



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

MARIA ANGELICA SAVIAN YACOVENCO

**RECUPERAÇÃO ESCOLAR: UM TRABALHO COM
ALUNOS EM DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Araraquara - SP
2011

MARIA ANGELICA SAVIAN YACOVENCO

**RECUPERAÇÃO ESCOLAR: UM TRABALHO COM
ALUNOS EM DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP / Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Regina Guarnieri

**Araraquara – SP
2011**

MARIA ANGELICA SAVIAN YACOVENCO

**RECUPERAÇÃO ESCOLAR: UM TRABALHO COM
ALUNOS EM DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP / Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Regina Guarnieri

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora - Prof^a. Dr^a. Maria Regina Guarnieri UNESP/Araraquara

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Alda Junqueira Marin- PUC/São Paulo

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Adriane Knoblauch – UFPR/Curitiba

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Silvia Ricco Lucato Sigolo – UNESP/Araraquara

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia M. Fialho Capellini – UNESP/Bauru

Araraquara, 11 de março de 2011.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por mais este feito em minha vida.

À professora Dr^a. Maria Regina Guarnieri, minha orientadora que, com competência, sabedoria e ética conduziu-me durante a pesquisa.

Às professoras Dr^a, Alda Junqueira Marin e Dr^a, Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo pela participação no exame de qualificação com análises e contribuições preciosas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar pelos conhecimentos e compromisso com que se dedicaram à docência, colaborando na construção desta pesquisa.

Aos meus familiares, pelo apoio, compreensão e incentivo indispensáveis para a realização deste trabalho. Em especial aos meus pais, pelas orações que me fortaleceram nesta caminhada.

À diretora, secretária, coordenadora e aos professores, pais e alunos da escola desta pesquisa, pela confiança, solicitude e disposição em colaborar, principalmente à professora Ediléia, pelos momentos de respeito ao próximo, vivenciados em sua sala de aula, os quais me lembraram que ser professora é muito gratificante!

Aos amigos Taciana Sambrano, Luciana Barbosa, Juliana Pasqualini, Marta Corrêa, Rita Zuquieri, Ana Maria Daibem, Alessandra, Wagner, Martinha, Fernanada, Nadir, Dona Cristina, pelas palavras incentivadoras que muito colaboraram no decorrer desta jornada.

À amiga Teresa Cristina Bruno Andrade, pelo carinho, presteza e pela revisão criteriosa deste trabalho.

Às queridas professoras Maria de Lourdes Fortuna e Clarice Barini, por terem me alfabetizado e “me ensinado a pensar” nos tempos do grupo escolar. Duas pessoas que marcaram minha trajetória e inundaram meu coração desde criança com o desejo de ser professora. Se hoje estou concluindo mais uma etapa de minha vida acadêmica, vocês são lembradas por fazerem parte desta jornada, quando, lá no início, me ensinaram a ler e escrever! Valeu!

Dedico este trabalho

Ao meu esposo Alejandro, companheiro presente em todas as horas, amor da minha vida!

À nossa filha Natasha, fonte de alegria e inspiração nos momentos mais difíceis, o amor que me completa, um sonho realizado!

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Ingresso e saída de alunos durante o período de recuperação paralela no ano de 2009 da Turma 1	102
Gráfico 2 -	Ingresso e saída de alunos durante o período de recuperação paralela no ano de 2009 da Turma 2	103
Gráfico 3 -	Rotatividade dos alunos das Turmas 1 e 2 de abril a dezembro de 2009	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese dos resultados apresentados no ano de 2007	80
Tabela 2 - Síntese dos resultados apresentados no ano de 2008	81
Tabela 3 - Síntese dos resultados apresentados no ano de 2009	81
Tabela 4 - Agrupamento dos alunos e sua distribuição por turno, ano e turma em 2009	82
Tabela 5 - Correspondência de série, ano e idade de crianças para o Ensino Fundamental de 9 anos	83
Tabela 6 - Rotatividade dos alunos da classe de recuperação paralela em 2009	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Pesquisas sobre recuperação escolar e reforço, de 1987 a 2008	20
Quadro 2 -	Os assuntos e os resultados dos estudos no Ciclo I	20
Quadro 3 –	Os assuntos e os resultados dos estudos no Ciclo II	23
Quadro 4 -	Legislações educacionais do estado de São Paulo relacionadas à recuperação de alunos após a Lei 5692/71, entre os anos de 1962 a 1968	34
Quadro 5 -	Legislações educacionais do estado de São Paulo relacionadas à recuperação de alunos após a Lei 5692/71, entre os anos de 1971 A 1979	37
Quadro 6 -	Legislações educacionais do estado de São Paulo relacionadas à recuperação de alunos após a Lei 5692/71, entre os anos de 1981 a 1983	41
Quadro 7 -	Legislações educacionais do estado de São Paulo relacionadas à recuperação de alunos na transição das Leis 5692/71 e 9.394/96, entre os anos de 1990 a 1999	42
Quadro 8 -	Legislações educacionais do estado de São Paulo relacionadas à recuperação de alunos após a Lei 9394/96, entre os anos de 2000 a 2009	49
Quadro 9 -	Caracterização dos alunos participantes da pesquisa	89
Quadro 10-	Escolaridade, idade e ocupação dos pais/responsáveis pelos alunos	91
Quadro 11-	Aspectos econômicos das famílias dos alunos em recuperação escolar.	92
Quadro 12-	Dificuldades apontadas pelas professoras das classes regulares para encaminhamento dos alunos à recuperação paralela	95

Quadro 13-	Agrupamento dos alunos da recuperação paralela	96
Quadro 14-	Turma 1 - As dificuldades iniciais dos grupos A e B apontadas pela professora da recuperação paralela	105
Quadro 15-	Turma 2- As dificuldades iniciais dos grupos C e D apontadas pela professora da recuperação paralela	106
Quadro 16-	Registro das atividades da Turma 1 no diário de classe.	108
Quadro 17-	Registro das atividades da Turma 2 no diário de classe.	109
Quadro 18-	Entendimento das professoras e coordenadora sobre o significado de reforço e recuperação escolar.	112
Quadro 19-	Indícios apresentados pelos alunos que evidenciam a necessidade de recuperação	116
Quadro 20-	Opinião das professoras e coordenadora sobre os fatores internos e externos à escola que dificultam a aprendizagem do aluno	118
Quadro 21-	Participação dos pais na vida escolar dos filhos	120
Quadro 22-	Manifestação dos alunos sobre as aulas de recuperação paralela	132
Quadro 23-	Manifestação sobre as razões pelas quais participam das aulas de recuperação paralela	133
Quadro 24-	Condições iniciais e finais de Loren	156
Quadro 25-	Condição de Loren em Língua Portuguesa	157
Quadro 26-	Condições iniciais e finais de Dany	161
Quadro 27-	Condição de Dany em Língua Portuguesa	162
Quadro 28-	Condições iniciais e finais de Vini	166
Quadro 29-	Condições de Vini em Língua Portuguesa	167
Quadro 30-	Condições iniciais e finais de Léo	171
Quadro 31-	Desempenho de Léo em Língua Portuguesa	172

Quadro 32-	Condições iniciais e finais de Binho	176
Quadro 33-	Desempenho de Binho do 3º ano em Língua Portuguesa	176
Quadro 34-	Condições iniciais e finais de Fany	181
Quadro 35-	Condições iniciais e finais de Fany em Língua Portuguesa	182
Quadro 36-	Condições iniciais e finais de Uri	186
Quadro 37-	Condições iniciais e finais de Uri em Língua Portuguesa	187
Quadro 38-	Condições iniciais e finais de Karol	191
Quadro 39-	Condições de karol em Língua Portuguesa	192

FIGURAS

Figura 1-	Sala de recuperação paralela	84
Figura 2-	Armário da sala de recuperação	85
Figura 3-	Caderno de Loren (3º ano C) mês de abril	135
Figura 4-	Caderno de Loren (3º ano C) mês de abril	136
Figura 5-	Caderno de Dany (4º ano C) mês de abril	137
Figura 6-	Caderno de Dany (4º ano C) mês de abril	138
Figura 7-	Caderno de Vini (4º ano) em abril	140
Figura 8-	Caderno de Vini (4º ano D) mês de abril	141
Figura 9-	Caderno de Leo (3º ano) em abril	143
Figura10-	Caderno de Léo (3º ano) em abril	144
Figura11-	Caderno de Leo (3º ano) em abril	145
Figura12-	Caderno de Binho (3º ano D) em abril	146
Figura13-	Caderno de Binho (3º ano D) em abril	147
Figura14-	Caderno de Fany (4º ano B) no início do ano	148
Figura15-	Caderno da aluna Fany (4º ano B)	148
Figura16-	Caderno do aluno Uri (4º ano D) em abril	150
Figura17-	Caderno do aluno Uri (4º ano D) no mês de maio	150
Figura18-	Caderno da aluna Karol (4º ano C) no mês de abril	152
Figura19-	Caderno da aluna Karol (4º ano C) no início do ano	153
Figura 20-	Caderno de Loren (3º ano C) no 2º semestre	158
Figura 21-	Caderno de Loren (3º ano C) em Novembro	159
Figura 22-	Caderno de Loren (3º ano C) no final do ano	160
Figura 23-	Caderno de Dany (4º ano C) no 2º semestre	163
Figura 24-	Caderno de Dany (4º ano C) no final do ano	165

Figura 25-	Caderno de Vini (4º ano C) no 2º semestre	168
Figura 26-	Caderno de Vini (4º ano C) no final do ano	169
Figura 27-	Caderno de Vini (4º ano C) no final do ano	170
Figura 28-	Caderno de Léo (3º ano D) no 2º semestre	173
Figura 29-	Caderno de Léo (3º ano D) no final do ano	174
Figura 30-	Caderno de Binho (3º ano D) no final do 2º semestre	177
Figura 31-	Caderno de Binho (3º ano D) no final do 2º semestre	178
Figura 32-	Caderno de Binho (3º ano D) no final do ano	179
Figura 33-	Caderno de Fany (4º ano D) no 2º semestre	182
Figura 34-	Caderno de Fany (4º ano D) no 2º semestre	183
Figura 35-	Caderno de Fany (4º ano D) no final do ano	184
Figura 36-	Caderno de Uri (4º ano B) no 2º semestre	188
Figura 37-	Caderno de Uri (4º ano B) no final do ano	189
Figura 38-	Caderno de Uri (4º ano B) no final do ano	190
Figura 39-	Caderno de Karol (4º ano B) no segundo semestre	193
Figura 40-	Caderno de Karol (4º ano B) no final do ano	194
Figura 41-	Caderno de Karol (4º ano B) no final do ano	195

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral investigar o rendimento escolar de alunos de 3º e 4º anos em situação de recuperação e suas relações com as condições de uma escola municipal de Ensino Fundamental de Bauru/SP. Buscou-se desvendar como a referida escola organizou o trabalho didático-pedagógico, de que modo desenvolveu ações de recuperação escolar e quais parâmetros e critérios estabeleceu para considerar os alunos recuperados. A hipótese norteadora do estudo foi de que o rendimento dos alunos em recuperação escolar não decorre somente do trabalho sistemático da coordenação, do grau de compromisso do professor de recuperação e do apoio dos familiares, mas, sobretudo, do nível de exigência da escola para considerá-los efetivamente recuperados, ou seja, ainda que ocorram avanços, eles não ultrapassarão os patamares mais elementares se o nível de exigência da escola for baixo e o próprio aluno considerado como parâmetro de avaliação. Trata-se de pesquisa de base empírica, de abordagem qualitativa, com procedimentos metodológicos que envolveram análise de documentos da escola; realização de entrevistas individuais com as 5 professoras das classes regulares, com a professora da classe da recuperação, com a coordenadora e com os 8 alunos de 3º e 4º anos escolares; questionários aplicados aos familiares dos alunos e visitas à escola para observações e análise dos cadernos de alunos. Os dados foram coletados no ano de 2009, mapeados e analisados em dois eixos abrangendo os seguintes elementos de análise: Condições iniciais, dificuldades e lacunas dos alunos encaminhados para o processo de recuperação (Eixo 1); Melhorias e condições favoráveis resultantes do processo de recuperação (Eixo 2). Os resultados obtidos permitiram confirmar a hipótese ao se atestar que as melhoras apresentadas pelos alunos de 3º e 4º anos escolares em recuperação situaram-se em patamares elementares, revelando que ainda não foram consolidadas aquisições relevantes da alfabetização, com desempenhos pouco expressivos e estagnações das capacidades relacionadas à leitura e escrita. Nesse sentido, os resultados demonstram que embora a escola realize de fato o trabalho da recuperação paralela, ao final do ano letivo, observou-se que os alunos do 3º ano apresentaram aquisições primárias no desenvolvimento da alfabetização, com pouco desempenho das capacidades específicas para leitura e escrita. Quanto às melhoras dos alunos que cursavam o 4º ano, essas não foram significativas, apresentaram estagnações em quesitos que já deveriam estar superados nesse ano escolar. Outros questionamentos a partir de tais resultados emergem para serem explorados por novas pesquisas, como a dificuldade da escola e de seus professores na avaliação e encaminhamento dos alunos, bem como a inadequação de se colocar professor iniciante para realizar o trabalho de recuperação das crianças.

Palavras-chave: Recuperação escolar. Ensino Fundamental de 9 anos. Alfabetização. Rendimento escolar de alunos.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the academic performance of students in the 3rd and 4th grade in remedial situation and its relations with the conditions of a public school for elementary education in Bauru/SP. We attempted to discover how the mentioned school organized the didactic and pedagogic work how it developed remedial school actions for students with learning gaps and what parameters and standard were established to consider the students effectively recovered. The central hypothesis of the study was that the achievement of students in remedial school does not simply follow the systematic coordination work, from the level of commitment of the recovery teacher and support of family, but specially with the demands of school in considering them effectively recovered, in other words, even if advances occur, they will not exceed the elementary levels if the most basic level of the school demand is low and the students themselves are regarded as the evaluation parameter. It is empirically based research, qualitative study with methodological procedures that involved analysis of school documents, varied; individual interviews with five teachers of regular grades, with the teacher of the recovery class, with the coordinator and with 8 students, 3rd and 4th grade; questionnaires to the families of students and school visits for observations and analysis of students notebooks. Data were collected in 2009, mapped and organized in boards, graphs, figures and analyzed in two axes including the following elements of analysis: Initial conditions, difficulties and gaps of the students referred to the recovery process (Axis 1); Improvements and conditions resulting from the recovery process (Axis 2). The results gotten confirmed the hypothesis as they demonstrate that the improvements presented by the students of 3rd and 4th grade in recovery stood at elementary levels, showing that they were not consolidated relevant acquisitions yet of literacy, with performances a little significant and stagnation of capacity related to reading and writing. In this sense the results show that although the school in fact performs the work of the parallel recovery, at the end of the school year 3 had primary acquisitions in the development of literacy, with little performance of specific skills for reading and writing. As for the improvement of students attending the 4th year, these were not significant, showed stagnation in the questions that should have been overcome in this school year. Other questions to emerge from these results to be explored by further research, such as difficulty in school and their teachers in assessment and referral of students as well as the inappropriateness of placing beginning teachers to carry out the repair work of children.

Keywords: Remedial school. Elementary school of nine years. Literacy. School performance.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17	
CAPÍTULO I – AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS E A RECUPERAÇÃO ESCOLAR	32	
CAPÍTULO II – A RELAÇÃO DO ALUNO COM O SABER ESCOLAR	59	
CAPÍTULO III – PESQUISANDO A ESCOLA, OS SUJEITOS E OS PROCESOS DA RECUPERAÇÃO ESCOLAR	73	
3.1	Sobre a escola pesquisada e a organização da recuperação paralela	76
3.2	Participantes da pesquisa	86
3.2.1	Caracterização da coordenadora pedagógica e das professoras	89
3.2.2	Caracterização dos alunos	90
3.2.3	Caracterização das famílias dos alunos	94
3.3	O processo de recuperação paralela na escola investigada	112
3.3.1	O entendimento das professoras e pais/responsáveis sobre a recuperação	122
3.3.2	As atividades que a professora da recuperação paralela desenvolve para melhorar a aprendizagem dos alunos	126
3.3.3	Sobre o contato da professora da recuperação paralela com as professoras das salas regulares	126
3.3.4	Manifestações das professoras das classes regulares quando questionadas sobre a continuidade dos trabalhos da recuperação paralela	127

CAPÍTULO IV – EVOLUÇÃO E RESULTADOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DE 3º E 4º ANOS DA CLASSE DE RECUPERAÇÃO	130
4.1 Eixo 1: Condições iniciais, dificuldades e lacunas dos alunos encaminhados para o processo de recuperação	131
4.1.1 Análise das condições e dificuldades dos alunos em recuperação da Turma 1	134
4.1.2 Análise das condições e dificuldades dos alunos em recuperação da Turma 2	142
4.2 Melhorias e condições favoráveis resultantes do processo de recuperação	155
4.2.1 Melhorias e condições favoráveis dos alunos da recuperação da Turma 1	156
4.2.2 Melhorias e condições favoráveis dos alunos da recuperação da Turma 2	171
4.3 As opiniões das professoras das salas regulares sobre os resultados da recuperação paralela e os parâmetros que a escola estabelece para considerar o aluno recuperado	198
CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
REFERÊNCIAS	211
APÊNDICE A - Roteiro de questionário para as professoras das classes regulares	220
APÊNDICE B - Roteiro de questionário para a professora da Recuperação Paralela	222
APÊNDICE C - Roteiro de questionário para a coordenadora	224

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista individual para aluno da recuperação paralela	226
APÊNDICE E - Roteiro de entrevista individual para alunos que deixaram de frequentar a recuperação paralela	227
APÊNDICE F- Roteiro de entrevista individual para a professora da recuperação paralela	228
APÊNDICE G - Roteiro da entrevista individual para as professoras da classe regular	230
APÊNDICE H - Roteiro do 2º questionário para as professoras da classe regular	231
APÊNDICE I - Roteiro da entrevista para a coordenadora	232
ANEXO A - Questionário para os pais	233
ANEXO B – Projeto Alfabetização Urgente	238
ANEXO C – Ficha diagnóstica	241

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto prática social, constitui-se em direito do indivíduo, não só pela garantia de escola, mas de um ensino que atenda, qualitativamente, à população em idade escolar.

No intuito de garantir a superação das dificuldades do aluno durante seu percurso escolar, as práticas de reforço e recuperação devem ser implementadas obrigatoriamente, como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, e os aspectos operacionais da recuperação precisam estar definidos no regimento de cada unidade de ensino.

Sob essa ótica, o trabalho na recuperação escolar não pode caracterizar-se por mera repetição dos conteúdos que não foram compreendidos, mas um trabalho diferenciado, com a utilização de novas estratégias que possibilitem ao aluno apreender conhecimentos suficientes que lhe possibilitem avançar para os anos seguintes.

Sendo assim, todas as unidades de Ensino Fundamental do município elaboram e desenvolvem os estudos de recuperação das defasagens, algumas com melhores resultados, outras, talvez, nem tanto.

A origem desta pesquisa se deu, então, em decorrência de minha atuação como Diretora de Divisão de Ações Fundamentais do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Bauru, onde trabalhei no período de 2005 a 2008.

No início de 2005, a Divisão de Educação Especial apresentou-nos um mapeamento diagnóstico desenvolvido nas 74 Unidades Escolares de Ensino Fundamental e de Educação Infantil da Rede Municipal, que pretendia ser somente um levantamento de dados educacionais acerca dos alunos com deficiências; no entanto, obtiveram-se informações que ultrapassaram as que se referiam exclusivamente a essa população, desvelando, também, um contingente de alunos que possuía dificuldades de aprendizagem, com graves insuficiências na alfabetização, principalmente nas classes, na época, denominadas de 3^{as} e 4^{as} séries (BAURU, 2005).

Essa situação remeteu-me à pesquisa que desenvolvi no Mestrado, quando, ao analisar e identificar algumas concepções manifestas de professoras

alfabetizadoras, observei que, entre elas, não havia entendimento claro acerca da aquisição e do desenvolvimento no processo de alfabetização, tendo em vista a concepção de alfabetização mais ampliada que possuíam ao estenderem para os anos seguintes a responsabilidade por tal processo, simplificando, assim, o trabalho com a alfabetização no referido ano.

Esse estudo supôs que, pelo fato de os alunos não terem conseguido se alfabetizar no 1º ano, não apresentavam condições de desenvolverem as habilidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa ao longo da escolaridade básica, chegando às 3^{as} e 4^{as} séries sem o domínio de leitura e de escrita.

Essa suposição tornou-se realidade quando tomei conhecimento do resultado do diagnóstico realizado pela Divisão de Educação Especial, evidenciando que, dentre os 12.277 alunos de Educação Infantil e 5.211 do Ensino Fundamental da Rede Municipal da Educação desta cidade, **641 (100%)** apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, dos quais **319 (49,7%)** foram considerados clientela para a Educação Especial, e **322 (50,3%)** apresentam necessidades educacionais, aparentemente, provenientes de outros determinantes que não a deficiência e que, portanto, necessitavam de atendimentos específicos dos Departamentos por eles responsáveis, que não necessariamente o da Educação Especial.

Ao analisar mais detalhadamente esses indicadores, defrontei-me com um quadro preocupante ao constatar que, dentre esses **322** alunos, **200 (62,1%)** eram de 1ª a 8ª série e categorizados como alunos com dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita e, destes, **70 (35%)** estavam nas 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, reforçando a realidade que se enfrenta, atualmente, no cenário educacional, que é a dificuldade na alfabetização de alunos das escolas públicas.

Em vista do diagnóstico efetuado em 2005, a Secretaria Municipal de Bauru houve por bem – além do reforço e da recuperação escolar na tentativa de alcançar melhores resultados – estabelecer algumas outras mudanças ao longo dos anos, envolvendo desde projetos pedagógicos para recuperar as defasagens na aprendizagem de crianças até legislações que propiciaram períodos mais longos para o aprendizado dos conteúdos do Ensino Fundamental.

Apesar dessa mobilização, os professores ainda presenciam uma realidade complexa: a existência de crianças em suas salas de aula que não conseguem aprender os conhecimentos elementares das séries iniciais, como a leitura e escrita,

e as operações matemáticas básicas. Desse modo, o aproveitamento inexpressivo na Educação Básica evidencia perdas no desenvolvimento social, político e econômico do país.

Nessa perspectiva, o foco central desta pesquisa reside no estudo do rendimento escolar de alunos em situação de recuperação e suas relações com as condições da escola para efetivamente recuperá-los.

Para situar melhor o objeto de investigação desse estudo, ou seja, a recuperação de alunos com defasagens de aprendizagem, realizou-se a revisão da literatura sobre o tema da recuperação escolar no banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), efetuando-se um levantamento de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado a partir de 1987, ano em que se inicia a apresentação dos trabalhos no referido portal, até o ano de 2008, momento em que se encerrou o levantamento bibliográfico.

Essa busca concretizou-se por meio dos seguintes descritores resultantes da combinação das palavras-chave “recuperação e reforço escolar”. Os resultados obtidos nem sempre mantinham relação com a temática deste estudo. Encontraram-se trabalhos variados e distantes do tema proposto, oriundos de áreas diversificadas: da Psicologia; da Odontologia; da Medicina; da Fonoaudiologia; da Geografia; da Educação Física; da Agronomia; da Matemática; da Farmácia; da Computação.

