apoio e de parceria extra-escolar. Por isso, se pudermos substituir os mecanismos de culpabilização pela compreensão mais profunda e subjetiva das situações (sejam elas tendências comuns ou o caso a caso de determinados grupos ou estudantes), estaremos nos aproximando de sentidos que sustentam a persistência das dificuldades.

A esse respeito, cumpre denunciar procedimentos diagnósticos que, com a intenção de obter explicações objetivas (mais uma vez, a consideração de causas objetivas) e avaliar os estudantes pelo que “lhes falta”, falham no que deveria ser o mais básico em qualquer proposta de recuperação: a escuta do estudante que, supostamente, está em defasagem. Assim, poderíamos dizer que, muitas vezes, as propostas de ensino são solapadas pelo desequilíbrio entre o como o sujeito é avaliado pelo professor e o como ele se vê na relação com o contexto de aprendizagem. Sem desconsiderar o mérito da avaliação docente, é preciso assumir que buscar o ponto de vista da criança “*é a única maneira que se tem para desvendar algumas questões. Não há outra forma ou método: ou se recorre às crianças ou se fica sempre trabalhando com a visão do adulto*” (DEMARTINI, 2001, p. 2).

Nessa direção, pesquisas realizadas com estudantes de escolas públicas (CARRAHER, 1989; COELHO, 2009; COLELLO, 2001, 2009, 2011, 2012, 2014, 2017, 2018; SIQUEIRA, 2018; SMOLKA, GOES, 1995; TEIXEIRA, 2011; ZACCUR, 1999), com maior ou menor margem de erro, permitem situar o “Sujeito em Recuperação” e os descaminhos interdependentes que sustentam o não-aprender: o vínculo com a escola, o apoio familiar, a relação com o processo de aprendizagem ou com os objetos de conhecimento, a valoração dos campos específicos de aprendizagem, tais como a Língua Portuguesa e a Matemática. A tentativa que se segue para situar cada um desses aspectos justifica-se pelo interesse em buscar implicações para a prática educacional e, particularmente, para o planejamento de projetos de recuperação paralela.

É muito comum que os Sujeitos em Recuperação, em função de múltiplos fatores, tenham um frágil **vínculo³ com a escola**, o que, na prática, pode se desdobrar em sentidos específicos: funcional (não compreender a função ou o funcionamento da escola); pessoal (incapacidade para vislumbrar o papel da escola no seu projeto de vida); social (não perceber a escola como um ambiente amistoso ou cooperativo); relacional (dificuldade de relacionamento com os professores ou com os colegas). Ao colocarem-se (ou serem colocados) como “estrangeiros” no ambiente escolar, os sujeitos podem sentir a falta de apoio, de motivação e de disposição para frequentar a escola. Vem daí algumas situações de pouco comprometimento com as tarefas, a presença em sala de aula como mera obrigação e, muitas vezes, até o desrespeito pelo espaço escolar. Nesses casos, a vida estudantil configura-se como um âmbito paralelo,

³ “Vínculo” (do latim, *vinculum*), significando uma ligação que une as duas partes envolvidas, aproximando-as. No caso da relação do estudante com a escola, sentir-se incluído, acolhido pela escola, ou como parte integrante da instituição.

desinteressante e desvalorizado, na relação com a própria vida: um viver mal sintonizado com o aprender e com a curiosidade inerente ao ser humano.

No que diz respeito ao **apoio familiar**, os sentidos da vida escolar subdividem-se em dois polos extremos. Em primeiro lugar, é possível situar estudantes que não têm o suficiente apoio da família, o que, não necessariamente, significa uma situação de descaso ou de abandono. Muitas vezes, isso ocorre em função das condições de vida, de trabalho ou de sobrevivência. Vivendo em um contexto, onde o espaço escolar ou a valorização do conhecimento ficam em um plano secundário, crianças e jovens tendem a incorporar esse sentido e buscar outros âmbitos de autovalorização (por exemplo, o ingresso precoce no mercado de trabalho, às vezes, até a contravenção).