Neste levantamento, localizaram-se 45 trabalhos que se aproximavam da temática da presente pesquisa. Procedeu-se à leitura dos títulos dos trabalhos sendo: 03 para “recuperação escolar”; 03 para “reforço escolar”; 01 para “reforço e recuperação escolar”; 01 para “recuperação da aprendizagem”; 06 para “recuperação paralela”; 09 para “recuperação escolar continuada”; 05 para “recuperação escolar paralela”; 08 para “práticas de recuperação escolar”; 01 para “práticas de reforço nos ciclos escolares”; 04 para “práticas de recuperação nos ciclos” e 09 para “recuperação de ciclos escolares”.

Os resumos, por serem pouco elucidativos no que tange à caracterização das pesquisas e seus resultados, não ofereciam elementos suficientes a respeito da temática recuperação escolar e reforço. Observou-se a existência de títulos de trabalhos que se aproximavam, porém, no momento da leitura dos resumos não se confirmava o que anunciavam, afunilando-se ainda mais a quantidade de produções resultando desse refinamento, então, 17 pesquisas. Tais problemas relativos ao

levantamento bibliográfico têm sido recorrentes conforme já apontaram Marin, Bueno e Sampaio (2005) em balanço de pesquisa realizada sobre estudos referentes à escola.

Com a leitura dos resumos dessas 17 pesquisas, somente 8 trabalhos foram lidos na íntegra (VIDO, 2001; QUAGLIATO, 2003; CORTEZ, 2004; PEREIRA, 2005; LEMOS, 2005; OMURO, 2006; CRISTOVÃO, 2007; DIAS, 2008), por se referirem mais diretamente ao estudo sobre as práticas de escolas e professores, destinado ao trabalho de recuperação escolar de alunos, às distorções entre a proposta legal sobre a recuperação escolar e à prática que a efetiva, por analisar as diferentes modalidades de execução da recuperação, por conhecer os elementos que definem o encaminhamento dos alunos para as aulas de recuperação, como tais alunos percebem e analisam sua condição de fracasso e enfrentam o estigma e o preconceito.

Para melhor compreensão do que as pesquisas abordavam sobre o reforço e a recuperação escolar, após a leitura dos resumos, os 17 estudos foram organizados, agrupando-os em 5 (cinco) temáticas apresentadas no quadro 1.

Temáticas	Nº. Estudos encontrados	Origem	Ano	Nível
01- Recuperação escolar	01	PUC - SP	1995	Mestrado
	01	UNICAMP	2001	Mestrado
	01	UNICAMP	2003	Mestrado
	01	USP	2004	Mestrado
	01	Univ. Brás Cubas	2006	Mestrado
02- Reforço Escolar (modalidade de reforço na escola)	01	PUC - SP	2005	Mestrado
03- Recuperação nos ciclos (recuperação/reforço escolar nos ciclos I ou II no regime de Progressão Continuada)	01	UNIMEP	2003	Mestrado
	01	Makenzie	2005	Mestrado
	01	PUC - SP	2006	Mestrado
	01	PUC - SP	2006	Mestrado
	01	UNICAMP	2007	Mestrado
	01	UNESP - Rio Claro	2007	Mestrado
04- Práticas de Recuperação e Reforço (em escolas com classes de 1ª a 4ª)	01	PUC - SP	2005	Mestrado
	01	Univ. de Sorocaba	2007	Mestrado

série do Ensino Fundamental)	01	PUC -SP	2008	Mestrado
05- Representações sobre Recuperação Paralela (representações, crenças dos sujeitos acerca das modalidades da recuperação escolar)	01	Univ. Fed. Uberlândia	1999	Mestrado
	01	UFSCar	2004	Mestrado
Total	17 estudos			

Quadro 1 – Pesquisas sobre recuperação escolar e reforço, de 1987 a 2008

Pode-se observar, mediante o número de trabalhos, a pouca quantidade de estudos voltados para a recuperação escolar no período de 1987 a 2008. Os aqui destacados encontram-se no nível de Mestrado, os mais recentes estão datados no ano de 2007, e apenas um em 2008. Entende-se, portanto, ser relevante esta proposta de pesquisa ao se considerar que a temática em foco ainda é pouco investigada enquanto objeto de estudo.

No que tange aos assuntos privilegiados pelos pesquisadores, constatou-se variedade nos diferentes níveis pesquisados (Ciclo I e II). Ressalta-se que, embora nesse levantamento encontrem-se estudos referentes ao Ciclo II, que não é objeto da presente pesquisa, manteve-se aqui, porque – além de serem em maior número (VIDO, 2001; QUAGLIATO, 2003; GUION, 2003; CORTEZ, 2004; PEREIRA, 2005; LEMOS, 2005; OMURO, 2006; FONTANELLI, 2006; CRISTOVÃO, 2007; FÉLIX, 2007; SANCTIS, 2007) - seus resultados podem trazer elementos para análise da questão da recuperação no Ciclo I.

Nos quadros 2 e 3 encontram-se explicitados os resultados dos estudos nos Ciclos I e II.

Assunto	Resultados no Ciclo I
a) Sobre as práticas de escolas e professores no reforço e recuperação (QUAGLIATO, 2003; GUION, 2003; DIAS, 2008)	<ul style="list-style-type: none"> - Aluno sem alfabetização e com dificuldade de conteúdo; - Práticas de projeto de reforço e recuperação não sanam as dificuldades dos alunos; - Opções utilizadas nas práticas da recuperação escolar não refletem a vontade da maioria do corpo docente;

	<ul style="list-style-type: none"> - Propostas não são convincentes aos educadores para superar o fracasso dos alunos; - Professores não preparados para o trabalho diversificado, má formação e falta de material compromete bom resultado; - As escolas não sabem como colocar em prática o que está na lei; - Falta de espaço físico para atender alunos em recuperação; - Ineficácia da recuperação de estudos nas férias escolares; - Projeto de recuperação de final de ciclo não supre necessidades de crianças nas dificuldades individuais; - Alternativas de trabalho e o sistema de ensino como se têm apresentados não contribuem para o sucesso do aluno e democratização do ensino; - Professores centralizam expectativas do trabalho na recuperação na importância da formação permanente, no acompanhamento familiar, na motivação dos alunos e no material adequado.
<p>b) Terminologia da recuperação e reforço</p> <p>(ASSIS, 2006; DIAS, 2008)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os Conselhos estaduais e federais da educação empregam vários termos acerca do assunto recuperação; - Palavras reforço e recuperação usadas com sentido semelhante; - Incompreensões e dúvidas sobre o papel da recuperação; - Divergência no conceito e entendimento da recuperação de estudos pelos legisladores e educadores;
<p>c) Distorções e problemas gerados entre propostas e sua efetivação</p> <p>(REIS, 1999; QUAGLIATO, 2003; ASSIS, 2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas gerados entre proposta de recuperação e sua efetivação não contribuem para a aprendizagem dos alunos;

<p>d) Motivos para encaminhamento dos alunos (QUAGLIATO, 2003)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O elemento que definia o encaminhamento de alunos do Ciclo I para os estudos de recuperação insidia sobre a alfabetização;
<p>e) Proposta de recuperação na visão de professores, alunos e famílias (REIS, 1999; GUION, 2003; OLIVEIRA, 2004; LOPES, 2005; ASSIS, 2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As opções de trabalho utilizadas na recuperação escolar não refletem a maioria da vontade do corpo docente; - Os programas de classes de recuperação de ciclos nem sempre são acompanhadas da gestão democrática, inviabilizando-a; - Os professores envolvidos no projeto de recuperação centralizam suas expectativas na necessidade da formação permanente. - As representações construídas pelos alunos sobre sucesso e fracasso escolar revelam a complexidade das relações no cotidiano da escola, são construções coletivas;

Quadro 2 – Os assuntos e os resultados dos estudos no Ciclo I

Sobre os resultados apontados nos estudos que se referem à recuperação de alunos no Ciclo I observam-se problemas relacionados à pouca alfabetização dos alunos, à legislação, e sua interpretação, à aplicabilidade dos projetos, ao despreparo dos professores, ao espaço físico onde ocorrem as aulas da recuperação paralela e à pouca contribuição que essas aulas propiciam.

Assunto	Resultados no Ciclo II
<p>a) Sobre as práticas de escolas e professores no reforço e recuperação (VIDO, 1001; QUAGLIATO, 2003; GUION, 2003; CORTEZ, 2004; PEREIRA, 2005; LEMOS, 2005; OMURO, 2006; FONTANELLI, 2006; CRISTOVÃO, 2007; FÉLIX, 2007)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Falha no preparo dos professores; - Falha na metodologia docente; - Falhas nas causas estruturais do sistema de ensino; - Problemas na alfabetização; - Recuperação reverte pouco a situação dos alunos com dificuldades de aprendizagem; - Falta de acompanhamento de gestão democrática;

	<ul style="list-style-type: none">- Alguns alunos frequentam a escola como local para convívio social e obtenção de diploma;- Avanços das turmas em que professores da sala regular e da recuperação trabalharam juntos na mesma sala;- Escola assume o processo de reforço e recuperação como meio de recuperar conceitos avaliativos e diminuir repetência;- Responsabilidade pela aprendizagem continua atribuída ao aluno;- A prática de reforço tem ainda longo caminho para ser considerada espaço propiciador de construção de cidadania;- Prática exploratório-investigativa na recuperação favorece a participação e inclusão de alunos;- Necessidade de maior compromisso do Estado, professores e escola em projeto de recuperação;- Interpretação e modo de realizar trabalho de recuperação e reforço ficam a cargo da interpretação do professor e da escola;- Prática de reforço passou a ser uma modalidade da recuperação;- Práticas pedagógicas de reforço inalteradas, iguais às das aulas regulares;- Descrença do professor no projeto de recuperação;- Escolas não sabem como colocar em prática o que está na lei acerca da recuperação;- Falta de espaço físico para atender alunos em recuperação;- Ineficácia da recuperação de estudos nas férias escolares;- Falta de interação entre professores de recuperação e da sala regular fragmenta o
--	--

	<p>trabalho da recuperação de alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - A implantação da recuperação que não envolve toda a equipe escolar não trará benefícios aos alunos; - A recuperação que não desconstruir rótulos, que não aceitar e trabalhar a heterogeneidade, não beneficiará alunos.
<p>b) Terminologia da recuperação e reforço</p> <p>(VIDO, 2001; PEREIRA, 2005; LEMOS, 2005; OMURO, 2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legislação trata dos conceitos de recuperação e reforço de modo impreciso; - Interpretação do conceito fica a cargo da escola e de professores; - Imprecisão entre os professores sobre o que é reforço e recuperação da aprendizagem; - Recuperação é trazida pelos legisladores como “solução mágica”; - Significado da recuperação escolar fundamentado no senso comum;
<p>c) Distorções e problemas gerados entre propostas e sua efetivação</p> <p>(VIDO, 2001; QUAGLIATO, 2003; FÉLIX, 2007, CORTEZ, 2004, SANCHES, 1995; SANCTIS, 2007)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Distorções entre proposta legal da recuperação e sua forma de execução; - Incompreensões e dúvidas de professores quanto ao verdadeiro papel da recuperação; - Dificuldade na recuperação se inicia com sua conceituação e interpretação; - Falta clareza sobre projeto de reforço e recuperação;
<p>d) Motivos para encaminhamento dos alunos</p> <p>(QUAGLIATO, 2003; PEREIRA, 2005)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas de disciplina; - Resultado das avaliações realizadas pelos professores;
<p>e) Proposta de recuperação na visão de professores, alunos e famílias</p> <p>(GUION, 2003; FONTANELLI, 2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos responsabilizam a si próprios pela situação de fracasso; - Alunos em recuperação de ciclo II não entendem o significado do termo; - Aluno entende projeto de recuperação

	<p>centrado na recuperação de nota;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Família avalia negativamente sua participação na vida escolar do filho; - Professores julgam as famílias desinteressadas, omissas e responsáveis pelo fracasso dos filhos; - Escola é quem decide quando, como e por que as famílias devem participar do contexto escolar; - No discurso de professores, é recorrente a importância dada à parceria entre escola e família; - A escola não aparenta mobilização na sua parceria com a família para melhorar o desempenho do aluno; - Significado da recuperação para pais, alunos, docentes e gestores parece estar relacionado às representações do outro, fundamentadas no senso comum, e à concepção de avaliação.
--	--

Quadro 3 – Os assuntos e os resultados dos estudos no Ciclo II

Os estudos sobre recuperação escolar no Ciclo II apresentaram alguns resultados recorrentes do Ciclo I, como pouca alfabetização dos alunos, despreparo dos professores que atuam nessas classes, falhas nas causas estruturais e metodológicas para o trabalho da recuperação paralela, dificuldade na interpretação e aplicação da recuperação e espaço físico inadequado para essas aulas.

Nota-se que poucos estudos tratam do ciclo de recuperação escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (REIS, 1999; QUAGLIATO, 2003; GUION, 2003; OLIVEIRA, 2004; LOPES, 2005; ASSIS, 2006; DIAS, 2008). Além disso, são reduzidos os resultados que revelam ações voltadas para recuperar de fato os alunos, trazendo evidências de que as classes de recuperação e as práticas nelas existentes têm oportunizado ao aluno a efetiva aquisição dos conhecimentos necessários para prosseguir sua trajetória escola.

Nesse sentido, Cortez (2004) apontou em seu estudo que ocorreram avanços na aprendizagem da turma em que os professores da recuperação paralela e da

sala regular atuaram juntos num trabalho colaborativo; e Cristóvão (2007) salientou que a prática exploratório-investigativa na recuperação de Ciclo II favorece a participação e a inclusão dos alunos, tornando-os protagonistas no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Matemática.

Os estudos também não trazem indicadores das ações de trabalho com tais turmas, quando muito apontam problemas entre proposta legal e aplicação. Trata-se, portanto, da necessidade de que haja maiores investigações sobre as práticas das escolas na efetivação da aprendizagem de alunos com defasagens, que tragam outras evidências dos resultados desse trabalho, que é o que se pretende investigar melhor com a presente pesquisa.

No que tange à terminologia empregada para recuperação e reforço, os estudos evidenciam imprecisões contidas nos documentos legais, trazendo consequências para a organização do trabalho da escola que efetivará tal processo de acordo com o seu próprio entendimento.

Nesse sentido, como a presente pesquisa tem a preocupação de saber como se opera no interior de uma escola bem sucedida a recuperação dos alunos, recorreu-se à legislação direcionada ao reforço e à recuperação escolar, desde meados dos anos de 1960 até as mais recentes, com o intuito de averiguar as orientações fornecidas para o tratamento de alunos com aprendizagem difícil, e cotejá-las com o modo como a referida escola define, organiza e implementa as ações destinadas às crianças com defasagens de aprendizagem.

Nota-se, ainda, que a temática sobre os motivos para encaminhamento dos alunos à recuperação escolar ainda é pouco explorada pelas pesquisas e, em função das constatações iniciais que se obteve com os dados do diagnóstico da situação do alunado das escolas municipais, supõe-se que outros problemas, além desses apontados nos resultados dos estudos (problemas de disciplina e avaliação do professor) ocorram ao se encaminhar alunos para recuperação.

Tal situação leva a inferir a necessidade de mais pesquisas sobre recuperação escolar, pois, apesar da existência de legislações que determinam a obrigatoriedade da recuperação, as escolas públicas enfrentam dificuldades para resolver os problemas de aprendizagem dos alunos que se encontram em situação de baixo aproveitamento escolar, sobretudo, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, índices já denunciados nos resultados das provas do Sistema de

Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP) desde 1996, primeiro ano que foram aplicadas.

Desse modo, torna-se necessário avançar os estudos com trabalhos que contribuam com reflexões sobre a recuperação escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de como ela é interpretada e operacionalizada pelos professores nas salas de aula, assim como seus impactos na aprendizagem dos alunos, ou seja, se o processo de recuperação propiciado pela escola possibilita efetivamente às crianças, que não conseguem aprender na sala de aula regular, recuperar os conteúdos defasados, se consegue oferecer condições para que a situação de fracasso escolar se reverta a ponto de obter melhoras em seus desempenhos.

Nessa direção, a presente pesquisa encontrou apoios teóricos nos estudos que tratam do fracasso escolar de uma perspectiva diferenciada e de cunho sociológico, ao questionarem ideias e opiniões já estabelecidas e arraigadas no interior das escolas, sobre as relações que se estabelecem entre alunos oriundos dos estratos sociais menos favorecidos, que frequentam as escolas públicas, como incapazes de aprender, dadas as condições de origem do meio familiar.

Assim sendo, Charlot (2000, 2005) traz reflexões relevantes ao analisar a relação do aluno com os conhecimentos escolares. Busca elucidar o que propulsiona esses alunos em situação de fracasso na direção do saber, compreender a relação que estabelecem com o saber escolar, propondo uma leitura positiva no sentido de se apreender não o que lhes falta, suas deficiências e lacunas para se tornarem alunos bem sucedidos, mas sim, verificar o que pensam, o que sabem e conseguem fazer.

Assim sendo, pretendeu-se analisar como a escola pesquisada organizou o trabalho didático-pedagógico de recuperação para acioná-los nesse sentido.

Outro estudo que trouxe contribuições para entender melhor a relação entre situação social e escolar dos alunos dos meios populares foi de Lahire (1997), cuja pesquisa contribuiu para compreender como se posicionam os familiares das turmas de recuperação, que participaram desta pesquisa, em relação ao acompanhamento da vida escolar dos filhos, qual a importância dada à escola e aos estudos, pois conforme se constatou na revisão dos trabalhos apresentados no quadro 1, ao tratar da temática denominada “proposta de recuperação na visão de professores, alunos e famílias”, localizou-se nos resultados que professores julgam as famílias desinteressadas, omissas e responsáveis pelo fracasso dos filhos.

A discussão de Lahire (1997) sobre a relação entre as configurações familiares de cada criança e o mundo escolar, as dissonâncias e consonâncias entre a socialização escolar e a socialização familiar trouxeram elementos para análise desta pesquisa, principalmente ao problematizar a visão determinista de alguns educadores quanto à influência das condições socioeconômicas dos familiares sobre a escolarização dos filhos.

Os estudo de Raths et al. (1973) sobre a importância de se trabalhar ações de pensamento para a aprendizagem, possibilita verificar se o trabalho de recuperação paralela, propiciado pela escola investigada, favorece a aprendizagem dos conteúdos defasados. Para os autores, pensar é uma forma de aprender, e o bom ensino é reconhecido pela qualidade das experiências que os professores propiciam aos alunos; se trabalhado nas escolas, as crianças poderão utilizar suas operações de pensamento para solucionar problemas não somente de ordem cognitiva, mas também social. Sendo assim, os estudos de Raths et al. (1973) auxiliaram na análise dos dados dos cadernos dos alunos.

A revisão da literatura sobre a recuperação e reforço escolar, os estudos sobre o que prescreve a legislação e os apoios teóricos aqui delineados possibilitaram definir o problema da presente pesquisa: como se dá o processo de recuperação de alunos com defasagens de aprendizagem em face das condições da escola para efetivamente recuperá-los?

Assim sendo, as seguintes questões norteadoras traduzem tal problema:

- a) Como a escola organiza o trabalho didático-pedagógico e desenvolve ações de recuperação escolar de alunos com defasagens de aprendizagem?
- b) Quais parâmetros e critérios a escola estabelece para considerar os alunos efetivamente recuperados?

Buscaram-se respostas para esses questionamentos em uma escola considerada bem sucedida em recuperar alunos de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, com defasagem na alfabetização, tendo como objetivo geral analisar de que modo a referida escola organiza e efetiva as ações de recuperação e suas condições para melhorar o rendimento dos alunos.

Esse objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Verificar na legislação o conceito de recuperação e as orientações para sua efetivação.
- Analisar os documentos da escola para verificar como organiza, interpreta

e orienta o trabalho da recuperação paralela.

- Identificar os parâmetros e os critérios que a escola estabelece para considerar os alunos efetivamente recuperados.
- Identificar e analisar as ações adotadas pela escola para o trabalho de recuperar alunos de 3º e 4º anos que estão em recuperação paralela.
- Analisar os resultados das ações de recuperação dos alunos.
- Analisar a participação dos familiares na vida escolar das crianças em situação de recuperação.

Considerando as questões de pesquisa e os objetivos delineados, pensou-se na seguinte hipótese:

O rendimento dos alunos em recuperação escolar não decorre somente do trabalho sistemático da coordenação, do grau de compromisso do professor de recuperação e do apoio dos familiares, mas, sobretudo, do nível de exigência da escola para considerá-los efetivamente recuperados, ou seja, ainda que ocorram avanços, eles não ultrapassarão os patamares mais elementares se o nível de exigência da escola for baixo.

Considerando o tema proposto e a busca de respostas para os questionamentos, decidiu-se pela realização de pesquisa de campo, definida por Marconi e Lakatos (1999) como aquela que se fundamenta na observação de fatos e fenômenos do modo como ocorrem naturalmente e no registro de variáveis que se consideram relevantes para a análise.

O campo empírico circunscreveu-se a uma escola pública pertencente à Rede Municipal de Ensino de Bauru, considerada bem sucedida no trabalho de recuperação escolar dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a consecução da pesquisa, realizaram-se observações da escola e de seus espaços, consulta a documentos escolares, aproximação das entre professoras e alunos da sala de recuperação paralela, possibilitando, assim, levantar outros aspectos da vida cotidiana escolar que poderiam não ser evidenciados pelos questionários ou entrevistas utilizados para a coleta dos dados.

Esse momento propiciou conhecer sobre a formação das turmas, verificação e análise das práticas utilizadas pela professora e sobre os recursos disponíveis na escola para o desenvolvimento do projeto de recuperação paralela.

Com o objetivo de conhecer alguns aspectos sobre as condições econômicas e culturais das famílias dos alunos em recuperação paralela e a participação na vida escolar dos filhos, aplicou-se questionário aos seus respectivos pais/responsáveis.

No tratamento dos dados, optou-se pela abordagem qualitativa que, segundo Oliveira (1999), trata-se de um processo de reflexão e análise da realidade, na qual os métodos e as técnicas utilizadas buscam a compreensão detalhada do objeto a ser estudado no seu contexto histórico, pois, nesta abordagem, todos os fatos e fenômenos observados são significativos e relevantes para as técnicas de coleta de dados. Tal abordagem, segundo a autora, permite interpretação mais aprofundada das particularidades, atitudes e comportamentos dos sujeitos envolvidos, possibilita a descrição detalhada ou o relato pormenorizado sobre o assunto pesquisado e, por fim, estabelecer correlações para o ponto de vista conclusivo.

Esta pesquisa encontra-se estruturada em quatro capítulos e as considerações finais.

O primeiro capítulo traz retrospectiva da legislação da educação brasileira, retomando as legislações referentes à recuperação e reforço, prescritas para o sistema escolar, e suas modificações desde os anos de 1970 até 2009.

O segundo capítulo apresenta as principais referências teóricas trazendo as ideias centrais dos estudos que serviram de apoio para as análises empreendidas.

O terceiro capítulo trata dos aspectos descritivos da escola e de sua organização didático-pedagógica para o atendimento da demanda de alunos além descaracterizar os sujeitos da pesquisa e os processos desenvolvidos para a recuperação de alunos em defasagem na aprendizagem.

O quarto capítulo, que analisa os dados coletados sobre o desenvolvimento dos alunos em situação de recuperação paralela, foi estruturado em dois eixos de análise que tratam das condições iniciais, das dificuldades e lacunas dos alunos encaminhados para o processo de recuperação (Eixo 1); e das melhorias e condições favoráveis, resultantes do processo de recuperação dos alunos, abarcando as superações das dificuldades nos conteúdos de Língua Portuguesa e comportamentos na sala de aula (Eixo 2).

Encerram a tese considerações que retomam os dados sintetizados e articulados com noções dos referenciais teóricos.

CAPÍTULO I

A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E A RECUPERAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo, intenta-se traçar uma trajetória sobre as diferentes legislações que prescrevem normas sobre os processos de recuperação e de reforço escolar, assim como no que se refere à metodologia e aos procedimentos que eles devem seguir.

Os estudos de recuperação escolar foram implantados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), direcionados aos alunos com aproveitamento insuficiente, porém, antes desta lei, a organização escolar brasileira passou por constituições e reformas que colaboraram para sua efetivação. Para melhor compreensão de como os estudos de recuperação foram se constituindo no Estado de São Paulo até os dias atuais, torna-se pertinente resgatar alguns determinantes das legislações educacionais e seus respectivos períodos de transformações do processo histórico pelos quais passam os estudantes em âmbito escolar.

Após o surgimento da primeira Constituição do Brasil em 1824, foram criadas as escolas de primeiras letras, mas, para um país essencialmente agrícola, a escolarização não era uma exigência.

Conforme Saviani (2006) foi somente após a Proclamação da República, em 1889, que o poder público se comprometeu em organizar, manter e difundir o ensino por meio dos grupos escolares com a educação gratuita. Salientou que ocorreram outros acontecimentos a favor da escola pública e do enfrentamento do analfabetismo, dentre eles, a Reforma Paulista em 1920 e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

No estudo sobre as ideias pedagógicas no Brasil, Saviani (2007) enfatiza que, após a Constituição de 1937, Gustavo Capanema promulgou as leis orgânicas do ensino durante os anos de 1942 a 1946, e que a estrutura educacional reorganizada por meio das Reformas Capanema baixadas através de oito decretos-leis, não obedeceu a uma sequência lógica, mas às conveniências políticas da época.

Naquele momento, toda legislação sobre a educação nacional era realizada em conformidade com as urgências definidas pelos grupos hegemônicos, estavam

direcionadas aos interesses do desenvolvimento da força de trabalho e contribuíam fortemente para a divisão de classes, separando o destino do alunado pelas diferenças sociais e intelectuais.

Até então faltava uma política que unificasse a educação nacional, conforme preconizava o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova há quase 30 anos. Se a universalização do ensino era a bandeira para a modernização, estávamos distantes pois, os baixos resultados permaneciam.

De acordo com Saviani (2007), em 29 de maio de 1957 iniciou a primeira discussão sobre o Projeto das Diretrizes e Bases. Não havia no Brasil uma política que uniformizasse nossa educação. Em 20 de Dezembro de 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *Lei nº 4.024*, que entrou em vigor em 1962, ano seguinte de sua publicação. Foi a primeira lei a tratar especificamente da educação nacional, estruturou a educação em todos os níveis para todo o território brasileiro, estabeleceu um currículo básico, oficializou o ensino pré-primário ministrado em escolas maternais ou jardins da infância, organizou o ensino de grau médio, ministrados em dois ciclos: o ginásio em quatro anos e o colegial em três anos e normatizou a formação de professores para o ensino primário e médio.

De acordo com Niskier (1971), no estudo sobre a filosofia da Lei 4.024/61, esta lei se desgastou muito antes de sair do papel, pois a discussão acerca da primeira LDB começou em 1947 e somente passou a vigorar no ano letivo de 1962, quando muitos dos seus artigos já estavam ultrapassados, pois apresentavam um conceito estático de aprendizagem que contribuiu para a formação de indivíduos estáticos numa escola que deveria ser dinâmica.

A partir da década de 1960 foi criado o Conselho Federal da Educação (CFE) em fevereiro de 1962, ocorreu a elaboração do Plano Nacional de Educação e surgiram legislações importantes que tratavam da organização do ensino brasileiro e, especificamente, as que se referiam sobre o rendimento escolar dos alunos.

Nesse sentido Vale (1976), no estudo que desenvolveu sobre a experiência pedagógica e administrativa acerca da recuperação escolar nos anos iniciais do ensino primário no Estado de São Paulo, afirmou que, embora a LBD 4.024/61 não se referisse a qualquer procedimento para conter os altos índices de reprovação, diversas Unidades Escolares do Ensino Básico do estado de São Paulo já realizavam atividades visando à melhoria do rendimento escolar.

Afirma o autor que

Seria necessário atingir a década de 1960 para que surgisse, de maneira incisiva, a *figura da recuperação*. Antes dessa data muitas Unidades Escolares do Ensino Básico realizavam atividades voltadas para a melhoria do rendimento escolar. Eram atividades sem cunho sistemático e de maneira genérica, o procedimento consistia em retirar o aluno da sala de aula e entregá-lo a um professor substituto “sem classe” que estivesse marcando pontos no estabelecimento (VALE, 1976, p. 20, grifo do autor).

Uma melhor visualização das legislações que propunham mudanças na educação e tratavam da questão da recuperação escolar de alunos estão expostas no quadro a seguir.

ANO	LEGISLAÇÕES ESTADUAIS	CARACTERÍSTICAS
1962	Decreto nº 41.277 24/12/1962	Primeiro texto legal que trata em âmbito estadual sobre o problema do baixo rendimento escolar (no Art. 3º, Inciso II, Alínea “h”).
1965	Decreto nº 44.833 19/05/1965	Trata sobre o concurso de ingresso e reingresso no magistério primário do estado e regulamenta e orienta a organização para o trabalho do professor com classe de alunos de “aprendizagem difícil”.
1968	Comunicado da Chefia do Ensino Primário nº 9/68 08/08/1968	Estabelece as diretrizes básicas do Projeto denominado “ Implantação de Classes e Recuperação ”. Firma as classes de recuperação organizadas em caráter experimental a partir da 1ª quinzena de setembro para atender os alunos da 1ª séries do Nível I que apresentem rendimento baixo; com funcionamento no mesmo horário das classes comuns de 1ª série, indicados pelo professor da classe regular. O limite máximo é de 25 alunos por turma; os professores dessas classes serão contratados pelo Delegado de Ensino, devendo estagiar nas classes de 1ª série regular durante o mês de agosto. Cabe ao diretor da escola instalar e supervisionar as classes de recuperação.
1968	Ato nº 306 de	O Ato publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, no Parágrafo Único do Artigo 3º, que altera a clientela a ser atendida pelas classes de recuperação: somente os

	19/11/1968	alunos reprovados no Nível I (ao final da 2ª série) .
--	------------	--

Quadro 4 – Legislações educacionais do estado de São Paulo relacionadas à recuperação de alunos após a LDB 4.024/61, entre os anos de 1962 a 1968

Entre os anos de 1962 e 1968 algumas providências foram tomadas no intuito de melhorar o rendimento dos alunos das 1ª e 2ª séries. De acordo com Vale (1976), a legislação criou 110 classes de recuperação no estado. Essas classes eram integradas nas atividades do Grupo Escolar e acompanhadas pelos Setores Regionais de Orientação Pedagógica (SEROPs), das Delegacias de Ensino Básico.

O autor apontou alguns equívocos na operacionalização do Ato nº 306/68 (SÃO PAULO, 1968), dentre eles o fato das classes de recuperação destinar-se somente aos alunos reprovados no Nível I, ou seja, no final da 2ª série; essas classes não evitavam o atraso crescente dos alunos de aprendizagem mais lenta, apenas deslocava o índice maior de reprovação da 1ª para a 2ª série, ocasionando um acúmulo progressivo de alunos ao término do 2º ano letivo, e conseqüentemente, um desalinhamento no ritmo do fluxo escolar contínuo.

Segundo o autor outro equívoco desse Ato referiu-se ao agrupamento para a formação das classes, cujo critério era o ritmo de aprendizagem e habilidade de cada aluno. Tal proposta culminou na formação das chamadas “classes lentas”, eram classes numerosas, constituídas por alunos reprovados na 2ª série, e sob a regência de professores inexperientes, sem o preparo adequado para restituir as deficiências de aprendizagem dos alunos com baixo rendimento.

Para Vale (1976), as classes de recuperação não permaneceram durante os anos de 1969 a 1971 devido a alguns entraves: a falta de recursos financeiros para contratar professores incumbidos da recuperação; os problemas de ordem política que envolviam os dirigentes da Secretaria da Educação; a falta de setor especializado para dar continuidade à experiência do trabalho de recuperação; e somado a todos esses fatores, o despreparo técnico do professor para acompanhar a inovação da proposta.

Mediante o exposto, pode-se supor que essa proposta de mudança buscava amenizar as discrepâncias ocorridas dentro das salas de aula, no entanto, acreditava no sucesso das classes homogêneas, classificatórias, onde os mais lentos que apresentavam aproveitamento insuficiente da aprendizagem ficavam segregados em novos reagrupamentos, distantes dos que possuíam maiores

facilidades. O sistema escolar enfrentava sérios problemas com as repetidas retenções e com a irregularidade do fluxo do alunado através dos anos escolares.

Passados quase dez anos após a primeira LDB, o Regime Militar colocava em evidência a filosofia política do Brasil daquele momento, e em 11 de agosto de 1971, promulgou a segunda Lei Federal que estabeleceu novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no território nacional, a Lei 5.692/71.

Essa lei trouxe importantes reformulações para a educação em diversos aspectos, dentre eles, a unificação do ensino primário e o médio, de modo que o Ensino Fundamental passou a ser realizado num único bloco de oito anos (1ª a 8ª série) e denominado de Ensino de Primeiro Grau. O antigo Colegial e o Curso Normal, *voltado para o Ensino Técnico*, passou a chamar-se Ensino de Segundo Grau.

Com o intuito de oferecer ao educando condições para assegurar sua aprendizagem, a reforma do ensino trouxe a institucionalização dos estudos de recuperação das defasagens dos alunos, vista como inovação para a maioria da população escolar, apontado no Artigo 11

§ 1º - Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como, desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva (BRASIL, 1971, p.129).

Desse modo, a lei estabeleceu e comprometeu às escolas a responsabilidade dos estudos de recuperação, destinados ao aluno com insuficiência do seu aproveitamento, por meio de estratégias de ensino adequadas às suas condições de aprendizagem, permitindo-lhe recorrer às aprendizagens ainda não dominadas, reafirmado no artigo 14:

A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos de ensino, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração de resultados. [...]

§ 2º - O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento; [...]

§ 4º - Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento (BRASIL, 1971, p. 131).

Configurava-se nova oportunidade de aprovação para os alunos que obtinham baixo rendimento, tanto em virtude do aproveitamento, quanto da frequência. Se antes não estava institucionalizada a oportunidade ao aluno com aproveitamento insuficiente para prosseguir seus estudos, neste momento a lei propiciava a recuperação para dois tipos de aluno: ao que demonstrava aproveitamento insuficiente e ao que, com aproveitamento suficiente, não apresentava a assiduidade exigida de 75 % das aulas ministradas.

Pode-se inferir que embora a recuperação fosse determinada por falta de assiduidade, para sua aprovação o aluno deveria demonstrar melhoria de aproveitamento nos estudos.

Numa análise mais detalhada da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) observou-se que o conceito de recuperação estava associado ao ato de “aprovação”, direcionada na diminuição do elevado índice de repetência e na recuperação de notas, mais do que ao de aprendizagem do aluno indicando, assim, a falta de clareza na sua interpretação por parte dos educadores sobre o significado da recuperação escolar, emergindo consultas, Pareceres e Indicações sobre o tema, tanto no âmbito do Conselho Federal quanto do Conselho Estadual da Educação.

Após o surgimento da legislação sobre a obrigatoriedade dos estudos de recuperação, ocorreram frequentes consultas ao Conselho Estadual da Educação, com o intuito de sanar dúvidas quanto à definição e aplicabilidade desses estudos, em consequência surgiram Pareceres, Indicações e Resoluções que visavam organizar este trabalho.

O quadro a seguir traz consultas, Comunicados, Pareceres e Indicações que normatizaram os estudos de recuperação escolar durante os anos de 1971 a 1979.

ANO	LEGISLAÇÕES		CARACTERÍSTICAS
	ÂMBITO FEDERAL	ÂMBITO ESTADUAL	
1971	Parecer CFE nº 900/71 10/12/1971		Presta esclarecimentos sobre a recuperação de estudos no período de transição entre a Lei 4.024/61 e 5.692/71 : a escola pode dar ao exame de 2ª época o sentido mais flexível de apurar a recuperação do aluno, no período entre o fim do ano letivo e o novo que está

			para iniciar.
1972		Indicação CEE nº 1/72 03/01/1972	Recomenda medidas de organização do sistema de recuperação , orienta a aplicação prática do trabalho de recuperação de forma contínua ou intensiva após a avaliação do aluno; individualmente ou em grupos de 15 alunos no máximo; executada preferencialmente pelo professor da classe ou com pessoal treinado; que a recuperação intensiva (fora do horário de aula) seja de, no mínimo, por uma semana; para o aluno ainda não recuperado, deve ser feito um replanejamento da recuperação para o melhor atendimento às suas necessidades individuais.
1972		Comunicado da Divisão de Orientação Técnica do Serviço de Ensino Primário – DOT. 03/06/72	Sugere a formação dos Grupos de Reforço Específicos – GRE – para o Estado de São Paulo , coordenados pela Equipe Técnica de Estudos do Rendimento Escolar – ETERE , para a superação das falhas na aprendizagem dos alunos.
1972	Parecer CFE Nº 1.068/72 02/10/1972		Trata do conceito de “ Curso Novo ” e de esclarecimentos sobre os estudos de recuperação , definido por ser uma forma de acompanhamento aos alunos de aproveitamento insatisfatório, realizado entre os períodos letivos regulares ou através de classes de apoio concomitante ao processo de ensino aprendizagem; pode ocorrer também dentro do horário regular de aula pelo próprio professor da turma.
1973	Indicação CFE nº 38/73 07/08/1973		Dispõe sobre os requisitos indispensáveis para a recuperação. O conselheiro declara que lamentavelmente os estudos de recuperação não têm sido bem compreendidos na sua efetivação , pois em certas escolas os estudos de recuperação se processam em 2 ou 3 dias, numa interpretação muito restrita da expressão “em caráter intensivo”.

1973	Parecer CFE Nº 2.194/73 08/11/1973		Trata da recuperação de aproveitamento no ensino de 1º e 2º graus; dá esclarecimentos sobre o que não é recuperação para concluir positivamente o que ela vem a ser .
1976		Resolução SE nº 134 de 04/05/1976	Dispõe sobre normas para avaliação, recuperação e promoção de alunos. A avaliação passou a ser expressa em 5 conceitos que possuíam equivalentes numéricos (A= 5; B= 4; C= 3; D= 2; E= 1), utilizando dois instrumentos para um conceito final. Estarão sujeitos à recuperação os alunos que não atingirem ao final do bimestre a menção C. A promoção ou retenção do aluno resultará da avaliação do rendimento e da assiduidade. Estarão sujeitos à recuperação de final de ano os alunos com frequência igual ou superior a 75% e aproveitamento inferior a “C” ou com frequência igual ou superior a 60% e aproveitamento inferior a “A”.
1977		Parecer CEE Nº 424/77 1º/06/1977	Elucida a sistemática de avaliação , de recuperação e de promoção , com ênfase nos planos da assiduidade e do aproveitamento. Enfatiza a não obrigatoriedade de se admitir aos estudos de recuperação no final do ano letivo todos os alunos de aproveitamento insuficientes, as condições para o acesso aos estudos de recuperação final constarão no regimento escolar da unidade. A melhoria do aproveitamento terá como referencia não somente o conceito ou nota final, mas as eventuais deficiências reveladas pelo aluno dos conteúdos no decorrer do ano letivo.
1978	Parecer CFE Nº 2.164 06/07/1978		Dispõe sobre a recuperação de estudos prevista na Lei 5.692/71. Neste parecer são discutidos os conceitos de aprendizagem, avaliação e recuperação. A relatora ênfatiza que ainda há dificuldades da escola para o desenvolvimento de um bom trabalho na recuperação escolar , faz referência à Indicação 38/76, pois o objetivo do estudo de recuperação ainda não é bem compreendido.
1979		Resolução	Dispõe sobre a necessidade da manutenção do processo de recuperação contínua para

		SE Nº 26 14/03/1979	alunos de rendimento escolar insuficiente. Resolve que as escolas carentes poderão desenvolver projeto especial de recuperação em Português e Matemática para todas as séries do 1º grau durante o ano letivo de 1979; a serem desenvolvidas em 2 horas/aulas para cada disciplina , em qualquer dia da semana; qualquer professor poderá se inscrever para ministrar essas aulas; deverão ser iniciadas a partir de 02 de maio; as classes das quatro primeiras séries constituídas para receberem aulas de recuperação são consideradas classes provisórias.
--	--	---------------------------	--

Quadro 5 – Legislações educacionais do estado de São Paulo relacionadas à recuperação de alunos após a Lei 5692/71, entre os anos de 1971 a 1979

Nessa década, pairava a falta de clareza na interpretação sobre a recuperação escolar. De acordo com a Indicação CEE nº 1/72 havia uma preocupação com o diagnóstico das dificuldades dos alunos pelos professores, os quais eram realizados de acordo com as condições da escola por meio de testes, estudos dirigidos, exercícios individuais ou em grupo, desse modo, as dificuldades deveriam ser categorizadas em quatro grupos: dificuldades de conhecimento, dificuldade de ajustamento, dificuldades de ajustamento às técnicas e procedimentos do professor, dificuldades de habilidade de estudos. .

As incertezas e o sentido equivocado ou demasiadamente restrito conferido à recuperação permaneciam. Sendo assim, o Conselheiro Valnir Chagas no Parecer CFE nº 2.194/73 esclarecia que a recuperação escolar **não** se tratava de uma repetição monótona dos conteúdos da disciplina ou área de estudo; não era outra modalidade de 2ª época; não se aplicava indistintamente a todos os alunos, em todas as circunstâncias sob os mesmos critérios e não estava necessariamente atrelada a um período especial.

No sentido de elucidar melhor aos professores acerca da promoção e recuperação de alunos, Bacha e Maluf (1979) explicaram por meio de uma publicação dirigida aos professores de todo o Brasil, que o sentido pedagógico da recuperação está no seu desenvolvimento enquanto parte integrante do processo de

ensino-aprendizagem, não como um acontecimento separado do contexto de atividade normal do aluno.

Com a persistência da falta de entendimento sobre os estudos de recuperação previstos na LDB, e a conseqüente dificuldade dos professores em planejar e desenvolver bons programas de recuperação, em 1978 o Conselho Federal da Educação publicou o Parecer CFE nº 2.164, com o objetivo de situar com maior clareza o significado da aprendizagem, e dentro dela o problema da avaliação e da recuperação. Enfatizava a necessidade de a avaliação possuir objetivos definidos, ser um processo frequente; devendo os aspectos qualitativos preponderar sobre os quantitativos, primar pela avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

Esses problemas adentraram a década de 1980 com novas legislações sobre os estudos de recuperação, dentre as mais relevantes destacam-se as do quadro a seguir.

ANO	LEGISLAÇÕES		CARACTERÍSTICAS
	FEDERAL	ESTADUAL	
1981		Resolução SE Nº 48/81 03/04/1981	Regulamenta os estudos de recuperação nas escolas estaduais. Considera que os estudos de recuperação pressupõem um trabalho individualizado de orientação, acompanhamento e avaliação , capaz de levar o aluno a sanar insuficiências recuperáveis, verificadas no seu desempenho escolar. Dá ênfase na avaliação diagnóstica ; a recuperação deverá ocorrer ao longo do ano letivo; como recuperação final; e desenvolvida por meio de projetos especiais (nas áreas de Português e Matemática) para as 4 primeiras séries do 1º grau, a partir do 2º bimestre, com 2 aulas por semanas em qualquer dia útil ou aos sábados;
1983		Decreto nº 21.833/83 28/12/1983	Institui a proposta dos Ciclos no Estado de São Paulo.

Quadro 6 – Legislações educacionais do estado de São Paulo relacionadas à recuperação de alunos após a Lei 5692/71, entre os anos de 1981 a 1983

Com a Resolução SE 48/01 ampliou-se o período de tempo das escolas para desenvolver a recuperação final e a adoção de estratégias para atender a diversidade dos alunos.

O processo de recuperação de alunos implicava no desenvolvimento de uma avaliação com o sentido diagnóstico do rendimento escolar. Esse enfoque de avaliação possibilitava ao professor compreender o estágio de aprendizagem em que se encontrava o aluno, de tomar decisões sobre o que fazer para favorecer seu avanço e recuperar as insuficiências de seu desempenho escolar.

No início da década de 1980, desenvolveram-se medidas de reestruturação dos sistemas escolares de modo a assegurar para todos, o direito à escolaridade, desse modo, o estado de São Paulo instituiu o Ciclo Básico que reorganizava as antigas primeiras e segundas séries em um mesmo ciclo, organizando o ensino primário em dois níveis: I (1º e 2º ano letivos) e II (3º e 4º anos letivos).

No estudo sobre a trajetória da implantação dos ciclos escolares no Brasil, Barreto (1999) evidencia que após a década de 1980, na transição do regime autoritário para a abertura democrática, a ideia de ciclos foi acolhida pela rede pública como alternativa de enfrentamento do fracasso escolar, com o objetivo de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização eliminando a repetência.

Esperava-se que com o Ciclo Básico o aluno teria mais tempo para superar suas dificuldades e continuar seus estudos, respeitando seu ritmo de aprendizagem e por consequência, diminuindo os índices de evasão e repetência.