Se, por um lado, muitos pais se sentem intimidados perante o *status* da escola (*“Quem sou eu para discutir com os professores?”*, *“Melhor do que eu, eles devem saber o que estão fazendo com as crianças”*, *“A escola só me chama para reclamar do meu filho e eu não sei o que posso fazer”*, *“Eu já fiz a minha parte em garantir a matrícula, agora é função do professor desenvolver seu trabalho”*, *“Quem sou eu para ajudar na vida escolar?”*⁴), por outro lado, muitas escolas lamentam a suposta indiferença dos pais no acompanhamento dos filhos ou até criticam essa situação assumindo o pressuposto de que o apoio familiar é um pré-requisito para a aprendizagem (*“o que eu posso fazer se os pais não colaboram?”*, *“se os pais não fizeram nada pela criança até agora, como eles querem que os filhos se adaptem à escola”*) sem tomar medidas concretas de aproximação, de diálogo e de estabelecimento de parceria.

Em segundo lugar, nos casos em que as famílias pouco escolarizadas defendem a escola como prioridade para seus filhos (*“Dar a eles a oportunidade que eu não tive”*, *“Ele tem que ir para a escola, meu filho vai ser o que eu não sou”*), o tão desejado apoio familiar pode se configurar como uma pressão tão angustiante para os estudantes (*“Como eu vou dar conta de tanta expectativa?”*, *“Sobra para mim a responsabilidade de conseguir o que meus pais não conseguiram?”*), que passam a buscar mecanismos escapatórios para aliviar suas tensões (faltar na escola, brincar em sala de aula, rejeitar as tarefas propostas ou até dormir durante as atividades).

Nas duas vertentes mencionadas (a insuficiência de apoio familiar e o apoio sob a forma de pressão), fica o questionamento: será que as escolas e os professores estão preparados para lidar com essas situações?

Estreitamente vinculado aos problemas mencionados, é comum que os Sujeitos em Recuperação tenham uma **relação negativa com o próprio processo de aprendizagem**. Isso porque, para muitos estudantes marcados por experiências escolares diretivas e autoritárias, o medo do errar inibe o protagonismo do sujeito, isto é, a motivação para se lançar ao desconhecido, para empreender buscas pessoais ou pesquisas, para explicitar suas dúvidas (tantas vezes consideradas como sinal de ignorância), para se aventurar na construção de suas próprias hipóteses de explicação dos fenômenos.

Ainda que muitos professores da rede pública estejam, hoje, perseguindo fundamentos de metodologias ativas e diretrizes em prol do protagonismo do estudante, é fato que alguns ainda patinam não apenas na compreensível dificuldade de transposição didática desses princípios para a sala de aula (especialmente pelas

⁴ Frequentes, típicos e muito significativos, esses depoimentos traduzem fielmente os sentidos assumidos pelos sujeitos. Assim como os que se seguem, eles foram por nós coletados em situações de observação, pesquisa e acompanhamento do cotidiano escolar (COLELLO, 2011, 2012, 2017). Para preservação da identidade, suas falas aparecem não identificadas.

condições de formação, de apoio e de trabalho na escola), como também pela tensão que paira nas escolas por resultados imediatos. Em outras palavras, é possível afirmar que a postura negativa de muitos estudantes em face do conhecimento é reflexo das incertezas, pressões e condições de trabalho na escola.

Além disso, a precária consciência dos estudantes sobre seus próprios processos de aprendizagem obscurece a percepção das conquistas realizadas, somatiza as experiências de fracasso e alimenta a baixa autoestima (“*Eu não consigo aprender porque sou burro mesmo*”). O estudante se comporta como se estivesse constantemente aquém de seus colegas ou sempre devendo a uma escola insaciável nas demandas e inalcançável nas metas.

Da mesma forma, grande parte dos sujeitos em recuperação tem uma **relação negativa com os objetos de conhecimento escolar** (os conteúdos de ensino). Estudos realizados (COLELLO, 2012, 2011, 2017, 2018) demonstram que, como reação à artificialidade das práticas de ensino, às intervenções diretivas (por vezes autoritárias) ou aos métodos que segregam o momento de aprender do momento de fazer uso da aprendizagem, eles pouco compreendem a relação dos saberes a serem assimilados com seus interesses, necessidades e práticas do seu meio social. Assim, o conteúdo escolar, não raro, passa a ser visto como um arsenal de conhecimentos desejáveis apenas em curto prazo e por motivos externos ao saber em si - aprender para passar de ano, para receber nota, para agradar os adultos -, ao mesmo tempo em que permanecem como aquisições pouco significativas (“*Eu só estudo para a prova*”, “*Isso foi matéria do ano passado; por que eu tenho que saber isso agora?*”), que tendem a se desmoronar ao longo da progressão escolar (saberes e conhecimentos que efetivamente não se fixam nas representações e referenciais do sujeito).

No que diz respeito à **relação com a Língua Portuguesa**, o sujeito em recuperação é, muito frequentemente, aquele que não pôde trazer para a escola a espontaneidade de suas manifestações orais (lembrando que a ação escolar pode funcionar como processo de silenciamento), tampouco incorporar, em suas práticas diárias, a magia da língua escrita (a leitura por prazer, o gozo pela produção textual); é aquele que não percebe suas funções e não toma a língua como mecanismo de constituição da sua identidade. Por esses motivos, não compreende a razão do ensino da língua (COLELLO, 2012, 2011, 2017, 2018; GERALDI, 1993; SIQUEIRA, 2018; TEIXEIRA, 2011; ZACCUR, 1999). A esse respeito, parece surpreendente que muitos falantes nativos de Português digam “*Eu não sei Português*”, que muitos estudantes não se enxerguem em sua própria língua.

Levando esse argumento ao extremo, o Sujeito em Recuperação pode ser aquele que, consciente ou inconscientemente, repele a aprendizagem por acreditar que o mundo letrado é incompatível com o seu próprio mundo, um fenômeno conhecido como “**analfabetismo de resistência**” (KLEIMAN, 2000; COLELLO, 2004). A seus olhos, tornar-se um efetivo leitor e escritor seria uma forma de negar suas raízes, negar a lógica de sua comunidade pouco letrada; negar, talvez, seu espaço em uma família semialfabetizada. Tendo em vista que a aprendizagem da língua escrita, mais do que um conteúdo a ser assimilado, representa um convite (ou intimação?) para um certo modo de vida, muitos estudantes temem perder, pelo processo de alfabetização, sua identidade social (“*Escrever não é coisa do meu mundo. Isso é só para gente que vai na faculdade e que vira doutor*”).

Na grande maioria dos casos, o sujeito em recuperação é aquele que também não vislumbra a **Matemática** no seu contexto de vida (CARRAHER, 1989), enxergando os exercícios escolares como puro ativismo numérico, por vezes incompreensível, por vezes até aterrorizante. Ao que parece, a matemática é a grande vilã na configuração do fracasso escolar. Quando um estudante diz “*eu não entendo*

matemática” ou “*matemática não é para mim*”, fica prefigurado o caminho do fracasso (um caminho que parece perfeitamente legitimado pela suposta dificuldade desse campo de conhecimento). São tão frequentes as dificuldades em Matemática que, aos olhos de pais e professores, passam a ser naturalizados.

Na intrincada construção do fracasso escolar, as tendências apontadas, não como relação de causas ou culpabilização de pessoas e instituições, merecem ser tomados como componentes de distintas realidades, como reflexos de condições de vida, de históricos pessoais e de aspectos da cultura escolar ou social. Se não lidarmos com os sentidos do fracasso escolar, poucas chances teremos de promover a superação desse problema. Nos significados mais profundos abstraídos pelos estudantes (e, muitas vezes, endossados pelos professores e familiares), temos a oportunidade de compreender como dificuldades se transformam em problemas. A compreensão desses descaminhos reflete a triste realidade do fracasso escolar, mas, ao mesmo tempo, aponta para as perspectivas de encaminhamento e superação. Ainda que, no caso a caso (as singularidades tecidas no conjunto das tendências comuns), esses sentidos não sejam exaustivos, eles têm implicações decisivas para o estabelecimento de diretrizes e práticas nos planos de recuperação⁵. Começamos, então, pela compreensão deles, pela negociação de aspectos basilares que travam o processo de aprendizagem, pela busca de cumplicidade das famílias, pelo acolhimento mais sensível dos estudantes que hoje chegam à recuperação, pelo planejamento de caminhos alternativos para a aprendizagem, pela proposição de práticas mais significativas, pela troca de saberes entre estudantes e professores. Começamos, então, pelo diálogo em todas as instâncias, pelo diálogo e pelo diálogo. Parafraseando epígrafe de Freitas (2003), é desse lugar que se situa o olhar para uma nova realidade.