ANO	LEGISLAÇÕES		CARACTERÍSTICAS
	FEDERAL	ESTADUAL	
1990		Resolução SE nº 202 13/09/1990	Possibilita a criação de módulos de aulas especiais para o desenvolvimento dos estudos de recuperação , em funcionamento no horário contrário ao das aulas regulares .
1996		Resolução SE nº 49 10/05/1996	Resolve que as aulas de reforço e recuperação dos alunos devem constituir projetos específicos com metodologias e estratégias inovadoras , Esta Resolução regulamentou as aulas de

			<p>reforço e recuperação paralela em até 3 horas semanais, em horários opostos às aulas regulares e ministradas por professores com carga horária mínima de 20 horas-aulas semanais. Os projetos devem ser propostos pelo professor ou Conselho de classe/série, elaborado pela direção e coordenação, aprovados pelo conselho de escola, avaliados pelo supervisor de ensino, homologado pela Delegacia de Ensino e submetido à apreciação da Coordenadoria de Ensino Superior.</p>
1996		<p>Resolução SE Nº 183/96 17/12/1996</p>	<p>Dispõe sobre estudos de recuperação e avaliação nas férias escolares. Considerando a necessidade de evitar reprovações e evasões como até então praticadas; que a reprovação acarreta baixa auto-estima e desmotivação para a aprendizagem; a rede estadual de ensino oferece a recuperação intensiva de férias, para dar nova oportunidade aos alunos de CB à 8ª série do Ensino Fundamental, retidos após a recuperação final de 1996.</p> <p>Os estudos serão de 06 a 30 de janeiro de 1997, o agrupamento no mínimo de 15 e no máximo 20 alunos por série e/ou componente curricular; com 25 horas-aula semanais, em dois turnos diurnos e um noturno; distribuídos em 5 dias com 5 horas-aula diárias.</p>
1996	LDB 9.394 20/12/1996		É prevista a obrigatoriedade de estudos de recuperação, preferencialmente paralelos ao período letivo.
1997	<p>Parecer CNE 05/97 07/05/1997</p>		<p>Com a promulgação da LDB 9394/96, se faz necessário uma orientação mais ampla a respeito de dispositivos ainda não muito claros sobre os estudos de recuperação. O Parecer elucida dúvidas acerca da obrigatoriedade da oferta dos estudos de recuperação, de preferência paralelo</p>

			<p>ao ano letivo, pois se constitui em elemento útil nesse processo; dá esclarecimentos sobre o que é recuperação paralela. Aos alunos que, a despeito dos estudos paralelos de recuperação permaneçam ainda com dificuldades, a escola poderá oferecer a recuperação após concluído o ano ou período letivo regular, por instrumentos e atores previstos no regimento escolar e na proposta pedagógica. A verificação do rendimento escolar não inclui a frequência como parte desse procedimento, desvinculando o aproveitamento da assiduidade. A insuficiência pode ser corrigida pelo processo de recuperação,</p> <p>A lei exige um mínimo de 75% de frequência.</p>
1997		Deliberação CEE nº 9/97 09/1997	Institui o Regime de Progressão Continuada para o Ensino Fundamental do Estado de São Paulo.
1997	Parecer CNE Nº 12/97 08/10/1997		Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96, em complemento ao Parecer CEB nº 5/97. Determina que os estudos de recuperação não podem ser computados no mínimo da carga horária anual de 800 horas estabelecidas na LDB. Deve ocorrer durante o ano letivo sem ocupar o tempo destinado ao ensino regular.
1997		Resolução SE Nº 165 25/11/1997	Dispõe sobre estudos de recuperação e avaliação nas férias escolares. Novamente, os alunos que por aproveitamento e/ou assiduidade não tenham atingido ao final do ano letivo os padrões mínimos da aprendizagem pela unidade escolar; que após o processo de recuperação final não tenham sido considerados aptos a prosseguirem os estudos, deverão participar dos estudos de recuperação e avaliação no período de férias , no período de 07 a 31 de janeiro de 1998.

1997		Indicação CEE Nº 22/97 17/12/1997	Aponta que o Regime de Progressão Continuada pede uma avaliação continuada do processo de aprendizagem dos alunos, o qual deve ser objeto de recuperação continuada e paralela , partindo dos resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo com programação específica voltada aos conteúdos do ciclo ainda não dominados.
1998		Indicação CEE Nº 05/98 15/04/1998	Trata sobre o conceito de recuperação, explicita os vários termos empregados a respeito do assunto: recuperação contínua, recuperação paralela, recuperação final, recuperação intensiva de férias, além da palavra reforço , usados com sentido semelhante. Explana sobre cada modalidade.
1998		Resolução SE Nº 67 06/05/1998	Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela para alunos da rede estadual e dá providências correlatas. Resolve que as atividades pedagógicas de reforço e recuperação deverão ocorrer de forma contínua no desenvolvimento das aulas regulares; de forma paralela em horário diverso as aulas regulares; e de forma intensiva nas férias escolares de janeiro. As atividades de reforço e recuperação paralela deverão ser desenvolvidas por meio de projetos, oferece o conteúdo mínimo para a criação dos projetos. As atividades serão desenvolvidas em, no máximo, 3 aulas semanais, sem ultrapassar 5% da carga horária anual da escola. As turmas deverão ser constituídas, em média, por 20 alunos.
1998		Resolução SE Nº 131 10/12/1998	Dispõe sobre estudos de recuperação intensiva na rede estadual de ensino; resolve que a recuperação intensiva , por se constituir em mais uma oportunidade oferecida aos alunos para prosseguir seus estudos, ocorrerão nas férias de janeiro de 1999 para os cursos com organização anual, num período mínimo de 15 dias .

			<p>Serão encaminhados para a recuperação intensiva todos os alunos com, no mínimo 75% de frequência e desempenho insatisfatório, em qualquer quantidade de disciplinas, quanto os com rendimento insatisfatório em até 3 disciplinas e frequência inferior a 75%. Fica revogado o Artigo 6º da Resolução SE 165/97, onde menciona que a avaliação final indica se o aluno está apto ou não ao prosseguimento de estudos na série subsequente.</p>
1999		<p>Resolução SE Nº 07 22/01/1999</p>	<p>Dispõe sobre atividades de reforço e recuperação paralela para 1999 e altera dispositivo (o Art. 3º) da Resolução SE nº 67/98, que dispõe sobre a carga horária mensal para o desenvolvimento dos projetos de reforço e recuperação. Resolve que o desenvolvimento das atividades de reforço e <u>recuperação paralela</u> ocorrerá durante os meses de maio, junho, setembro outubro e novembro. Cada escola contará com crédito mensal de horas para o desenvolvimento dos projetos de reforço e recuperação da aprendizagem para os alunos do Ensino Fundamental, médio e dos cursos técnico e normal. O crédito mensal de horas não poderá ultrapassar o crédito anual de 5% da carga horária.</p>
1999		<p>Resolução SE Nº 179 10/12/1999</p>	<p>Dispõe sobre estudos de recuperação intensiva na rede estadual de ensino. Resolve que a <u>recuperação intensiva</u> ocorrerá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nas férias de janeiro de 2000 (para os cursos com organização anual), o desenvolvimento as atividades de recuperação ocorrerá de 03 a 31/01/2000, num período igual ou superior a 20 dias, de 25 horas semanais, excluindo o tempo destinado à avaliação final. É destinado aos alunos com frequência inferior a 75%, e com desempenho insatisfatório em até 3 disciplinas, com turmas de 20 alunos. - no recesso escolar de julho (para os cursos supletivos ou com organização

			semestral), de acordo com o calendário e programação a serem posteriormente definidos pela Diretoria de Ensino. Ficam revogadas as disposições em contrário, em especial as Resoluções SE nº 165/97 e 131/98.
--	--	--	---

Quadro 7 – Legislações educacionais do estado de São Paulo relacionadas à recuperação de alunos na transição das Leis 5692/71 e 9.394/96, entre os anos de 1990 a 1999

Durante a década de 1990, surgiu na legislação os termos reforço e recuperação como atividades únicas, sem explicitar suas diferenciações.

Esses estudos se desenvolveram por módulos em horário contrário às aulas regulares. A necessidade de dar continuidade à implementação de meios que possibilitassem o avanço dos alunos do Ensino Fundamental com baixo desempenho, mesmo após participarem da recuperação final de 1996, fez com que surgisse uma nova oportunidade de aprendizagem: a da “recuperação intensiva de férias”, a ser realizada durante o mês de janeiro dos anos de 1997; 1998 e 1999. Esta seria uma alternativa a mais para uma nova avaliação final do aluno, pois assim, ampliava as possibilidades de avançarem nos estudos dos anos subsequentes.

Em 1996 o governo decretou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996), que recoloca o assunto sobre recuperação na letra "e" do inciso V do art. 24 - "obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos". O tema reforço e recuperação é novamente foco de atenção na busca de assegurar mecanismos para a aprendizagem e evidencia também, a verificação do rendimento escolar por meio de uma avaliação contínua e diagnóstica.

Acrescenta Omuro (2006) no estudo que investiga a recuperação de Ciclo II, na visão de alunos da Rede Estadual Paulista de Ensino, que com a promulgação da Lei 9394/96, algumas inovações marcaram o ensino em nosso país: a avaliação passou a ser realizada para diagnóstico e aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, e a temática da recuperação ganhou um novo enfoque, no qual a escola era obrigada a oferecer a recuperação que de fato garantisse a oportunidade de aprendizagem do aluno.

De acordo com a autora, apesar de a recuperação ganhar este novo enfoque na Lei, a maioria dos alunos que participava dos estudos de recuperação revelou dificuldade em estabelecer uma relação significativa com os saberes escolares, prejudicando sua permanência na escola.

Mediante essa situação e baseados na premissa de que toda criança seria capaz de aprender se lhe forem oferecidos tempo e recursos que permitam exercitar suas competências ao interagir com o conhecimento, nessa década o governo do estado de São Paulo instituiu para o seu sistema escolar o regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental, com a duração de oito anos, que possibilitava a sua organização em um ou mais ciclos, organizados em dois blocos: da 1ª a 4ª série (Ciclo I) e da 5ª a 8ª série (Ciclo II).

As mudanças advindas da proposta do regime de Progressão Continuada exigiram alterações em relação à avaliação e aos estudos de recuperação. Desse modo, novamente suscitaram dúvidas tanto na sua aplicabilidade quanto no seu conceito. Nesse período, continuaram frequentes as consultas ao Conselho Estadual de Educação sobre a operacionalização e definição do que de fato vinha a ser esses estudos.

Apesar do discurso legal sobre esse tema pairava entre as unidades escolares e os professores questionamentos acerca do trabalho da recuperação contínua, da recuperação paralela, da recuperação final, da recuperação intensiva de férias, e do que viria a ser o termo “reforço” que era usado com sentido semelhante ao de recuperação, considerando também que, em alguns momentos, a palavra “recuperação” vinha dissociada da palavra “reforço”.

A dúvida estava sobre qual deles a escola estaria obrigada a desenvolver; se poderia utilizar-se de todas essas formas de recuperação ou, se a existência de um tipo de recuperação desobrigava a escola de utilizar outras formas.

Desse modo, a legislação enfatizava que, se a recuperação imediata ou contínua não produzisse os resultados esperados na aprendizagem dos alunos, a escola poderia desenvolver outras situações que facilitassem uma intervenção educativa, outras modalidades de recuperação: a paralela; a intensiva no final dos bimestres e no final do ano; e a intensiva de férias, porém, a aplicação de uma não desobrigava a aplicação da outra.

Surgiram Indicações que tentavam elucidar o conceito de recuperação, Resoluções que diferenciavam as formas de desenvolvimento da recuperação

contínua, da paralela e da intensiva; que determinava o número de alunos por turma; de dias para esses estudos; que evidenciava o compromisso da escola nessas atividades no que tange a responsabilidade dos diretores, coordenadores e professores; o planejamento dos procedimentos administrativos e pedagógicos desses estudos, e por fim, sobre o que significava, de fato, “recuperar”. Mesmo assim, as incertezas adentraram o ano de 2000 que, com novas mudanças na legislação, buscava garantir a recuperação da aprendizagem defasada dos alunos. No quadro a seguir encontram-se algumas legislações pertinentes ao período de 2000 a 2009.

ANO	LEGISLAÇÕES		CARACTERÍSTICAS
	FEDERAL	ESTADUAL	
2000		Resolução SE Nº 34 07/04/2000	Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela na rede estadual de ensino e resolve que: as atividades de reforço e recuperação paralela não eximem a recuperação contínua e serão desenvolvidas nos meses de maio, junho, setembro, outubro e novembro; caberá aos docentes das classes regulares relacionarem as dificuldades diagnosticadas ao (longo de um ou mais bimestres) da aprendizagem de cada aluno; as atividades de reforço e recuperação se darão por meio de projetos; caberá aos docentes das aulas de recuperação desenvolver atividades significativas, avaliarem continuamente o desempenho do aluno e registrar o desempenho e o resultado final do processo de recuperação. Os resultados obtidos nas atividades de reforço e recuperação paralela serão considerados nos procedimentos de avaliação do professor da classe e na análise do desempenho pelo Conselho de Classe. Ficam revogadas as disposições em contrário, em especial, as Resoluções SE nº 67/98 e 07/99

2000		Resolução SE nº 101 13/12/2000	Altera o artigo 11 da Resolução SE nº 179/99 que dispõe sobre estudos de recuperação intensiva na rede estadual de Ensino. Resolve que o processo de recuperação intensiva será desenvolvido nas férias escolares de janeiro de 2001 ; com o desenvolvimento as atividades de 02 a 31/01/2001, e no recesso escolar de julho conforme calendário e posterior programação. As escolas que têm atividades previstas de reposição de aulas deverão fazê-la simultaneamente com as atividades de recuperação intensiva.
2001		Resolução SE Nº 25 03/04/2001	Altera a redação do parágrafo 1º do Artigo 2º da Resolução SE 34/00. Estabelece que o cronograma para o desenvolvimento das atividades de reforço e recuperação paralela dividir-se-ão em dois períodos: no primeiro semestre , no período compreendido entre a 2ª quinzena de abril e a 1ª quinzena de julho; no segundo semestre , no período entre a 2ª quinzena de agosto e a 1ª quinzena de novembro.
2001		Resolução SE Nº 40 27/04/2001	Dispõe sobre atribuição de aulas de reforço e recuperação. Resolve que a atribuição das classes e aulas de reforço e recuperação será dada prioritariamente aos docentes da escola; não contando a unidade escolar com docente, as aulas serão enviadas à Diretoria de Ensino, para a atribuição aos candidatos selecionados pela própria Diretoria de Ensino para esse fim.
2001		Indicação CEE Nº 08/2001 25/05/2001	Tece considerações e oferece orientações para as Diretrizes Curriculares Nacionais direcionadas ao Ensino Fundamental do sistema de ensino do Estado de São Paulo. Ao esclarecer sobre as bases da organização curricular, enfatiza a necessidade da organização de programas de reforço da aprendizagem e de recuperação dos conteúdos de ensino a fim

			de efetivar novas oportunidades de aprendizado.
2002		Resolução SE Nº 27 01/03/2002	Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino. Traz definições sobre as modalidades de recuperação existentes na rede estadual de ensino (conforme Resolução SE-SP nº67/98) e inclui nova modalidade de trabalho. A recuperação da aprendizagem deve ocorrer para atender as necessidades dos alunos com defasagem e/ou dificuldades específicas não superadas: de forma contínua ; de forma paralela ; de forma intensiva ; ao final do Ciclo I e do Ciclo II do Ensino Fundamental. As atividades de reforço e recuperação paralela deverão ser desenvolvidas: no 1º semestre – a partir da 1ª quinzena de março até o final de junho; no 2º semestre – a partir da 2ª quinzena de agosto até o final de novembro. Ficam revogadas as disposições em contrário, em especial as Resoluções nº 34/200; 25/2001; 40/2001 e 130/2001.
2002		Resolução SE Nº 169 28/11/2002	Altera o Artigo 11 da Resolução SE 179/99 que dispõe sobre estudos de recuperação intensiva na rede estadual de ensino no que tange o processo de desenvolvimento. Resolve que o processo de recuperação intensiva será desenvolvido nas férias escolares de janeiro no período de 06 a 30/01/2003, e no recesso escolar de julho. Revogam as disposições contrárias, em especial a Resolução SE nº 129/01.
2003		Resolução SE Nº 84 15/08/2003	Altera a Resolução 27/02. Exclui a recuperação intensiva nas férias escolares de janeiro ou no recesso em julho. Não serão mais objetos de regulamentação específica a recuperação intensiva e a de ciclo. Considera a necessidade de intensificar neste semestre letivo as atividades de reforço e recuperação da aprendizagem de forma contínua e paralela; altera e estende o período dessas

			atividades para o 2º semestre , com início na 2ª quinzena de agosto até a 1ª quinzena de dezembro. Revoga as disposições em contrário das Resoluções SE 179/99 e 169/02.
2004		Resolução SE Nº 42 05/05/2004	Dispõe sobre os estudos de reforço e de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino. Revoga as Resoluções: SE 27/02 e SE 84/03. <u>Extingue a recuperação intensiva de férias</u> , devendo ocorrer somente de forma contínua; de forma paralela; e ao final do Ciclo I e II . Dá esclarecimentos sobre a forma detalhada que devem seguir os projetos de reforço e recuperação paralela. As turmas poderão ser constituídas por série, disciplina ou área do conhecimento, com no mínimo 15 alunos. Caberá a direção da escola e à coordenação pedagógica a necessidade de encaminhamento de alunos para as atividades de reforço e recuperação; informar aos pais; providenciar o espaço físico.
2005		Resolução SE Nº 15 22/02/2005	Dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino. Restringe a recuperação paralela somente aos alunos do Ensino Fundamental , com 3 aulas semanais por turma para o Ciclo I e 2 aulas semanais por turma para o Ciclo II. Nas escolas que funcionam em dois turnos, as atividades de recuperação serão desenvolvidas ao final do turno regular ; as escolas que funcionam em três turnos, as atividades serão desenvolvidas fora do horário regular , inclusive aos sábados.
2008		Resolução SE Nº 06 24/01/2008	Considerando os indicadores de desempenho dos alunos no SARESP, a Secretária da Educação dispõe resolve que a recuperação da aprendizagem deverá ocorrer nas formas: contínua; paralela e de ciclos . A recuperação paralela se desenvolverá por meio de projetos, do início de março ao final de junho e do

			<p>início de agosto ao final de novembro; o aluno permanecerá nas atividades de recuperação o tempo necessário para superar as dificuldades. As turmas deverão ser constituídas de 15 a 20 alunos, organizadas por série, disciplina, área de conhecimento ou nível de desempenho. As atividades se desenvolverão em 3 aulas semanais por turma, Deverá funcionar no mesmo turno de funcionamento da classe após o término das aulas regulares, ou fora do horário regular inclusive aos sábados. O projeto de recuperação paralela deverá ser desenvolvido prioritariamente pelo professor titular de cargo ou por docente ocupante de função atividade.</p>
2008		<p>Resolução SE Nº 26 26/03/2008</p>	<p>Altera a Resolução SE nº 06 de 24/01/2008. Inclui novamente a forma de recuperação intensiva aos alunos de Ensino Fundamental e médio, que apresentam necessidade de superar dificuldades e competências básicas imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos nas etapas subsequentes. As atividades de recuperação paralelas desenvolverão da seguinte forma: 3 aulas semanais para o Ciclo I; 2 aulas semanais Ciclo II e ensino médio, no mesmo turno de funcionamento, após o término das aulas ou fora do horário regular, inclusive aos sábados. O projeto de recuperação paralela deverá ser desenvolvido prioritariamente pelo professor titular de cargo ou por docente ocupante de função atividade.</p>
2008		<p>Resolução SE Nº 40 13/05/2008</p>	<p>Revoga a Resolução nº 06/08. Considera que os indicadores do SARESP demonstram necessidade na melhoria da qualidade do ensino e resolve que a recuperação da aprendizagem ocorrerá nas diferentes formas: contínua; paralela; intensiva e de Ciclo. A recuperação paralela deverá ocorrer do início de março ao final de junho, do início de agosto ao final de novembro. O aluno permanecerá</p>

			nas atividades de recuperação somente o tempo necessário para superar as dificuldades. As turmas serão constituídas de 15 a 20 alunos , organizadas por série, disciplina, área de conhecimento ou nível de desempenho. Para o Ciclo I, haverá 2 ou 3 aulas semanais ; para o Ciclo II e Ensino Médio, haverá 2 aulas semanais. O projeto de recuperação paralela deverá ser desenvolvido prioritariamente pelo professor titular de cargo; ou por docente ocupante de função atividade; ou por candidato admitido à docência devidamente habilitado e cadastrado conforme aponta o §2º do Art. 4º desta legislação.
2008		Resolução SE Nº 60 12/08/2008	Altera a Resolução SE 40/2008, ficam acrescentados ao artigo 4º os parágrafos 4º e 5º sobre a atribuição para as aulas do projeto de recuperação paralela , observadas a ordem de prioridade: docente ocupante função-atividade com o mínimo de 10 horas semanais ; ou para docente ocupante função-atividade com aulas atribuídas em qualquer quantidade ; ou para docente ocupante função-atividade de categoria F ; ou para candidato à admissão . Para as situações dos docentes ocupantes função-atividade, que devido à quantidade de aulas atribuídas, não fazem jus ao HTPC, o diretor das escola com os professores coordenadores deverão acompanhar as turmas atendidas por esses docentes de modo a articular as atividades entre os diferentes educadores da escola.
2009		Resolução SE Nº 18 04/03/2009	Considera que os indicadores do SARESP demonstram necessidade na melhoria da qualidade do ensino e resolve que os docentes candidatos à atribuição das aulas de recuperação, inclusive os titulares de cargo , deverão ser habilitados para as aulas do projeto que forem desenvolver, e na ausência de docentes habilitados, as aulas de recuperação poderão ser atribuídas a docentes ou candidatos com

			<p>a qualificação exigida na legislação vigente. As atividades de recuperação paralela para o Ciclo I serão desenvolvidas no 2º semestre, de agosto a novembro, devendo repor as estruturas lógico-matemáticas e linguísticas fundamentais ao progresso do aluno. As turmas serão de 15 a 20 alunos; as atividades de recuperação paralela poderão ser desenvolvidas antes ou após as aulas regulares, no contraturno ou aos sábados, com 2 ou 3 aulas semanais; no período do recesso de julho essa carga horária será ampliada para 4 aulas diárias. Cada escola contará com crédito de horas diferente para o desenvolvimento da recuperação paralela, sendo 10% da carga horária total para escolas cujo resultado do IDESP esteja abaixo do nível básico; 5% da carga horária total para as demais escolas. Os resultados das atividades de recuperação paralela incorporarão a avaliação bimestral.</p>
2009		Resolução SE Nº 92 08/12/2009	<p>Dispõe sobre estudos de recuperação aos alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental das escolas da rede pública estadual e resolve que a partir de 2010, todos os professores do Ciclo I, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, para garantir de forma contínua e imediata a oportunidade de estudos de recuperação, farão jus a 6 horas de trabalho pedagógico. Todo o trabalho de recuperação deverá ser programado, documentado e previamente divulgado aos pais dos alunos.</p>

Quadro 8 – Legislações educacionais do estado de São Paulo relacionadas à recuperação de alunos após a Lei 9394/96, entre os anos de 2000 a 2009

A partir de 2008 as legislações estaduais não trouxeram mais o termo reforço, dispondo apenas o termo “estudos de recuperação” na rede estadual de ensino, sem justificar as razões de tal mudança.

Entre os anos de 2000 a 2009 os resultados do SARESP foram considerados patamares importantes para as resoluções que determinavam os estudos de reforço

e recuperação escolar, tanto que as alterações legais se justificavam considerando seus baixos resultados.

Para melhorar a aprendizagem dos alunos ocorreram mudanças na legislação acerca dos trabalhos de reforço e recuperação e se atribuiu à direção escolar a responsabilidade de garantir vínculo de compromisso do docente responsável pelas classes de reforço e recuperação paralela, com o da classe regular do aluno. Neste momento, cabia à escola oferecer uma recuperação que de fato propiciasse a aprendizagem das crianças.

Adentrou mais uma modalidade de trabalho: a recuperação de Ciclos que se destinava atender alunos que frequentavam o final dos Ciclos I e II que ainda não apresentavam condições para prosseguirem à etapa subsequente.

A recuperação intensiva de férias ocorreu até janeiro de 2003, quando foi extinta pela Resolução SE nº 42/04, a partir de então, ocorreu apenas nas formas contínua, paralela e de ciclo. Mas era necessário garantir tempo e condições que favorecessem a elaboração, execução e avaliação de atividades de recuperação, então, alongaram-se o tempo no decorrer do ano letivo para o seu desenvolvimento, que ocorreriam no mesmo turno de funcionamento da classe, após o final das aulas regulares ou aos sábados.