Referências

BRAIT, B. (org.) *Bakhtin – Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

CARRAHER, T. *et. al. Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1989.

COELHO, L. M. (org.) *Língua materna nas séries iniciais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

COELLO, S. M. G. *A escola e a produção textual: práticas interativas e tecnológicas*. São Paulo: Summus, 2017.

COELLO, S. M. G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Summus, 2012.

⁵ Ainda que o presente artigo tenha sido motivado por reflexões e estudos junto às escolas municipais de São Paulo, parece certo que muitos dados se repetem em outros contextos e que as implicações possam ser aproveitadas em outras iniciativas de recuperação escolar.

- COLELLO, S. M. G. “Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita” *Videtur*, n. 29, Porto: Mandruvá, 2004. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>. Acesso em: 10, mar. 2019.
- COLELLO, S. M. G. “Aprendizagem da língua escrita e a constituição do sujeito interlocutivo”. *International Studies on Law and Education*, n. 18, São Paulo: Mandruvá, set-dez/2014. Disponível em: www.hottopos.com/isle18/index.htm . Acesso em: 1/3/2019.
- COLELLO, S. M. G. “Educação e intervenção escolar”. *Revista Internacional d’Humanitats* , 4. Barcelona/São Paulo: Mandruvá, 2001. Disponível em <http://www.hottopos.com/rih4/silvia.htm> . Acesso em 5, mar. 2019.
- COLELLO, S. M. G. “Histórias do não escrever: das cenas aos bastidores”. *International Studies on Law and Education*, n. 7, São Paulo: Mandruvá, 2011. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle7/37-48Silvia.pdf> . Acesso em: 12, mar. 2019.
- COLELLO, S. M. G. “Por que as crianças, do seu ponto de vista, aprendem a ler e escrever?” *Convenit Internacional*, 27 São Paulo/Porto: CEMOrOC/Universidade do Porto, 2018.
- DEMARTINI, Z. B. “Infância, pesquisa e relatos orais” In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. B.; PRADO, P. D. *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.
- FREITAS, M. T. “A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GERALDI, W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GONZALEZ-REY. “Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividade”. s/d. Disponível em: http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_da_subjetividade/As_categoridas_de_sentido_pessoal.pdf . Acesso em: 12 mar 2019.
- KLEIMAN, A. “Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica”. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo: FEUSP, v. 27, n. 2, jul./dez., 2000.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.
- SILVA, M. R. Mudança de comportamentos e de atitudes: implicações para a prática escolar. São Paulo: Moraes, 1996.
- SIQUEIRA, R. F. *Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização?* Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

SME. Instrução normativa n. 25. São Paulo: 11/12/2018. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/7021-instrucao-normativa-sme-n-25-de-11-12-2018-dispoe-sobre-a-organizacao-do-projeto-de-apoio-pedagogico-complementar-recuperacao-bem-como-sobre-a-indicacao-de-docentes-para-exercerem-as-funcoes-de-professor-de-apoio-pedagogico-pap-e-professor-orientador-de-area-poa>. Acesso em 9/4/2019.

SME/DOT-P/DRE e DOT Ens. Fund. e Médio. “Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorial”. – São Paulo: SME / COPED, 2016. – (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

SMOLKA, A. L. B; GÓES, M. C. R. (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar* – Vygostsky e a construção do conhecimento. Campinas/SP: Papirus, 1995.

TEIXEIRA, T. C. F. “A perspectiva infantil sobre a escrita na escola” In: COLELLO, S. M. G. (org.). *Textos em contextos – Reflexões sobre o ensino da língua escrita*. São Paulo: Summus, 2011.

ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A/Sepe, 1999.

Recebido para publicação em 09-07-19; aceito em 05-08-19