Reduziu o número de alunos para a recuperação paralela, os mesmos permaneceriam nas atividades de recuperação somente o tempo necessário para superarem as dificuldades diagnosticadas pelo professor no processo de avaliação diagnóstica. Essa avaliação diagnóstica tratava também de um grande referencial para a elaboração dos projetos de recuperação, e os resultados das atividades de recuperação paralela deveriam ser incorporados na avaliação bimestral do aluno substituindo, assim, sua nota caso fosse inferior à obtida nas atividades de recuperação.

Para assegurar uma avaliação diversificada e detalhada a legislação implementou para as escolas a ficha individual de acompanhamento do aluno. Os projetos de recuperação paralela, como em anos anteriores, permaneciam destinados ao tempo de 5% da carga horária anual do conjunto das classes em funcionamento, porém, para as escolas cujo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP, estava abaixo do nível básico foi destinado um crédito maior para o desenvolvimento das atividades de recuperação, 10% da carga horária anual.

Como se apresentou até o momento, as legislações e as propostas que visavam à resolução de problemas referentes à recuperação de alunos com baixo rendimento escolar se modificaram ao longo do tempo. As propostas de recuperação das defasagens se arrastavam desde a década de 70 do século passado até os dias atuais e o que se presencia, são mudanças nas terminologias sem sua clara definição, provocando dificuldade de entendimento do que viria a ser recuperação e reforço escolar.

Nota-se permanência desses impasses quando em 2008 as legislações estaduais paulistas não trouxeram mais o termo reforço, dispondo apenas sobre o termo “estudos de recuperação” na rede estadual de ensino.

Para o entendimento do significado de reforço e recuperação recorreu-se a Ferreira (2004, p. 1720). Sobre a palavra **reforço**, esta é sinônimo de ato ou efeito de reforçar (se), de aumento de força, ou ainda, aquilo que se recebe, ou se dá como suplemento a. Complementando, o verbo **reforçar** significa: tornar mais forte, mais sólido, mais intenso; dar mais força a, ou ainda, reanimar, restaurar, revigorar:

Mediante tais definições infere-se que **reforço** escolar diz respeito a uma situação em que, não estando o conhecimento ainda totalmente apreendido pelo aluno, o professor o reforça, o revigora, o torna mais forte, suplementando-o para ser assimilado.

Desse modo, a situação de reforço da aprendizagem pode ocorrer em horário de aula regular, por meio de atividades suplementadas que o professor adiciona no cotidiano, a fim de esclarecer ou aperfeiçoar o conteúdo que ainda está sob dúvida do aluno, suprimindo-a. Exemplo disso é a tarefa de casa, momento de oportunidade de reforço do conteúdo escolar para o aluno, que estará solidificando, intensificando o que aprendeu durante a aula.

Diferente do significado de reforço está a palavra **recuperação** que, segundo Ferreira (2004) é o ato ou efeito de recuperar-se. Já o verbo **recuperar** significa recobrar (o perdido); adquirir novamente, reaver, retomar, recobrar, reabilitar. Infere-se que o termo recuperação está relacionado com a retomada dos conteúdos que ainda não foram aprendidos pelo aluno durante seu percurso escolar.

Entende-se pelas definições que **reforçar** está diretamente relacionado com intensificar o que já foi aprendido pelo aluno; no entanto, **recuperar**, está relacionado com a retomada, a reposição do que não foi aprendido para restabelecer, restaurar o que foi ensinado, a fim de aprender efetivamente.

Sobre o termo recuperação, Vido (2001, p. 34) esclarece que está direcionado ao aluno de aproveitamento insuficiente, “[...] é o restabelecimento do que fora proposto alcançar e não foi viável, por inúmeras causas, recomendando-se então uma reabilitação, que deve ser proporcionada pela escola”.

No intuito de explicar sobre o significado do termo reforço, a autora recorre a Poli (1998, p. 4), quando salienta que “reforço é atividade de enriquecimento que pode se destinar a todos os alunos ou a um grupo deles”.

Pereira (2005, p.57) enfatiza que recuperação “[...] está relacionada a algo que foi perdido e precisa ser resgatado e o reforço é o aperfeiçoamento do que já existe, não podendo então ser interpretados da mesma forma”.

Ao investigar as ações pedagógicas de professoras nas aulas de reforço para alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, Dias (2008) esclarece sobre os termos reforço e recuperação. Enfatiza a autora que reforço implica fortalecer algo que já se tem; diferentemente de recuperação, que seria destinado para adquirir algo que ainda não se atingiu no percurso escolar do aluno, e que se faz necessário, criando o momento de obter.

Considerando as definições trazidas na legislação e demais fontes de consultas sobre o termo recuperação escolar, bem como as dúvidas geradas acerca da aplicabilidade desse trabalho de recuperar alunos com defasagem na aprendizagem, nota-se, sobretudo, a grande dificuldade de a escola propiciar para essas crianças uma relação efetiva com os saberes escolares. Este assunto será focalizado no capítulo 2, ao explorar a ideia de que fatores relacionados às condições sócio-econômicas do alunado das classes populares não são impeditivas para que eles aprendam.

CAPÍTULO II

A RELAÇÃO DO ALUNO COM O SABER ESCOLAR

Neste capítulo, fundamenta-se em Charlot (2000, 2005), Lahire (1997) e Raths (1973) buscando explicar seus postulados, uma vez que propiciam sustentação às discussões dos resultados encontrados na pesquisa empírica.

Sabe-se, pela prática, que alunos que frequentam a recuperação paralela interessam-se pelas aulas, permanecem nelas e são bem sucedidos na aprendizagem, outros nem tanto, desistem mostrando indiferença à aquisição desses conhecimentos, sendo assim, torna-se pertinente conhecer o que propulsiona esses alunos em direção ao saber, compreender que relação estabelecem com o saber escolar e como a escola organiza o trabalho didático-pedagógico de recuperação para acioná-los nesse sentido.

Para o foco de análise desta pesquisa os estudos de Charlot (2000, 2005) trazem importantes reflexões, sobretudo, no que se refere à noção da relação do sujeito com o saber, pois esses estudos evidenciam a mobilização do aluno para o aprendizado dos novos conhecimentos.

Charlot (2000), no trabalho que discute e analisa a relação com o saber, toma por base os questionamentos acerca do fracasso escolar de alguns alunos e afirma que esse fracasso é objeto inencontrável, ou seja, algo que não pode ser simplesmente constatado pela experiência. Afirma, também, que o que há nas escolas são alunos que não conseguem acompanhar o ensino no decorrer do ano letivo; que não constroem conteúdos indispensáveis à sua trajetória educacional; que se manifestam às situações cotidianas com condutas de retração e, por vezes, com agressão ou sem nenhuma ordem. A mídia e os professores reúnem e denominam o conjunto desses fenômenos observáveis pelo nome genérico de “fracasso escolar”.

Nas salas de recuperação paralela, há um contingente de alunos que se encaixa nesse agrupamento. Para conhecer o que determina o sucesso ou não desses estudantes, torna-se pertinente compreender a realidade social e histórias de vida que, por vezes, não terminam bem.

Defende Charlot (2000) que o fracasso escolar não se trata de um objeto misterioso que se manifesta no interior das escolas, mas de alunos e situações que necessitam ser conhecidas e compreendidas, e que estão relacionadas à ausência, no que se refere ao “não ter” e ao “não ser”. Nesse sentido, não basta pensar e analisar o fracasso escolar do modo como o fez a Sociologia nos anos 60 e 70, assentada na ideia da causalidade e da falta de algo, compreendida como ausência de recursos intelectuais, culturais, ou carências do aluno.

Essa “falta de algo” pode ser mais bem elucidada sob o modo como Patto (1993) explica a teoria da “carência cultural”, pois de acordo com a autora, em décadas passadas, todas as dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorriam e se justificavam devido às difíceis condições de vida cultural e economicamente desfavorecidas na qual estavam inseridas. Sobre a “ausência” Patto (1986) explicita que esta ideia esteve relacionada ao conceito de privação e desvantagem, afetando o comportamento cognitivo do indivíduo ou a maneira como esse comportamento era valorizado.

Para Charlot (2000), a escola deve considerar o que o aluno já possui, a experiência vivenciada e interpretada por ele, suas situações, condutas e histórias pessoais, pois, interpretar uma situação de fracasso em termos de falta é não aclarar; é praticar a “leitura negativa” da realidade social, quando, na verdade, faz-se necessário o exercício contrário, o da “leitura positiva” dessa realidade, pautada na observação daquilo que o aluno é capaz de realizar, no que ele tem e no que ele é.

A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, “o que falta” para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido. Um aluno fracassa, atrasa-se em sua escolaridade, vê-se em dificuldade na escola: pode-se explicar isso a partir do que ocorreu com ele, do que ele fez, do que ele pensou e não, apenas, a partir do que não ocorreu com ele, do que ele não fez, do que ele não pensou? Trata-se, insisto, de explicar de outra maneira uma situação na qual o aluno efetivamente fracassou, e não, ou não só, de invocar, de modo “otimista”, o fato de ele ter tido sucesso em outra situação ou em outro momento. [...] Raciocinar em termos de carência é pensá-lo como um objeto incompleto, do ponto de vista do dominante, que se situa como sujeito realizado e vê e trata o dominado como objeto. Procurar compreender o fracasso como uma situação que advém durante uma história é considerar que todo indivíduo é um sujeito, por mais dominado que seja (CHARLOT, 2000, p. 30-31).

Sendo assim, ressalta o autor a importância de a escola efetuar a leitura positiva de cada aluno que frequenta a sala de recuperação paralela, considerá-lo como sujeito singular que age, interpreta o mundo, com desejos e necessidade de saber, que é capaz de ir adiante, e não simplesmente como um ser incompleto, resultante de determinada circunstância, da causalidade das faltas.

Charlot (2000) considera o aluno como um sujeito portador de desejos; um ser social que nasce numa família; inserido num determinado espaço; que é singular, que tem sua própria história, que interpreta e dá sentido ao mundo e às suas relações com os demais, que produz e é produzido por meio da educação, daí a necessidade do aprender.

Para o autor (p. 34), “estudar a relação com o saber é estudar esse sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de “saber” no mundo” e chama de educação esse movimento extenso, complexo, e interminável no qual o sujeito se humaniza, constrói-se e é construído. Essa educação exige, impreterivelmente, a mediação do outro e o desejo de aprender, é esse desejo que impulsiona a criança na direção do saber.

Desse modo, o desejo de aprendizagem do aluno com defasagem de conteúdos perpassa pela mediação do professor; cabe à escola e ao professor o bom trabalho na mediação entre o conhecimento e o aluno, de modo que mobilize a criança a uma atividade intelectual direcionada à aprendizagem, à apropriação de novos conhecimentos.

No entanto, para Charlot (2000), a mobilização e a motivação da criança em direção à atividade intelectual e ao saber são dinâmicas singulares, a primeira trata-se de uma dinâmica interna ao aluno que se articula com o querer realizar, com o desejo, num movimento “de dentro”; enquanto que a segunda diz respeito ao movimento de algo externo.

Os motivos que provocam o desejo de aprender num sujeito podem não ter por consequência o mesmo resultado sobre o outro; isso depende do sentido que ele confere àquilo que está ouvindo e à situação que está vivenciando. O problema consiste em o professor conhecer o que deve proporcionar para que seu aluno se mobilize em direção ao saber, que o motive a desejar aprender. Para o autor, as chaves do ensino incidem na questão da atividade intelectual, no sentido e no prazer em aprender.

No que se refere à escola, Charlot (2000) salienta que o aprender nem sempre tem o mesmo significado para alunos e docentes; ambos podem atribuir sentido diferenciado para essa palavra. Para o aluno, *aprender* pode significar fazer o que o professor pede ou ler muitas vezes um mesmo texto, enquanto que para o professor o sentido pode traduzir-se por compreender, memorizar e saber explicar o conteúdo do referido texto.

Independentemente do sentido atribuído à palavra *aprender*, nas escolas há alunos que não conseguem apropriar-se dos conhecimentos elementares dos anos iniciais, como leitura, escrita e operações matemáticas básicas; nas aulas de recuperação paralela, não são assíduos, apresentam baixo desempenho e, por consequência, desencadeiam sentimentos desagradáveis nos professores.

Mas é recorrente na voz de professores queixas de que a escola acaba por trabalhar a educação solitariamente, que muitos pais não participam da vida escolar das crianças, distanciando-se e deixando para os docentes toda a responsabilidade que caberia, em parte, à família.

Assim, os educadores atribuem para alguns casos de fracasso a falta de participação dos responsáveis durante o processo de escolarização dos filhos, ou ao meio social de onde se originam. Reincide sobre esses argumentos um grande peso pela não aprendizagem, e vê-se novamente, como há décadas, os alunos, seus familiares e suas condições sociais apontados como os responsáveis por tal fato.

Se por um lado essas queixas ocasionam sentimento de desmotivação ao trabalho dos professores, que alegam ter de dar conta de uma formação que está além dos conteúdos escolares, por outro, existem, por parte dos alunos, o baixo desempenho e a desvalorização da cultura escolar à sua formação. Instala-se um círculo que necessita ser rompido.

Mas, qual a relação entre condição social da criança, envolvimento da família na sua vida escolar com o prazer de estudar, com sua dificuldade, ou com seu não aprendizado escolar? Por que essas dificuldades aparecem mais nas classes sociais menos favorecidas? Seriam os menos favorecidos socialmente predestinados às notas baixas, à recuperação escolar, ao fracasso?

Charlot (2005) esclarece que o fracasso escolar “tem alguma coisa a ver” com as desigualdades sociais, no entanto afirma que a origem ou posição social de uma criança não estabelece, de modo direto, seu sucesso ou fracasso na escola, pois existem crianças de classes menos favorecidas que têm sucesso na trajetória

escolar e, algumas outras que, mesmo pertencendo à classe média, fracassam. Portanto, a condição social do aluno produz efeitos indiretos e não determinantes em seu desenvolvimento escolar.

Para o autor, uma correlação não é uma causa ou um princípio, uma vez que a criança é alguém que possui uma história pessoal, desejos, que fala, interpreta e age; isso tudo repercute em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento.

Observa-se que a relação com o saber abarca a relação de uma pessoa com o mundo de significados, com uma determinada situação de vida, consigo próprio e com os demais que o cerca, com as formas de atividade que desenvolve, com o tempo e com o “aprender”. Sendo assim, a questão da “relação com o saber” é ampliada para a questão da “relação com o aprender” e, desse modo, não é possível a imediata interpretação das causas de êxito ou de fracasso escolar.

Na visão do autor, se os educadores almejam compreender as relações do aluno com o saber e com o aprender, não devem se restringir apenas às ideias das Sociologias da reprodução desenvolvidas em décadas passadas, nem às da Psicologia, mas devem levar em consideração o aluno enquanto um sujeito singular que ocupa um lugar na sociedade, ou seja, precisam considerar a singularidade da história dos indivíduos para compreendê-los em determinados contextos.

Na análise que procurou compreender o que significa “aprender” para o aluno, Charlot (2005) identificou que, para muitos, é simplesmente aceitar a condição inerte, passiva de ouvinte do professor e atender suas ordens, sem mencionar sequer o fato de aprender. Para eles, o significado de aprender na escola está dimensionado na correlação entre ouvir e repetir; aprender é passar longo tempo com livros e cadernos, e não propriamente o saber que se adquire estudando.

Concluiu o autor que, para os que são de fato bons alunos, o significado de aprender está distante da passividade, entendem que aprender é apropriar-se de conhecimentos, é compreender o mundo em seus contextos, entrar em novos domínios, ouvir a lição ativamente, refletir sobre o aprendido e aplicá-lo às novas situações vividas.

Assim sendo, o autor considera que essa relação, estabelecida pelo aluno com o saber e com a escola, é social, pessoal, construída e articulada nas ações em conjunto que estabelece socialmente, portanto, não possui correspondência direta com sua posição, mas se constitui num espectro de fatores sócio-culturais.

Lahire (1997), nas pesquisas em que busca explicar as variações de aproveitamento escolar em crianças das séries iniciais, que focalizam divergências e consonâncias entre as estruturas familiares e o universo escolar dos alunos provenientes de situações sócio-econômica e culturalmente desfavorecidas, afirma que as crianças constituem seus esquemas cognitivos, comportamentais e de avaliação por meio das formas que assumem nas relações de interdependência com os membros de sua família.

De acordo com o autor, a modalidade de comportamento de uma criança não “reproduz” de forma direta as de sua família, mas “se apoia” em suas configurações, nas ações dos adultos com os quais convive e, assim, edifica sua relação com o mundo e com o outro.

Para melhor compreensão desse contexto, na tentativa de explicar algumas razões prováveis para o “sucesso escolar”, o autor buscou descrever e analisar algumas configurações familiares existentes que interferem na construção de esquemas mentais e comportamentais dos alunos. Dentre elas destaca: as formas familiares da cultura escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico.

Desse modo, Lahire (1997) investigou como o capital cultural parental pode ser transmitido ou não à criança, ou, se na ausência de capital cultural ou na ausência da ação voluntária de sua transmissão, de que modo as crianças se apropriam dos conhecimentos escolares.

Ao considerar as formas familiares da cultura escrita, e que a escola é um universo singular dessa cultura, Lahire (1997) questiona, em seu estudo, se os meios populares não se distinguem entre si no que tange à sua relação com a referida cultura.

Nesse sentido, o autor afirma que a familiaridade do aluno com pais que frequentemente leem livros para ele, não só contribui para que ele incorpore estruturas textuais para leituras e produções escritas futuras, mas propaga também o afeto; propicia o entendimento que afeto e livros são duas coisas que estão associadas entre si, e que a leitura é algo prazeroso, tornando possível uma experiência positiva com relação ao texto impresso.

Acrescenta o autor que, inversamente a essa situação, podem surgir experiências negativas ou ambivalentes com relação ao texto impresso, à medida

que os pais não permitem que seus filhos se aproximem ou toquem nos livros sozinhos, ou quando oferecem os livros como um brinquedo a ser manuseado sem a devida orientação.

Sobre famílias em que os pais quase não leem para os filhos, portanto, não passam uma imagem da prática natural da leitura, afirma o autor que, ao fazerem com que os filhos leiam, escrevam histórias, questionam-lhes sobre o que estão lendo e leva-os à biblioteca, desempenham importante papel de intermediários entre seus filhos e a cultura escrita.

Sobre a configuração descrita acerca das formas familiares da cultura escrita, conclui o autor que

A questão não se limita, portanto, à presença ou ausência de atos de leitura em casa: quando existe a experiência, é preciso sempre se perguntar se é vivida positiva ou negativamente, e se as modalidades são compatíveis com as modalidades da socialização escolar do texto escrito (LAHIRE, 1997, p. 21).

Afirma, ainda, que a cultura escrita familiar está, por um lado, relacionada às condições e disposições econômicas de existência específicas da família, e por outro, à ordem moral e doméstica.

Para o autor, as condições econômicas são necessárias, mas, seguramente, não são suficientes, não determinam mecanicamente comportamentos econômicos. A mesma situação econômica pode ser tratada de diferentes maneiras, de acordo com a socialização familiar de origem e de trajetórias escolares e profissionais dos membros.

Na ordem moral doméstica, salienta que uma parte das famílias das classes menos favorecidas que não é capaz de ajudar os filhos no percurso escolar, confere grande importância ao bom comportamento dos filhos na escola e ao respeito pelo professor, almejando a que os filhos representem certa “respeitabilidade” familiar.

Esclarece Lahire (1997, p. 26) que uma configuração familiar, relativamente estável, favorece à criança o desenvolvimento de relações sociais que podem durar muito e ser frequentes com os pais, mais que isso, “é uma condição necessária à produção de uma relação com o mundo adequada ao “êxito” no curso primário”, pois, por meio da presença assídua, do apoio afetivo ou moral constante dos pais, a família pode acompanhar a trajetória escolar do filho. Nesse sentido, a intervenção

positiva da família não está direcionada essencialmente ao domínio do conhecimento escolar, mas também aos domínios periféricos do universo do sujeito.

Para o autor,

o aluno que vive em um universo doméstico material e temporalmente ordenado adquire, portanto, sem perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo (LAHIRE, 1997, p. 27).

Enfatiza Lahire (1997) que a escola primária, por ser um espaço administrado por regras de disciplina, torna importante a apropriação das formas de exercício da autoridade familiar por parte dos alunos. Embora a escola desenvolva regras de comportamento, existem alunos marcados pelo comportamento inadequado, pela desatenção ou pela falta de ordem, devendo ser recordados constantemente sobre essas regras.

O autor atenta para os fenômenos de dupla coerção em alguns casos, pois, alguns alunos podem estar sujeitos a regimes disciplinares escolares ou familiares, distintos ou opostos.

Quanto à configuração das formas familiares de investimento pedagógico, esclarece o autor que alguns pais podem ter como destinação exclusiva a escolaridade dos filhos, tornando-se, em alguns casos, uma obsessão familiar para garantir seu sucesso escolar, de modo que estes alcancem patamares a que seus pais desejariam ter chegado e não o conseguiram.

Descreve Lahire (1997) que o sacrifício parental para que os filhos saiam da condição sócio-familiar em que vivem em direção ao “sucesso” escolar, ultrapassa o investimento pedagógico; este, por sua vez, pode tomar configurações mais ou menos rigorosas e sistemáticas para atingir as metas fixadas.

Afirma, ainda, que os efeitos sobre a escolaridade podem modificar-se de acordo com a maneira com que estes foram aplicados para incentivar a criança a ter “sucesso”, ou a estudar para ter “sucesso”; isto se dá em decorrência da capacidade familiar em auxiliar a criança a pôr em prática os objetivos que lhes são apresentados.

Lahire (1997) ressalta que, considerando-se a literatura sociológica acerca dos casos de sucesso escolar ou social de pessoas originárias das camadas

populares, encontra-se diversidade de hipóteses que, apesar de interessantes, não trazem respostas ao pesquisador.

Segundo o autor, às vezes, é o projeto escolar, o superinvestimento escolar da família sobre o aluno, a atuação da família num interesse cultural pelos livros, pela política, uma posição profissional mais qualificada de algum de seus membros que obteve bom capital cultural que é posto em primeiro lugar.

Mas afirma o autor que, quando se expõem casos singulares de alunos mergulhados numa complexidade, dá-se conta da deficiência dessas muitas hipóteses que ignoram sua interdependência, pois,

ser militante não garante de forma nenhuma o sucesso escolar da criança, não mais que o simples controle moral rigoroso, que o superinvestimento escolar ou que o capital cultural adquirido. Mas é preciso perguntar, por exemplo, se os diferentes casos de pais dispõem de tempo e ocasiões favoráveis para exercer, plena e sistematicamente, seu efeito de socialização escolarmente positivo. O que dizer dos pais militantes que raramente estão em casa? O que dizer das mães que lêem bastante, mas que trabalham e não podem cuidar da educação escolar de seus filhos? O que dizer de pais mais qualificados que outros, mas que na divisão sexual tradicional dos papéis domésticos, não transmitem seu capital cultural aos filhos, educados por mães menos qualificadas? O que dizer ainda de pais que dispõem de muitas qualidades (do ponto de vista das exigências escolares), mas que, perturbados por um divórcio, não conseguem organizar uma ordem familiar estável necessária para pôr em ação algumas práticas escolarmente rentáveis para seus filhos? (LAHIRE, 1997, p. 30).

De acordo com o autor, essas hipóteses ficam centradas na significação das situações improváveis de “êxito” sobre um fator predominante, enquanto as configurações familiares efetivas trazem à tona combinações de traços pertinentes mais amplos.

Em suas pesquisas, Lahire (1997) observou também que famílias analfabetas podem, por meio de diálogo ou da reorganização dos papéis domésticos, atribuir um lugar de suma importância à criança alfabetizada no seio familiar, manifestando a relevância social daquele que sabe ler e escrever.

Assim, em algumas famílias, podemos encontrar, inicialmente, uma escuta atenta ou um questionamento interessado dos pais, demonstrando, assim, para elas, que o que é feito na escola tem sentido e valor. Mesmo que os pais não compreendam tudo o que os filhos fazem na escola, e como não têm vergonha de dizer que se sentem inferiores, eles o escutam, prestam atenção na vida escolar deles, interrogando-os, e indicam, através de inúmeros comportamentos cotidianos, o interesse e o valor que atribuem a essas experiências escolares (LAHIRE, 1997, p. 343).

Desse modo, não é pertinente atribuir-se sucesso ou fracasso escolar de aluno, pondo em evidência somente a condição sócio-econômica ou a relação dele com a aprendizagem intraescolar, mas deve-se considerar a interferência de algumas configurações familiares nesse contexto, pois, em se tratando de capital cultural dos pais, estes nem sempre possuem a multiplicidade de condições adequadas de socializá-lo nas relações e, desse modo, permanecem sem êxito na elaboração das disposições culturais da criança.

Observa-se, mediante o exposto, que as famílias se diferenciam umas das outras no que se refere às estruturas educacionais e à proximidade ou ao afastamento que possuem da cultura escolar, disposta material, cultural e afetivamente. As escolas, por sua vez, são lugares de cultura que desenvolvem uma relação específica com o conhecimento elaborado, por meio da linguagem escrita, da valorização da cultura da escrita.

Se no universo familiar existem vários modelos em relação ao modo como as crianças podem se apoiar e interiorizar ou não a cultura escolar, pode-se inferir que a escola e a família deveriam trabalhar em complementaridade, em direção ao aprendizado do aluno.

As análises do autor contribuem para compreender como se posicionam os familiares das turmas de recuperação desta pesquisa em relação à participação e ao acompanhamento da vida escolar dos filhos, o que propiciam no ambiente familiar que favorece seu desenvolvimento, e qual a importância que dão à escola e aos estudos.

Com o objetivo de entender se o processo de recuperação paralela propiciado pela escola investigada possibilita aos alunos a aprendizagem dos conteúdos defasados, os estudos de Raths et al. (1973) trazem contribuições nessa direção.

No que se refere à aprendizagem, Raths et al. (1973) esclarecem que pensar é uma forma de aprender, assim sendo, é importante pôr em execução, nas escolas, oportunidades para os alunos pensarem. Concebem o pensamento como processo ligado às perguntas e decisões que, se for trabalhado nas escolas, os alunos poderão empregar suas operações de pensamento para solucionar problemas de ordem cognitiva e social, a ser cuidadosos nas generalizações e ao fazer inferências por meio dos dados disponíveis.

Afirmam os autores que o afastamento dos processos de pensamento acarreta no sujeito alguns desdobramentos dificultadores para o bom desempenho,

como a impulsividade (age sem reflexão); a excessiva dependência com relação ao professor (deseja ajuda em todos os trabalhos); a incapacidade de concentração (tende a usar meios incoerentes para os objetivos que tenta alcançar), de apreender o sentido (não absorve, não interpreta e não sintetiza eficientemente as experiências), pouca disposição para pensar (não deseja pensar); a rigidez e inflexibilidade (diante de qualquer situação, deseja realizar as coisas da mesma forma); a extrema falta de confiança (falta de confiança na capacidade de pensar). Isso tudo provoca no aluno não apenas as alterações comportamentais, mas também as de ordem cognitiva, pois afirma existir uma relação entre o pensamento e alguns comportamentos de crianças em sala de aula, como a desatenção, que acarreta dificuldades na aprendizagem.

Os autores esclarecem que o professor não deve menosprezar as perguntas, as reflexões e as considerações de alternativas dos alunos, mas sim propiciar situações favorecedoras das operações de pensamento. Enfatizam que, embora a responsabilidade pela mudança seja dos alunos, do desejo deles, a responsabilidade profissional em oferecer experiências ricas à reflexão é do professor, ou seja, ele é o elemento fundamental para que haja a acentuação de pensamento.

Nesse sentido, Raths et al. (1973, p. 58) sugerem algumas atividades que criam oportunidades para os alunos pensar; dentre elas se destacam:

- A “observação”: permite ao aluno procurar, perceber e discriminar cuidadosamente acontecimentos, objetos, cenas; favorece a compreensão das diferenças e a descoberta de informação.
- A “comparação”: possibilita colocar-se frente às diferenças e semelhanças de determinado objeto ou situação; buscar pontos divergentes e convergentes de idéias ou processos; relacionar presenças e ausências, verificar relações mútuas.
- A “classificação”: propicia examinar, separar, colocar em grupo, conforme categorias estabelecidas, dar ordem à existência, pensar sozinho, procurar conclusões pessoais. Exige análise e síntese.
- O “resumo”: proporciona elaborar, de modo conciso, o assunto ou a ideia, sem que se percam aspectos relevantes; por vezes, podem ser combinadas a operação de resumo com a de comparação.

- A “interpretação”: oportuniza ao aluno explicar o sentido de determinadas coisas, conceder e negar sentido às suas experiências.
- A “crítica”: permite ao aluno fazer julgamentos, análises e avaliações de objetos, de processos e, conforme um padrão estabelecido, exige observação atenta e crítica das qualidades do que está sendo verificado.
- “A busca de suposições”: permite ao aluno elaborar uma ou muitas suposições e, por meio de um exame minucioso, verifica quais são as suposições decisivas para se chegar a uma conclusão. Nesse sentido, tais suposições necessitam ser ouvidas, observadas e analisadas.
- A “imaginação”: possibilita ter algum tipo de ideia sobre algo que está ausente, perceber mentalmente o que não foi inteiramente notado. É um modo de criatividade, pois exige invenção, liberdade e originalidade para pensar no que é novo e não é igual, no que está distante da realidade.
- A “obtenção e a organização de dados”: oportunizam verificar diferentes informações e organizá-las; para a organização dos dados, exige-se do aluno a acumulação de informações sobre determinado tópico e sua organização de acordo com uma sequência.
- As “Hipóteses”: possibilitam elaborar proposição como possível desfecho para um determinado problema, sugere uma explicação provisória de como determinada situação ocorre, de ideias e soluções possíveis para alguma dificuldade.
- As “Aplicações de fatos e princípios a novas situações”: permitem ao aluno aplicar, generalizar ou transferir aprendizados anteriores para solucionar problemas e desafios atuais.
- A “Decisão”: nesta operação, as leis, os princípios, as generalizações ou regras não são esquecidas, no entanto, dá-se maior ênfase à função dos valores. Propicia pensar sobre o que deve ser realizado e por que o deve ser; exige que sejam feitas escolhas.
- O “Planejamento de projetos ou pesquisas”: é uma tarefa ampla e complexa que possibilita ao aluno provocar muitas operações de pensamento durante sua organização e execução, requer: identificação, comparação, resumo, observação, interpretação, busca de suposições, aplicação de princípios, decisão, imaginação e crítica.

Segundo Raths et al. (1973, p. 4), “o bom ensino é reconhecido pela qualidade das experiências que ocorrem na escola”, se os professores proporcionarem situações escolares ricas em oportunidades para pensar, muito provavelmente os alunos terão seu progresso e comportamento modificados.

Nesse sentido, a apropriação do conhecimento pelo aluno perpassa pela reorganização do pensamento, pelo entendimento e pela compreensão dos fatos, ultrapassando a transmissão da informação passiva pelo professor. O trabalho com atividades que acentuam o pensamento mobiliza os alunos na elaboração dos conhecimentos que se operacionaliza comparando, observando, classificando, associando, organizando e, por fim, adquirindo conhecimento sobre um fato, um objeto ou situação.

Raths et al. (1973) destacam alguns comportamentos que dificultam o pensar e, por consequência, o ensino e a aprendizagem. Citam a impulsividade, a excessiva dependência com relação ao professor, a incapacidade do aluno em concentrar-se, a incapacidade para ver o significado, o comportamento dogmático de afirmação, a rigidez e a inflexibilidade de comportamento, a falta extrema de confiança no pensamento pessoal e, por fim, a falta de disposição para pensar.

Nas classes de recuperação, a ação de ensinar, visando repor os conteúdos ainda não aprendidos pelos alunos, necessita remeter-se às operações de pensamento no sentido de modificar seu conhecimento inicial, mobilizando-o em direção às experiências significativas que possibilitem o pensar, modificar comportamentos e, por fim, dominar novos conhecimentos, pois o ensino que acentua o pensamento estimula a aprendizagem.

Enfatizam os autores que o objetivo fundamental nesse trabalho não é que os estudantes aprendam coisas sobre o pensamento, mas que tenham apoio, estímulo e oportunidade para acioná-lo.

Raths et al. (1973) enfatizam que, para desenvolver um ensino que favoreça o pensamento, não basta apenas que o professor agregue atividades para provocá-lo, mas depende também de um clima em sala de aula que permita a liberdade de pensamento. Mesmo assim, não é suficiente promover o “clima para pensamento”, faz-se necessário ainda a orientação dos alunos nessa atividade, a consideração e a avaliação de suas respostas.

Os autores não destacam que ensinar a pensar criticamente (análise e síntese) seja o único objetivo da escola, mas consideram importante o modo como o

fazem, sendo assim, o currículo existente pode servir de base para um programa planejado de ensino com atividades que facilitem o pensamento. Cabe questionar se as atividades poderão despertar o interesse e a participação do aluno tornando-o ativo, se terá influência em seu comportamento e se terá sentido; se serão adversas às experiências rotineiras impostas. De acordo com os autores,

As atividades rotineiras – por exemplo, repetir a tabuada, repetir respostas a determinadas perguntas, resolver exercícios mecânicos, rotineiros – podem contribuir para algumas funções importantes, por exemplo, desenvolver habilidades vitais, mas sob condições normais o aluno simplesmente “passa por alguma coisa”, suporta as coisas de maneira obediente e “não-pensante”. No entanto, mesmo essas tarefas rotineiras, com reflexão e análise, podem tornar-se experiências significativas. Às vezes as atividades escolares são passivas para o aluno. Quando *tem* matemática, *tem* física, ou *tem* história com um professor que está *dando* o manual, *dando* o livro de exercícios de laboratório, pode estar tolerando passivamente a escola, em vez de ter ativamente experiências de aprendizagem (RATHS et al, 1973, p. 359-360, grifo do autor).

Raths et al. (1973) atribuem à atividade dois significados diferentes, o primeiro é da obediência “não-pensante”, da tarefa obrigatória, imposta; o segundo da experiência que penetra a vida do aluno e exige sua participação ativa. É pertinente aos professores, que desejam incluir as atividades de pensamento no seu trabalho, efetuar questionamentos constantes acerca das atividades empreendidas em sala de aula, se elas favorecem passividade e aceitação, ou participação ativa nas experiências escolares, conferindo sentido à vida dos estudantes.

Ao longo deste capítulo, observou-se que a relação com o saber envolve as relações com o aprender e, possivelmente, ambas se apoiem nas configurações culturais familiares e na sua transposição do capital cultural, bem como no papel da escola que é imprescindível para pôr o aluno sistematicamente nessa relação com o saber.

O capítulo seguinte apresenta aspectos descritivos da escola, sua organização para o atendimento da demanda em recuperação paralela, na busca de colocá-la na relação com o saber, com o aprender, a caracterização dos sujeitos da pesquisa e os processos desenvolvidos para a recuperação dos alunos com defasagem na aprendizagem.

CAPÍTULO III

PESQUISANDO A ESCOLA, OS SUJEITOS E OS PROCESSOS DE RECUPERAÇÃO PARALELA

Neste capítulo, busca-se apresentar aspectos descritivos da escola, sua organização para o atendimento da demanda; os sujeitos da pesquisa e os processos desenvolvidos para a recuperação de alunos em defasagem na aprendizagem.

O município de Bauru possui dezesseis escolas de Ensino Fundamental que estão organizadas enquanto rede de ensino e, desse modo, estão jurisdicionadas à Diretoria de Ensino dessa região, as quais são supervisionadas pela rede estadual de ensino e normatizadas pelas mesmas leis que regem o ensino público estadual.

Possuem o Regimento Escolar comum, que organiza a educação nos seguintes níveis e modalidade de ensino: o Ensino Fundamental Regular com 9 (nove) séries/anos anuais; a Educação de Jovens e Adultos (EJA), presencial, referente às 4 (quatro) últimas séries/anos do Ensino Fundamental, dividida em 4 (quatro) termos semestrais.

A LDB 9394/96 previa a municipalização do ensino, ou seja, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental deveriam ser geridos pelos municípios. No ano de 1996, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com a Secretaria da Educação de São Paulo, promoveu a reorganização das escolas públicas e estabeleceu convênios com os municípios, por meio do Decreto 40673/96 e do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado Município que, efetivamente, iniciou o processo de municipalização das escolas.

O município firmou junto ao governo do estado de São Paulo uma municipalização diferenciada das demais cidades da região. Foram municipalizados os alunos e não a escola como um todo, com a criação, pela prefeitura, de quatro novas unidades para atender à demanda de 1^a à 4^a séries/anos do Ensino Fundamental.

É pertinente salientar que os professores da Rede Estadual, nos seus respectivos cargos e salários, não foram incorporados à Rede Municipal; permaneceram vinculados ao estado.

De acordo com o Regimento Escolar das escolas municipais, no capítulo IV, Artigo 78, o qual determina sobre a promoção e a recuperação, considera promovido o aluno que tiver rendimento satisfatório em todos os componentes curriculares e 75% de presença da carga horária total.

Quanto à recuperação

Artigo 79 – Todos os alunos terão direito a estudos de reforço e recuperação em todas as disciplinas em que o aproveitamento for considerado insatisfatório.

§ 1º - As atividades de reforço e recuperação serão realizadas de forma contínua e paralela, ao longo do período letivo.

§ 2º - A recuperação paralela dar-se-á fora do horário regular das aulas, com elaboração de um projeto especial pelo professor da classe, assinalando as dificuldades individuais dos integrantes da turma.

§ 3º - Concluídas as atividades de recuperação paralela o professor atribuirá conceito relativo ao componente curricular em referência (REGIMENTO ESCOLAR COMUM, 2003, p. 31).

Se, atualmente, as crianças de 6 a 14 anos são atendidas nas escolas públicas e apresentam dificuldades, sobretudo na alfabetização, podem-se inferir alguns questionamentos: é possível a forma de recuperação, do modo como vem sendo desenvolvido pelas escolas municipais de Ensino Fundamental de Bauru, superar essa defasagem na alfabetização?

Que características devem conter o trabalho docente com a alfabetização para alunos que se encontram com dificuldades na leitura e na escrita no final das séries iniciais do Ensino Fundamental?

Diante dessa situação entende-se que a luta pelo direito à escola deixou de ser um dos problemas centrais, e a tônica passou a ser a qualidade do ensino que estas instituições oferecem, assim como, o modo como os trabalhos de recuperação dos alunos são desenvolvidos pelas unidades escolares.

Com o intuito de obter informações sobre a escola, os sujeitos e o processo de recuperação paralela, organizaram-se alguns procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa.

A coleta dos dados ocorreu, inicialmente, por meio da busca e da leitura de leis, livros, artigos e pesquisas sobre a temática deste trabalho, a fim de conhecer as contribuições científicas existentes a respeito do assunto. Em seguida, definiu-se o campo empírico; para tanto, optou-se por uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Bauru, cuja escolha se deu tendo em vista os

seguintes critérios:

- Por tratar-se de uma escola que possui, mediante a rede de ensino municipal, um trabalho de recuperação escolar considerado diferenciado, com êxito nos anos anteriores;
- Pela existência de classe de recuperação escolar de 3º e 4º anos;
- Pela aceitação da equipe escolar em participar desta pesquisa.

Coletaram-se as informações iniciais da escola por meio da análise documental, em que foram analisados o Plano de Gestão Escolar, Projeto Político Pedagógico, Projeto de Recuperação Paralela (Anexo B, p. 238), as Fichas Diagnósticas dos alunos (Anexo C, p. 241), os Diários de Classe, o Semanário da Professora e os cadernos dos alunos.

O Plano de Gestão possibilitou conhecer a proposta de trabalho da escola, que, de acordo os registros, toma por base a LDB 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Dentre as ações, constava o *Projeto Alfabetização Urgente*, que abrange objetivos, procedimentos, recursos e avaliação propostos para o trabalho da recuperação paralela.

Dentre os documentos escolares analisados, destacam-se as Fichas Diagnósticas, contendo o registro realizado pelo professor da classe regular sobre as dificuldades dos alunos encaminhados à recuperação paralela, as observações e avaliações mensais realizadas pela professora da classe de recuperação e o registro final sobre o desenvolvimento da criança ao término do ano letivo. Desse modo, foi possível extrair alguns elementos sobre a condição inicial e final de cada aluno, de conhecer, pela perspectiva das professoras, quais eram as dificuldades apontadas para encaminhar o aluno à classe de recuperação e a situação mensal sobre seu desenvolvimento.

Outros documentos relevantes foram os Diários de Classe das turmas da recuperação, para obter visão detalhada da frequência, da rotatividade dos alunos e acompanhar o conteúdo trabalhado no decorrer do ano letivo.

Outra fonte de dados foi o Caderno da Professora de recuperação, que forneceu informações detalhadas sobre as atividades diárias desenvolvidas, e se ocorria a participação da Coordenadora Pedagógica nesse trabalho.

Considerou-se necessário realizar algumas visitas à escola e às aulas de recuperação para conhecer os espaços onde essas são desenvolvidas, alguns

aspectos sobre o trabalho didático-pedagógico da professora da recuperação paralela, para aplicar os questionários e realizar as entrevistas.

Os instrumentos utilizados para coleta de informações sobre os sujeitos e posterior análise foram:

- questionários com perguntas semiabertas junto às professoras das salas regulares (Apêndice A, p. 220 e Apêndice H, p. 231), à da recuperação paralela (Apêndice B, p. 222) e com a coordenadora pedagógica (Apêndice C, p. 224);
- questionário com os responsáveis pelas crianças (Anexo A, p. 233).

No final do semestre de 2009, ocorreu a análise dos cadernos dos alunos, que propiciou verificar alguns aspectos do trabalho de recuperação e as condições que os alunos apresentavam no início e final do ano letivo.

Para completar os dados extraídos das visitas à escola e dos questionários realizou-se *entrevista* individual com a coordenadora (Apêndice I, p. 232), com a professora da sala de Recuperação Paralela (Apêndice F, p. 228), com as cinco professoras das classes regulares (Apêndice G, p. 230), com alunos dessas salas que frequentaram as aulas de recuperação desde o início do ano (Apêndice D, p. 226), e com alguns alunos desistentes dessas aulas (Apêndice E, p. 227).

3.1 Sobre a escola pesquisada e a organização da recuperação paralela

Os dados referentes à descrição da Unidade Escolar e à caracterização do bairro advêm da leitura do Plano de Gestão da escola do ano de 2007 e das observações desta pesquisadora, com atualizações sobre os funcionários, as classes de alunos e as turmas, nos anos de 2008 e 2009. Trata-se de uma escola municipal de Ensino Fundamental que atende a crianças do 1º ao 5º anos.

De acordo com o Plano de Gestão, a escola iniciou suas atividades em fevereiro de 1998, funcionando com pré-escola, 1ª e 2ª séries, nos períodos manhã e tarde.

Em 2000, recebeu a primeira ampliação física; no ano seguinte passou a funcionar também no período intermediário, devido ao aumento da demanda de alunos por ocasião do fechamento das classes de 1ª série da escola estadual próxima ao bairro,

Nos anos de 2002 e 2003, também devido ao fechamento das classes de 2ª a 4ª séries da mesma escola estadual, a escola municipal ampliou sua demanda ao receber esses alunos; desse modo, foi necessário receber também uma segunda ampliação da estrutura física, quando ocorreu a entrega do polo de Informática.

Em 2004, realizou-se a terceira e última ampliação do espaço físico; deste modo foi possível atender toda a demanda escolar sem a necessidade do período intermediário, cujo total era de 500 alunos. Atualmente, o horário de funcionamento no período da manhã é das 7h30' às 11h30'; no período vespertino, das 13h às 17 horas.

No ano de 2006, ocorreu a estruturação da biblioteca e, em 2007, a estruturação e o funcionamento da sala de Informática e de multimeios.

Atualmente, a escola conta 1 (um) Polo de Informática, 8 (oito) salas de aula amplas e bem iluminadas, 1 (uma) sala para o reforço escolar, biblioteca, com bom acervo de livros para alunos e professores, sala de vídeo/jogos, sala dos professores, secretaria com almoxarifado, Diretoria, sala da Professora Coordenadora e Assistente de Direção, sala para o consultório dentário, banheiros masculino e feminino para os alunos, com adaptações para pessoas portadoras de necessidades especiais, banheiros masculino e feminino para funcionários, cozinha e banheiros para os professores, almoxarifado geral, lavanderia, cozinha e almoxarifado da merenda, pátio coberto, quadra de esportes coberta, entrada exclusiva para os alunos, e rampa para acesso de pessoas portadoras de necessidades especiais.

A referida escola possui a mesma idade do bairro e está situada na região periférica do município de Bauru, interior do estado de São Paulo. Possui centro comunitário e Associação de moradores atuante; um pequeno comércio local composto de mini-mercado, papelaria, farmácia, quitanda, locadoras de vídeos, padarias e cabeleireiros.

Os moradores carecem de local apropriado para a prática de esporte e lazer, razão pela qual, aos finais de semana, a quadra da escola é utilizada pela comunidade, por vezes de forma inadequada, causando danos materiais nas traves de futebol de salão e roubo de tabela de basquete.

Conforme consta no Plano de Gestão, um dos entraves do trabalho escolar refere-se a algumas degradações nas partes interna e externa do prédio e, para que isso não ocorra, a escola trabalha projetos sobre cidadania e preservação do

patrimônio público, com todas as classes, durante todo o ano letivo.

O poder aquisitivo da população é baixo e alguns não alcançam o salário mínimo; é o caso dos catadores de papel e de latinhas.

Há pessoas que atuam como policial militar, servente da construção civil, empregadas domésticas.

As famílias são constituídas, em média, por três a quatro filhos, e os responsáveis pelos alunos nem sempre são os pais, mas os avós ou outros familiares.

De acordo com o Plano de Gestão da Escola, a maioria dos alunos é proveniente de lares com carência afetiva, social, cultural e econômica. Esta realidade leva a escola a mudar muitas vezes sua estratégia de trabalho.

Os altos índices de faltas por parte dos discentes diminuiriam após a implementação do Programa Bolsa Escola, do qual 12% destes participam, porém, os responsáveis atribuem a presença dos alunos na escola muito mais em função do recebimento do benefício que pela valorização do estudo.

Mesmo com esse incentivo, a escola enfrenta problemas com o baixo rendimento de alunos; a baixa frequência às aulas regulares e extras; reclama a falta de acompanhamento e de interesse dos pais; a limitação no atendimento da educação especial; a falta de conhecimentos prévios dos alunos para o ano em que se encontram, compreendidos aqui como uma “defasagem” nos anos anteriores.

Com o objetivo de reverter esse quadro, a escola busca desenvolver ações para a conscientização dos pais e responsáveis sobre a importância da educação global do aluno, e viabiliza a comunicação a respeito dos problemas apresentados; solicita encaminhamento dos alunos, quando necessário, aos profissionais das diversas áreas (psicólogo, fonoaudiólogo, oftalmologista); promove atividades diversificadas e atraentes; desenvolve projeto de recuperação paralela e contínua; incentiva e valoriza o ritmo do aluno e a conscientização do papel do professor no processo educacional.

A escola desenvolve, sempre que necessário e dentro de suas possibilidades, projetos especiais, abrangendo:

- I. atividades de reforço e recuperação da aprendizagem e orientação de estudos;
- II. programas especiais de aceleração de estudos para alunos com defasagem de idade/ano quando houver demanda;

III. organização e utilização de salas-ambiente, de multimídia, de leitura e laboratórios;

IV. grupos de estudos e pesquisas;

V. cultura e lazer.

Conforme o Plano de Gestão, a escola desenvolve o trabalho educacional com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais propõem a transversalidade dos conteúdos. Por essa razão, justifica que a proposta pedagógica está vinculada a alguns projetos e, assim, busca desenvolver e ampliar a cultura, o conhecimento da realidade e o pensamento crítico do aluno.

Os projetos especiais são elaborados e desenvolvidos pelo corpo docente da Unidade Escolar e parceiros; integrados aos objetivos da Escola e aprovados nos termos das normas vigentes. São:

- “Proerd”;
- “Quer ser feliz? O momento é agora!!!”;
- “Minhas Preferências”;
- “Bichonário”;
- “Eu Sou Importante”;
- “Fábulas”;
- “Você é Especial”;
- “Criança Fazendo Arte”;
- “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Populares”;
- “Quer viajar comigo?”
- “Lanche legal”
- "Projeto Alfabetização Urgente"

Mediante a quantidade de projetos desenvolvidos pela escola, questiona-se: qual o tempo que se destina aos professores para ensinar/trabalhar os conteúdos acadêmicos e, aos alunos, para apropriarem-se dos conhecimentos básicos das diversas áreas do conhecimento?

Alguns entraves dificultaram o trabalho da escola, dentre eles o documento aponta a estrutura do sistema escolar; a qualificação profissional; a capacitação periódica dos funcionários; as dificuldades pedagógicas; a interação; a necessidade de inclusão; a diversidade; a falta de apoio; o pouco incentivo e estímulo familiar.

Enfatiza, também que, apesar das dificuldades, o esforço de toda a equipe escolar possibilitou que grande parte dos objetivos propostos fosse atingida, graças à especificidade e à responsabilidade de cada membro no exercício de sua função no trabalho educacional.

Em conformidade com o Plano de Gestão, no âmbito pedagógico, os objetivos propostos no plano de ensino foram alcançados, visto que se esperava que ao final da 4ª série do Ensino Fundamental os alunos estivessem aptos a ler, a escrever, a interpretar e a resolver as quatro operações.

A síntese dos resultados acerca das promoções, retenções e evasões descritas no Plano de Gestão apontam 453 alunos matriculados no ano de 2007, destes, 30 alunos ficaram retidos ao final do ano letivo.

No ano de 2008, ocorreu significativa melhora: dos 457 alunos matriculados, 13 ficaram retidos ao término do ano letivo. Questionou-se à Coordenadora sobre as retenções ocorridas nos anos de 2007 e 2008; esta explicou que esses alunos eram faltosos, tanto das aulas regulares quanto das de recuperação paralela.

Em 2009, observou-se melhora significativa, comparada aos anos anteriores; dos 459 alunos matriculados, apenas 5 ficaram retidos, destes, apenas 1 caso do 4º ano escolar. Tratava-se de um aluno que repetiu o ano porque também não apresentava assiduidade, tanto nas aulas da classe regular, quanto nas da recuperação paralela. Este caso foi encaminhado ao Conselho Tutelar.

Essa situação pode ser visualizada nas tabelas a seguir.

Tabela 1 – Síntese dos resultados apresentados no ano de 2007

SÉRIE	ALUNOS PROMOVIDOS		ALUNOS RETIDOS		ALUNOS EVADIDOS		TOTAL
1ª	107	93,85%	07	6,15%	00	00%	114
2ª	104	90,43%	11	9,57%	00	00%	115
3ª	103	91,96%	08	7,14%	01	0,90%	111
4ª	109	96,46%	04	3,54%	00	00%	113
TOTAL	423	93,17%	30	6,60%	01	0,23%	453

Tabela 2 – Síntese dos resultados apresentados no ano de 2008

SÉRIE	ALUNOS PROMOVIDOS		ALUNOS RETIDOS		ALUNOS EVADIDOS		TOTAL
1ª	115	93,49%	08	6,51%	00	00%	123
2ª	110	97,34%	03	2,66%	00	00%	113
3ª	110	99,09%	01	0,91%	00	00%	111
4ª	109	99,09%	01	0,91%	00	00%	110
TOTAL	444	97,15%	13	2,85%	00	00%	457

Tabela 3 – Síntese dos resultados apresentados no ano de 2009

ANO	ALUNOS PROMOVIDOS		ALUNOS RETIDOS		ALUNOS EVADIDOS		TOTAL
1º	23	100%	00	00%	00	00%	23
2º	92	97,9%	02	2,1%	00	00%	94
3º	118	100%	00	00%	00	00%	118
4º	111	99,1%	01	0,9%	00	00%	112
5º	110	98,2%	02	1,8%	00	00%	112
TOTAL	454	98,9%	05	1,1%	00	00%	459

Estes resultados apresentados no Plano de Gestão da Escola trazem indicativos de que a taxa de alunos retidos foi reduzida, entendendo que, em 2007, era de 6,6%; em 2008, de 2,85%, e atinge 1,1% em 2009, o que, possivelmente, seja uma das razões pela qual se considera o trabalho da referida escola como diferenciado na dimensão das práticas pedagógicas e do trabalho da recuperação paralela.

Apesar de os resultados em sua maioria serem satisfatórios, houve alunos que não atingiram os objetivos propostos, pois, ao término do ano, ainda participavam do processo de recuperação com algumas dificuldades.

Em conformidade com o Plano de Gestão, essas dificuldades ocorreram em decorrência de fatores internos e externos ao trabalho pedagógico, os quais contribuíram para o baixo rendimento escolar.

Segundo a estatística apresentada pela escola, pode-se inferir que os resultados acerca de promoção, retenção e evasão de alunos entre os anos de 2007, 2008 e 2009 melhoraram, principalmente, nos 3º e 4º anos.

De acordo com os anexos do Plano de Gestão de 2009, a equipe pedagógica constava com 1 diretora, 1 assistente de direção, 1 coordenadora pedagógica, 1

secretária, 01 professora efetiva com restrição que organiza e atende à biblioteca, 10 professores efetivos denominados PI, 07 professores efetivos denominados PII, 04 Professores denominados PIII, sendo 01 de Educação Artística e 3 de Educação Física, 04 merendeiras (2 delas com restrição de trabalho por questões de saúde) e 05 serventes.

Quanto ao número de alunos, a escola possui, em 2009, 16 turmas, sendo 8 turmas no período da manhã e 8 no período da tarde, totalizando 468 alunos.

A distribuição das classes e número de alunos atendidos encontra-se na tabela a seguir.

Tabela 4 – Agrupamento dos alunos e sua distribuição por turno, ano e turma em 2009

MANHÃ		TARDE	
Ano	Número de Alunos	Ano	Número de Alunos
1º A	20	2º B	31
2º A	31	2º C	30
3º A	29	3º C	30
3º B	30	3º D	30
4º A	30	4º B	30
5º A	29	4º C	29
5º B	29	4º D	28
5º C	28	5º D	30
Classes: 08	Alunos: 226	Classes: 08	Alunos: 238

Conforme o Plano da Gestão, a Secretaria Municipal da Educação de Bauru, em atendimento à Lei Federal nº 11.114 de 2005, que altera o artigo 6º da LDB e estabelece efetuar a matrícula de crianças a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental, e à Lei nº 11.274/2006, que determina o Ensino Fundamental obrigatório com duração de 9 (nove) anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, a Secretaria Municipal de Educação de Bauru implantou, no início do ano letivo de 2009, o atendimento ao 1º ano do Ensino Fundamental de 9 Anos, assegurando, assim, a matrícula de alunos que complementassem 6 anos até 28/02/2009.

A nomenclatura para essa nova demanda de crianças matriculadas mudou de “série”, para “ano”. Desse modo, ocorreu na escola uma reorganização, que promoveu nova correspondência entre idade do aluno e ano escolar.

Tabela 5 – Correspondência entre série, ano e idade de crianças para o Ensino Fundamental de 9 anos

Ensino Fundamental de 8 anos	Ensino Fundamental de 9 anos	Correspondência idade/ano/série
Pré-escola	1º ano do Ensino Fundamental	6 anos
1ª série	2º ano do Ensino Fundamental	7 anos
2ª série	3º ano do Ensino Fundamental	8 anos
3ª série	4º ano do Ensino Fundamental	9 anos
4ª série	5º ano do Ensino Fundamental	10 anos

A escola fez todo o reenquadramento da idade dos alunos mediante as exigências legais, e a nomenclatura passou de “série” para “ano” escolar.

Conforme o Plano de Gestão Escolar da Unidade, do ano de 2007, as atividades de reforço e recuperação eram realizadas nas formas contínua e paralela. O documento trazia uma diferenciação entre as atividades de reforço e recuperação paralela: as atividades de reforço possuem caráter de enriquecimento e destinavam-se a todos os alunos, e as atividades de recuperação paralela eram desenvolvidas dentro do *Projeto Alfabetização Urgente*, e destinava-se somente aos alunos de baixo rendimento escolar.

As aulas de Recuperação Paralela dessa unidade escolar eram desenvolvidas numa sala específica para este fim, era limpa, com as carteiras em ordem, arejada, iluminada e silenciosa, com porta e janelas de vidro, piso frio, decorada com alguns numerais e letras do alfabeto; nas paredes havia dois cartazes com duas produções de textos coletivos e um cartaz de pregas.



Figura 1 – Sala de recuperação paralela
Fonte: Arquivo pessoal, 2009

Quanto aos móveis, havia uma lousa, uma mesa para a professora, dez carteiras, dois armários de aço fechados e duas prateleiras de alvenaria, onde acomodam os cadernos dos alunos e diversos materiais pedagógicos como: revistas para recorte e colagem, letras coloridas para montar palavras e diversos jogos de Alfabetização e Matemática. Além desses materiais, havia outros que podiam ser usados pelo coletivo e ficam disponíveis numa outra sala.

Conforme ilustra a figura 2, próxima à mesa da professora, há outra mesa redonda grande, com uma lata de lápis pretos e coloridos, reservada para atender alguns alunos separadamente dos demais da sala; nesse local trabalhava atividades individuais, explicava individualmente e os acompanhava até o término.



Figura 2 – Armário da sala de recuperação
Fonte: Arquivo pessoal, 2009

Chamavam a atenção alguns detalhes: a disposição e o silêncio desta sala que, mesmo localizada ao lado das demais classes, e com a porta voltada para uma das ruas do bairro, não sofria muita interferência dos ruídos externos, aparentando um espaço com boas condições para o trabalho da professora, tranquilo e agradável para os alunos estudarem.

Mediante a organização da sala e a riqueza do material didático encontrado, observou-se que a direção e a coordenação desta escola se empenhavam quanto à disponibilização de recursos pedagógicos diferenciados para o trabalho com a recuperação dos alunos, demonstrando preocupação e interesse com o bom desempenho da classe.

Outro aspecto importante a salientar é que a professora da sala de recuperação ia até o pátio da escola para receber os alunos diariamente e os acompanhava até a sala de aula, num gesto de atenção e carinho; antes de iniciar os trabalhos, conversava sobre as atividades daquele dia.

O sinal da escola, que indicava início e término das aulas, não produzia um barulho estridente de campainha comum; tratava-se do som do desenho animado do “Pica-Pau”, o que tornava mais agradável aos ouvidos dos alunos, professores e

funcionários.

As aulas de Recuperação Paralela do ano letivo de 2009 iniciaram-se em abril e somente para o período da manhã, pois não havia professor para lecionar no período da tarde; essa demanda só foi atendida a partir do mês de agosto.

Por essa razão, este estudo se desenvolveu somente com as classes de recuperação paralela do período da manhã e está direcionado ao atendimento de alunos advindos das turmas de 3º, 4º e 5º anos.

Tendo em vista o foco desta pesquisa, que é averiguar o rendimento dos alunos em defasagem na aprendizagem da leitura e escrita e as relações desse rendimento com as condições da escola para recuperá-los, priorizou-se realizar avaliação da ficha diagnóstica (vide Anexo C, p. 241), comparando-a com os registros nos cadernos dos alunos dos 3º e 4º anos, por serem esses anos considerados o ciclo final de alfabetização (antigas 2ª e 3ª séries). Os alunos do 5º ano (antiga 4ª série) que estão em recuperação não serão mencionados neste estudo.

De acordo com a Resolução SE nº 49, de 10 de maio de 1996, a escola desenvolve a Recuperação Paralela por meio de projeto especial, denominado *Projeto Alfabetização Urgente* (Anexo B, p. 238), destinado aos que ainda não estão alfabetizados, ou que apresentam dificuldades de leitura e entendimento de texto. Esse projeto elaborado pela coordenadora levou em consideração a análise das informações prestadas e registradas pelos professores nas fichas diagnósticas individuais, onde estão apontadas as dificuldades dos seus alunos que necessitam do trabalho de recuperação.

Consta no projeto de recuperação que o registro da avaliação se dará mensalmente na ficha diagnóstica (Anexo C, p. 241), elaborada pela Unidade Escolar e preenchida pelo professor da sala de recuperação.

3.2 Participantes da pesquisa

Participaram deste trabalho, por adesão, a coordenadora pedagógica, a professora da sala de recuperação paralela do período da manhã, 05 (cinco) professoras das classes regulares de 3º e 4º anos do período da tarde, 03 alunos do 3º ano, 05 alunos do 4º ano, que foram escolhidos por frequentarem regularmente

as aulas de Recuperação Paralela de abril a dezembro do ano letivo de 2009, e seus respectivos pais/responsáveis. Esses alunos foram divididos pela escola em duas turmas de recuperação: Turma 1 e Turma 2.

3.2.1 Caracterização da coordenadora pedagógica e das professoras

Com o intuito de traçar o perfil das professoras com informações sobre idade, formação acadêmica e experiência profissional, elaborou-se um questionário com questões mistas para as professoras das classes regulares (Apêndice A, p. 220), a professora da recuperação paralela (Apêndice B, p. 222), e coordenadora (Apêndice C, p. 226).

De acordo com Cervo e Bervian (1983, p. 159), o questionário “é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com exatidão o que se deseja”, salientam que o questionário “possui a vantagem de os respondentes sentirem-se mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais (o que pode não acontecer na entrevista)”.

Sendo assim, por meio desse instrumento, foi possível coletar informações das professoras acerca da formação acadêmica, do ingresso na Rede Municipal de Ensino, do tempo de atuação na docência e do entendimento que possuem sobre os termos reforço e recuperação, assim como os fatores que acreditam interferir no trabalho com a recuperação dos alunos.

A professora coordenadora tem 36 anos, cursou Magistério, concluiu o curso de Pedagogia em 2006 na Faculdade de Pinhais (FAP); especializou-se em Administração Escolar na mesma faculdade no ano de 2007.

A professora da classe de recuperação tem 30 anos, concluiu o curso de Pedagogia em 1995 na Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP), possui experiência anterior de 3 (três) anos em Educação Infantil. Ingressou há um ano no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Bauru, está na escola atual a partir de 2009, lecionando na classe de recuperação. Salienta que o trabalho em sala de recuperação não foi uma escolha sua, mas uma determinação da Secretaria da Educação que, ao designá-la à sala, desconsiderou sua condição de iniciante; tal situação tem sido apontada em estudos que tratam de professora em início de carreira (GUARNIERI, 1996).

A experiência que a professora da classe de recuperação possui com esse tipo de trabalho se restringe ao semestre anterior, quando ingressou na Rede Municipal e lecionou, por seis meses, para uma classe de recuperação em outra Unidade Escolar. Acredita-se que, embora na entrevista pudesse ser detectado alto grau de envolvimento e compromisso – devido ao fato de ela ter pouca experiência – isso pode ter influenciado no rendimento das classes de recuperação.

A professora do 3º ano C tem 22 anos, é a mais nova na formação e na experiência profissional, concluiu a graduação em Pedagogia no ano de 2008 na UNESP e trabalha há quatro meses no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Bauru.

A professora do 3º ano D tem 49 anos, graduou-se em Pedagogia no ano de 2005 no Instituto de Ensino Superior de Bauru (IESB). Ingressou na profissão há 25 anos, tem experiência anterior em Educação Infantil e, há nove anos, trabalha no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Bauru.

A professora do 4º ano B tem 30 anos, graduou-se em Pedagogia em 2005 na Universidade do Sagrado Coração (USC), ingressou há nove anos no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Bauru e não possui experiência na docência anterior a esse período.

A professora do 4º ano C tem 29 anos, graduou-se em Pedagogia em 2007 pelo Instituto de Ensino Superior de Bauru (IESB) ingressou na Rede Municipal de Ensino de Bauru neste ano e não possui experiência anterior na docência.

A professora do 4º ano D tem 35 anos, cursou Magistério e Letras em 1996 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Carlos Queiroz, e pós-graduação em Língua Portuguesa; trabalha há 15 anos no Ensino Fundamental, Ensino de Jovens e Adultos e Ensino Médio.

Conforme as informações prestadas pelas professoras, pode-se inferir que as idades variam entre 22 a 49 anos de idade, algumas possuem experiência anterior no Ensino Fundamental (3º ano D, com 25 anos; 4º ano B, com 9 anos; 4º ano D, com 15 anos), outras, com pouca ou nenhuma experiência nesse trabalho (Professora da Recuperação, com 1 ano; 3º ano C, com 4 meses; 4º ano C, iniciou este ano na carreira).

Com relação à formação, todas possuem graduação, 6 são pedagogas (Coordenadora; Professora da Recuperação; 3º ano C; 3º ano D; 4º ano B e 4º ano C); somente a professora do 4º ano D afirmou ter cursado Letras e realizado pós-

graduação em Língua Portuguesa, e a Coordenadora cursou Especialização em Gestão Escolar.

No que se refere à formação e à atuação profissional, pressupõe-se que, para os professores desenvolverem seu trabalho, faz-se necessário ir além do compromisso; assim como os alunos, eles também devem estar engajados numa atividade intelectual, na busca pelo conhecimento. Torna-se premente que se relacionem com o saber, com o mundo e com o outro, de modo que ajudem os alunos a aprender e compreender as coisas. A relação com o saber se desdobra na relação com o ensinar; nesse sentido acredita-se ser fundamental o professor dominar o saber que precisa ensinar aos alunos e as estratégias para desenvolvê-lo.

Afirma Charlot (2005) que, ao formar-se professor, o sujeito deverá apropriar-se dos discursos (saberes teóricos) e ser capaz de realizar as práticas desse discurso. Afirma que “formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas”, trata-se, então, de dotá-los de condições que lhe permitirão administrar a tensão entre a lógica das práticas e a do saber constituído. Estar em relação com o saber não cabe somente ao aluno, mas ao professor também.

3.2.2 Caracterização dos alunos

Ao analisar as fichas diagnósticas dos alunos (nomes fictícios) e os diários de classe, obtiveram-se as seguintes informações descritas no quadro 9.

Aluno	Sexo	Idade	Matrícula em 2009	Turma da recuperação
Loren	Feminino	8 anos	3º Ano C	Turma 1
Dany	Feminino	9 anos	4º Ano C	Turma 1
Vini	Masculino	9 anos	4º Ano C	Turma 1
Léo	Masculino	9 anos	3º ano D	Turma 2
Binho	Masculino	9 anos	3º ano D	Turma 2
Fany	Feminino	9 anos	4º Ano B	Turma 2
Uri	Masculino	10 anos	4º Ano D	Turma 2
Karol	Feminino	9 anos	4º Ano C	Turma 2

Quadro 9 – Caracterização dos alunos participantes da pesquisa

Os alunos participantes da pesquisa são 4 meninas e 4 meninos com idade entre 8 a 10 anos e distribuídos em duas turmas: a turma 1 é composta por uma

aluna do 3º ano C e por 2 alunos do 4º ano C. A turma 2 é formada por 5 alunos sendo 2 da classe do 3º ano D e 3 das classes de 4º ano (B, C e D).

O agrupamento dos alunos nas turmas 1 e 2 se deu em decorrência das dificuldades que apresentavam, e não ao ano escolar ao qual pertenciam, conforme apontado no Regimento Escolar Comum.

O detalhamento da situação escolar de cada criança em recuperação será apresentado no decorrer deste capítulo.

O próximo item traz informações sobre as características dos familiares desses alunos.

3.2.3 Caracterização das famílias dos alunos

De acordo com Lahire (1997), somente é possível compreender os resultados e os comportamentos escolares do aluno à medida que se reconstrói sua rede de interdependência familiar, pois a partir dela, ele constituiu seus esquemas de julgamento, avaliação e percepção.

Sendo assim, buscou-se conhecer as condições culturais e econômicas das famílias dos alunos, participantes das aulas de recuperação paralela da escola pesquisada, aplicou-se questionário (Anexo A, p. 233), que tomou como base o aplicado no estudo de Twiaschor (2008), com informações sobre idade, nível de escolaridade dos pais/responsáveis, ocupação, renda familiar, número de filhos e pessoas moradoras na casa, bens de consumo e práticas culturais.

Dos 08 questionários enviados às famílias, 06 foram respondidos pelas mães, 01 pela avó responsável pela criança (Loren), e outro pelo pai e mãe juntos, o que configura o envolvimento maior da figura feminina no acompanhamento das atividades escolares dos alunos, com idades que variam entre 30 e 59 anos.

A maioria dos pais/responsáveis, com idade variando entre 30 e 59 anos declarou-se casado/vive junto, ou seja, a criança convive com ambos; ocorreu somente um caso de pais separados e de uma mãe solteira.

Um aspecto que contribui para delinear o meio cultural, onde os alunos em recuperação paralela estão inseridos, refere-se às características ocupacionais e de escolaridade de seus pais ou responsáveis. Essas informações coletadas por meio de questionário encontram-se apresentadas no quadro 10 a seguir.

Alunos	Responsável	Escolaridade dos pais/ responsáveis	Idade	Ocupação
Loren	Avó	Ensino Médio Incompleto	54	Vendedora de lanche
	Avô	Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série)	59	Mecânico
Dany	Mãe	Ensino Fundamental II Incomp. (5ª a 8ª série)	34	Do lar
	Pai	Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série)	Não consta	Motorista
Vini	Mãe	Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série)	46	Recreacionista
	Pai	Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série)	50	Frentista
Léo	Mãe	Ensino Médio Incompleto	37	Babá
	Pai	Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série)	47	Não consta
Binho	Mãe	Ensino Médio	30	Aux. Produção
	Pai	Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série)	31	Não consta
Fany	Mãe	Ensino Médio	42	Empresária
	Pai	Ensino Superior	44	Geólogo
Uri	Mãe	Ensino Médio	38	Assist. planej. de produção
	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
Karol	Mãe	Ensino Fundamental II Incomp. (5ª a 8ª série)	42	Doméstica
	Pai	Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série)	44	Motorista

Quadro 10 – Escolaridade, idade e ocupação dos pais/responsáveis pelos alunos

A análise dos dados revela que a maioria dos 16 pais/responsáveis por esses alunos apresentou sua formação no âmbito do Ensino Fundamental, sendo que 02 concluíram o Ensino Fundamental I e 05 o Ensino Fundamental II; outros 02 afirmaram não ter concluído o Ensino Fundamental II. Dentre os demais, apenas 03 concluíram o Ensino Médio, e 02 não chegaram ao final; conclui-se então que a maioria não atingiu o Ensino Médio, e os que o atingiram, poucos o concluíram. Somente 01 pessoa cursou e concluiu o Ensino Superior, 01 pessoa não informou sobre sua escolarização.

Desse modo, nota-se que a escolaridade das famílias das crianças é boa, pois se constatou que apenas 02 responsáveis concluíram até a 4ª série do Ensino Fundamental, o que possibilita acompanhar a vida escolar dos filhos.

A análise acerca da ocupação desses pais/responsáveis permitiu verificar que a maioria desempenha atividades ocupacionais que não exigem alto grau de escolaridade, e são pouco remuneradas como: vendedora de lanches, recreacionista, frentista, babá, doméstica; 01 mãe declarou exercer atividade dentro do lar; apenas um pai desempenha atividade especializada (geólogo). Não constaram nas respostas as ocupações de 03 pais, o que leva a supor estarem desempregados naquele período ou não quiseram declarar.

Os alunos são oriundos de famílias de baixa renda, composta na maioria por 5 membros, nas condições descritas no quadro 11 a seguir.

Alunos	Renda Familiar	Nº de filhos	Nº de moradores da casa	Itens da casa
Loren	Acima de R\$2.550,00	01	05 pessoas	TV; DVD; Rádio; Telefone fixo; Freezer; Telefone celular; Geladeira; Máquina de lavar roupa; Automóvel; Bicicleta; Livros.
Dany	Entre R\$510,00 e R\$1.020,00	03	05 pessoas	TV; DVD; Rádio; Microcomputador; Freezer; Telefone celular; Geladeira; Automóvel; Bicicleta.
Vini	Entre R\$510,00 e R\$1.020,00	02	04 pessoas	TV; Rádio; Telefone celular; Geladeira; Automóvel; bicicleta.
Léo	Entre R\$1.020,00 e R\$2.550,00	03	05 pessoas	TV; Vídeocassete; DVD; Rádio; Telefone fixo; Freezer; Telefone celular; Geladeira; Automóvel.
Binho	Entre R\$510,00 e R\$1.020,00	03	05 pessoas	TV; Vídeocassete; DVD; Microcomputador; Acesso à internet; Telefone celular; Geladeira; Máquina de lavar roupa; Automóvel; Bicicleta.
Fany	Acima de R\$2.550,00	04	05 pessoas	TV; Vídeocassete; DVD; Rádio; Microcomputador; Acesso à internet; Telefone fixo; Freezer; Telefone celular; Geladeira; Máquina de lavar roupa; Automóvel; Bicicleta; Livros.
Uri	Entre R\$510,00 e R\$1.020,00	01	04 pessoas	TV; DVD; Rádio; Micro computador; Acesso à internet; Telefone fixo; Telefone celular; Geladeira; Máquina de lavar roupa; Automóvel; Livros.
				TV; Vídeocassete; DVD;

Karol	Entre R\$510,00 e R\$1.020,00	04	05 pessoas	Rádio; Microcomputador; Acesso à internet; Telefone fixo; Freezer; Telefone celular; Geladeira; Máquina de lavar roupa; Automóvel; Bicicleta; Livros.
-------	-------------------------------	----	------------	---

Quadro 11 – Aspectos econômicos das famílias dos alunos em recuperação escolar

Nenhuma das famílias recebe menos que um salário mínimo; a maioria recebe entre R\$510,00 e R\$1.020,00/mês (5 famílias). Possuem de 1 a 4 filhos, os que estão em idade escolar, frequentam a Pré-escola, o Ensino Fundamental ou Médio, outros terminaram e preparam-se em cursinho para vestibular, alguns já trabalham colaborando na renda familiar.

Os alunos das salas de recuperação advêm de famílias de baixa renda, de classe social menos favorecida, no entanto, esclarece Charlot (2005) que o fracasso escolar “tem alguma coisa a ver” com as desigualdades sociais, mas não determina de modo direto seu sucesso ou fracasso.

De acordo com o quadro, as crianças advêm de condições sócio-econômicas baixas, conforme declararam as famílias sobre os bens de consumo; todos possuíam aparelho de TV, a maioria possuía rádio, DVD ou Vídeo, sendo que algumas possuíam os três; 05 declararam possuir microcomputador e 4 com acesso à internet.

Ao questionar sobre os programas televisivos preferidos, os de maior audiência foram o noticiário, as novelas, os filmes e os desenhos animados, seguidos dos programas humorísticos, seriados e minisséries.

No que tange à prática da leitura, 06 pais/responsáveis afirmaram ler os jornais locais – Jornal Bom Dia e Jornal da Cidade –, 02 afirmaram ler algum tipo de revista, dentre elas as revista de moda, de bastidores da televisão; quanto aos livros, somente 02 apontaram ler livros de histórias infantis, de romance e suspense. Desse modo é possível inferir que a prática da leitura da maioria das famílias, participantes desta pesquisa, é um hábito que se atém somente à leitura de jornais, mas que, de certa forma, já se remete a uma prática habitual da leitura diante dos filhos.

Conforme aponta Lahire (1997), o fato de os filhos verem os pais praticando a leitura de livros, jornais e revistas, cotidianamente, propicia às crianças correlação positiva, aspecto “natural” da leitura, e a familiaridade com essa prática está relacionada com seu sucesso ou fracasso escolar, pois sua identidade social poderá

construir-se por meio dos hábitos, das experiências vividas positivamente em sua vida familiar. Pode-se inferir que a maioria das crianças que está em recuperação paralela parece vivenciar em suas famílias alguma prática da leitura.

Para Lahire (1997), também não é pertinente atribuir-se sucesso ou fracasso escolar de aluno, focalizando somente sua condição sócio-econômica, mas deve-se considerar a interferência de algumas configurações familiares nesse contexto favorecedoras na construção das disposições culturais da criança.

3.3 O processo de recuperação paralela na escola investigada

Participavam das aulas de recuperação paralela do período da manhã 28 alunos provenientes das classes do 3º Ano C; 3º Ano D; 4º Ano B; 4º Ano C e 4º Ano D, todos do período da tarde; desse contingente, apenas 08 dos que participaram desde o início do ano fizeram parte desta pesquisa.

A escolha dos alunos para frequentar as aulas de recuperação paralela se deu em decorrência das dificuldades apontadas pelos professores da sala regular na ficha diagnóstica.

Após o registro dessas dificuldades, a situação de cada aluno foi discutida e pensada entre o professor da classe regular e a professora coordenadora para, em seguida, o aluno ser encaminhado às aulas de recuperação.

De acordo com a coordenadora, antes de os alunos irem para a sala de recuperação, sempre se explicou a razão desse trabalho.

[...] toda vez que vamos encaminhar uma criança para a recuperação paralela, a gente vai e explica para a professora para ela falar com o aluno, para explicar a necessidade da recuperação: que é importante, que é uma ajuda para ele melhorar, que se ele vier participar ele vai sair logo. Que é para o bem dele, que é uma coisa boa. Já aconteceu até de ter sala que ouviu essa explicação da professora e do aluno querer ir, aluno que não precisava, mas queria estar vindo participar também, porque vai ficar melhor ainda do que já está! (Professora coordenadora).

Percebe-se, nesse momento, um esforço em equipe não só para o encaminhamento do aluno, mas o respeito com que essa atitude é tomada, a consciência do corpo docente em esclarecer sobre o que é a aula de recuperação, o reconhecimento do aluno sobre sua necessidade em melhorar o desempenho, e,

sobretudo, em fazê-lo acreditar que é capaz de aprender, de progredir. Nesse sentido a escola parece realizar a leitura positiva descrita por Charlot (2000), pautada na observação otimista, na crença do potencial do estudante.

Ao serem encaminhados para a recuperação, as dificuldades dos alunos eram descritas e registradas pelas professoras das classes regulares na ficha diagnóstica individual. Para conhecer melhor a respeito dessas dificuldades, optou-se por organizá-las no quadro a seguir, de acordo com o ano escolar em que os alunos se encontravam.

Alunos do 3º Ano	Alunos do 4º Ano
<p style="text-align: center;">Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> -Não reconhece as letras do alfabeto -Não lê. -Não lê com autonomia; -Não escreve com autonomia; - Aluno copista; -Apresenta apenas hipótese de escrita; -Confunde fonemas (B;D;M;N;G); -Nível de escrita silábico alfabético -Não lê nem copia com a escrita correta; 	<p style="text-align: center;">Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> -Não lê -Não lê sem intervenção -Nível de escrita silábico com valor sonoro -Não escreve com autonomia -Nível de escrita silábico alfabético -Dificuldades na produção de texto -Dificuldades na interpretação de textos -Não reconhece todas as letras - Aluno ainda em processo de alfabetização -Dificuldade na construção de sílabas compostas -Copia com dificuldade -Não produz frases -Não produz textos -Não reconhece sílabas complexas -Não domina letra cursiva

Quadro 12 – Dificuldades apontadas pelas professoras das classes regulares para encaminhamento dos alunos à recuperação paralela

Essas observações apontam lacunas não solucionadas durante o processo normal de recuperação contínua, ou seja, em sala de aula regular e, por essa razão, foi necessário encaminhar os alunos para o atendimento na recuperação paralela.

Mediante esse quadro, foi possível inferir que no 4º ano havia número maior de dificuldades na alfabetização do que no **3º ano**, pressupondo, assim, que os conteúdos defasados não foram resgatados, nem apreendidos em anos anteriores.

Observa-se que as crianças do **3º ano** apresentaram problemas na aquisição da alfabetização, desde o reconhecimento de letras, de escrita de palavras, até de leitura.

No **4º ano**, os problemas dos alunos eram mais abrangentes e incidiam na produção e no reconhecimento de letras, palavras, frases, textos e na leitura. Apesar

de estar um ano à frente, ainda apresentavam dificuldades ortográficas pendentes.

Ao tratar da avaliação diagnóstica para o trabalho com a alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, Batista (2005) elucida os níveis de alfabetização esperado para os alunos ao término desses anos. De acordo com o autor, ao final do 2º ou início do 3º ano, é ideal que o aluno já leia e escreva com autonomia palavras, sentenças, textos curtos mesmo contendo erros e limitações na fluência, e que os produza com menor ajuda do professor.

Ao confrontar as dificuldades dos alunos do 3º ano, encaminhados à recuperação paralela, com os domínios elencados por Batista (2005), é possível afirmar que o desenvolvimento dessas turmas está no nível elementar, abaixo do esperado.

As classes de recuperação paralela se constituíam por agrupamento de duas turmas denominadas nos documentos da escola por **Turma 1** e **Turma 2**. O agrupamento das Turmas 1 e 2 se deu em consideração às dificuldades dos alunos, e não ao ano escolar ao qual pertenciam, mas, posteriormente, cada uma foi subdividida em dois grupos, compostos por até 10 alunos, conforme determina o Regimento Escolar Comum. Para esse novo agrupamento, a escola levou em consideração o ano em que estavam os alunos e, por questão de organização, possuíam aulas em dias e horários diferenciados. As aulas de recuperação de ambas as turmas eram ministradas pela mesma professora numa sala de aula destinada para esse fim.

Os agrupamentos e os horários de funcionamento estão descritos no quadro a seguir.

	Turma 1		Turma 2	
	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
	Das 8h às 9h30'	Das 9h45' às 11h15'	Das 8h às 9h30'	Das 9h45' às 11h15'
Nº de alunos do 3º Ano	10 alunos		08 alunos	
Nº de alunos do 4º Ano		10 alunos		10 alunos
Nº de alunos do 5º Ano	0	0	02 alunos	
Total	20 alunos		20 alunos	

Quadro 13 – Agrupamento dos alunos da recuperação paralela

Os alunos da Turma 1 frequentavam as aulas três vezes na semana, às segundas, às quartas e às sextas-feiras, nos horários das 8h às 9h30' para o primeiro grupo (Grupo A), e das 9h45' às 11h15' para o segundo grupo (Grupo B).

De acordo com a Coordenadora, os alunos da Turma 1 eram os que apresentavam maiores dificuldades na aprendizagem. O agrupamento ocorreu, levando em consideração justamente as dificuldades que possuíam em comum, ou seja, não estavam alfabetizados, ou com dificuldades na escrita, na leitura e na interpretação de textos.

A Turma 2 era composta por alunos que apresentavam menor dificuldade na aprendizagem, e também se dividiu em dois grupos (Grupo C e Grupo D), que, diferenciados do anterior, frequentam as aulas de recuperação somente duas vezes na semana: às terças e às quintas-feiras, no horários das 8h às 9h30' para o primeiro grupo (Grupo C); e das 9h45' às 11h15' para o segundo grupo (Grupo D). Eram alunos considerados alfabetizados, porém, apresentavam dificuldades em construção e interpretação de textos.

Com a Turma 2 ocorreu o mesmo processo no decorrer do ano letivo de 2009: alguns alunos entraram, outros saíram, ocasionando igual rotatividade da turma anterior, e essa questão foi apontada pelas professoras como um dos entraves ao bom trabalho.

Conforme os registros do Diário de Classe das aulas de Recuperação Paralela, observaram-se, ao longo do ano letivo, alterações na frequência e no número de alunos, quando alguns entraram na sala de recuperação e dela saíram, principalmente nos meses de abril, junho, setembro, outubro e novembro, indicando, assim, uma renovação do grupo durante o ano.

No mês de agosto, devido aos cuidados com a contaminação da Gripe H1N1, as aulas foram suspensas por 15 dias, interferindo no trabalho pedagógico e na aprendizagem dos alunos, e alguns desistiram de frequentar a recuperação paralela.

As Turma 1 e 2 apresentaram a seguinte rotatividade no decorrer do ano letivo de 2009.

Tabela 6 – Rotatividade dos alunos da classe de recuperação paralela em 2009

TURMAS / MÊS	TURMA 1			TURMA 2		
	INGRESSO	SAÍDA	TOTAL DE ALUNOS	INGRESSO	SAÍDA	TOTAL DE ALUNOS
Abril	20	06	14	18	03	15
Maio	0	0	14	04	0	19
Junho	04	0	18	0	02	17
Julho	0	0	18	0	09	08
Agosto	0	0	18	0	0	08

Setembro	03	05	16	09	01	16
Outubro	02	0	18	0	02	14
Novembro	0	03	15	0	01	13
Dezembro	0	0	15	0	0	13
TOTAL	29	14	15	31	18	13

Nesta tabela, não estão relacionados os dois alunos oriundos do 5º Ano, pois não fazem parte dos sujeitos investigados neste trabalho.

Em abril, constavam 20 alunos inscritos na **Turma 1**; desse total, 6 alunos saíram no mesmo mês, sendo que 3 foram encaminhados para a sala de recursos por apresentarem problemas pertinentes ao trabalho desenvolvido pela Educação Especial. É possível inferir que ocorram encaminhamentos equivocados à recuperação paralela, talvez por falta de fundamentos teórico-metodológicos para identificar problemas que impactam no desenvolvimento de sua aprendizagem, e assim, trilham algum tempo por caminhos inadequados à sua necessidade.

Nessa perspectiva, supõe-se que a sala de recuperação acabe por tornar-se uma sala de triagem e/ou experimentação. Talvez os professores desconheçam as diferenças entre dificuldades e distúrbios de aprendizagem, pois requerem atendimentos diferenciados.

Outros 3 alunos deixaram de participar das aulas de recuperação paralela, que segundo a coordenadora:

- Um deles foi devido à transferência para outra escola
- Outros dois deixaram de frequentar essas aulas devido às famílias não terem se mobilizado no sentido de encaminharem as crianças às aulas de recuperação, embora a escola tenha telefonado por várias vezes aos pais.

Em setembro, 5 alunos deixaram de participar cujos motivos foram:

- Um encaminhamento para a sala de recursos
- Duas desistências: não compareceram, não deram nenhuma satisfação à escola, as famílias não se manifestaram aos chamados da Coordenadora
- Uma desistência do aluno que se dizia “cansado” das aulas de recuperação; o pai esteve na escola para conversar com a coordenadora, mas não houve resultado. Esse aluno está no 3º ano e frequenta as aulas de recuperação desde a antiga 1ª série

- Uma criança que vivia somente sob o cuidado do pai e de uma irmã mais velha, o pai não se envolvia na vida escolar das filhas

Em novembro, ocorreram 3 desistências:

- Um aluno por ser encaminhado à sala de recursos
- Outra por apresentar problemas de relacionamento na família: não aceitava a opção sexual da mãe e fugia constantemente da casa: nessas ocasiões, não ia à escola
- Uma desistência devido à família não se mobilizar em encaminhar a criança para as aulas de recuperação

No período de abril a dezembro, ocorreram ingressos de alunos nos meses de junho (4); setembro (3) e outubro (2).

Em abril, na **Turma 2**, constavam 18 alunos inscritos; desse total, 3 deixaram de participar:

- Um caso foi devido à situação de pobreza da criança, que preferia ir para um projeto social nesse horário, pois naquele lugar havia alimentação e assistência garantidas que ela não tinha na casa
- Outra criança deixou de participar por questões familiares; a mãe estava doente, relatou para a Professora Coordenadora que havia tentado suicídio e não apresentava condições de levar a criança às aulas de recuperação
- Outro caso por falta de acompanhamento familiar

Em junho, saíram 2 alunos:

- Um por já estar bem, em condições de acompanhar as aulas regulares
- Outro, devido à família não conduzi-lo às aulas de recuperação

Em julho, saíram 9 alunos:

- Um por já estar bem, em condições de acompanhar as aulas regulares
- Outro, por apresentar baixa visão, passou a ter atendimento individual por um especialista da Educação Especial, dentro da classe regular e, assim, deixou de frequentar as aulas de recuperação
- Um aluno que preferiu ir às aulas de futebol e Karatê às aulas de recuperação; assim afirmou a mãe ao ser questionada pela coordenadora sobre as ausências do filho
- Seis alunos deixaram de frequentar por falta de mobilização familiar no

encaminhamento do aluno para as aulas de recuperação

Em setembro, saiu 1 aluna; a mãe justificou que o pai trabalha à noite, ela, durante o dia, no horário de levar a filha à aula de recuperação o pai está dormindo e não tem quem a encaminhe no horário até a escola.

Em outubro, saíram 02 crianças, ambas por falta de mobilização das famílias para encaminhá-las até a escola no horário de recuperação.

Em novembro saiu 01 aluno, que não compareceu mais às aulas porque a mãe preferiu deixá-lo “mais a vontade” com relação às aulas de recuperação.

No período de abril a dezembro ocorreram ingressos de alunos nos meses de maio (4) e setembro (9).

Segundo a professora da sala de recuperação e a Coordenadora, essas desistências ocorreram, na maioria das vezes, pela falta da participação da família no percurso escolar do aluno, pela falta de incentivo e valorização da escolaridade dos filhos pelos responsáveis. De acordo com tais manifestações, parece que se parte do princípio de que as famílias, ou são, ou não são envolvidas com a escolarização.

No entanto, ao questionar os pais sobre a importância da cultura escolar na vida dos filhos, declararam ser relevante obterem tais conhecimentos para um futuro melhor, o que implica que possuem expectativas na direção do sucesso, ou seja, a expectativa dos pais pode ser considerada fator para o sucesso escolar dos filhos.

Conforme aponta Lahire (1997), não se deve considerar somente a condição sócio-econômica do aluno e sua relação com a aprendizagem intraescolar, mas atentar para as configurações familiares desse contexto, pois as famílias se diferem no que diz respeito às estruturas educacionais e à proximidade ou não com a cultura escolar. Considerando tais diferenciações de modelos de apoio e interiorização dessa cultura, é premente que a escola e a família trabalhem complementando-se na busca da participação e aprendizado do aluno.

Supõe-se, neste estudo, que os três casos de alunos que foram da recuperação paralela nos meses de julho, setembro e novembro para a sala de recurso, podem ser em decorrência da falta de condições do sistema escolar para realizar o diagnóstico formal e identificá-lo na sua necessidade especial, realizando, assim, um diagnóstico “informal” equivocado, utilizando-se da recuperação paralela como alternativa para ajudá-lo.

Pode-se inferir que esse procedimento seja prejudicial, com grande chance de

repercutir negativamente na vida escolar desses alunos, sobretudo na autoestima, pois caminham, inadequadamente, um longo percurso até serem atendidos pelos profissionais que poderão lhes propiciar melhor desenvolvimento; sendo assim, a sala de recuperação passa a funcionar como uma espécie de “triagem” às situações que exigiriam especificidade para o atendimento que, quanto antes ocorresse, melhor.

Outra situação pode ser considerada ao supor que tais encaminhamentos “inadequados” ocorram pelo medo de a escola fazer “diferenciação” do aluno frente aos demais, e que, possivelmente, a escola esteja desassistida com relação à identificação do público da Educação Especial.

Em entrevista a alguns estudantes desistentes, os motivos apontados eram diversos, desde frequência às aulas de karatê/futebol, até negligência, talvez, dos responsáveis e dos próprios alunos. Ao serem questionados sobre a razão de não virem mais às aulas de recuperação, responderam: *“Porque eu não sei que dia é de vim”*; *“Porque minha mãe não sabe a hora que é pra mim vim”*; *“Porque meu pai não sabe a hora e eu perdi os bilhetes”*; *“Porque eu tô fazendo futebol e treinando karatê”*.

Talvez as desistências dos alunos ocorressem por não entenderem o quanto seria importante a oportunidade de aprenderem o conteúdo defasado para sua trajetória escolar.

Charlot (2005) afirma que a relação com o saber envolve a relação de um sujeito com o mundo de significados, diante de uma determinada situação, sendo assim, a relação do aluno com o conhecimento considera a importância dada a esse conhecimento por ele mesmo e pelo contexto familiar; se a família não dá o devido valor ao saber, à escolaridade, ao conhecimento, talvez, por si só, o aluno não o fará, não seguirá frequentando as aulas para recuperar o conteúdo defasado.

A professora e a coordenadora salientaram que, mesmo dentre os alunos frequentes, alguns faltaram muito durante o ano, o que prejudicou o desenvolvimento da aprendizagem no processo de recuperação. Essa situação ficou evidente no momento da análise dos progressos dos alunos registrados na ficha diagnóstica individual.

Em conversa com a coordenadora, questionaram-se quais estratégias a escola desenvolvia para garantir a participação do aluno nas aulas de recuperação. De acordo com seu relato, as ações iam além de telefonar para a família,

notificando-a sobre as ausências e reforçando a necessidade de o estudante retornar e manter a assiduidade; além disso, a própria coordenadora ia pessoalmente conversar com a criança no horário de aula regular para conhecer a causa da desistência; evidenciar a importância da participação dessas aulas e os benefícios que poderiam trazer; além disso, propunha à professora da recuperação para modificar o modo como trabalhava com essa criança, a fim de que ficasse mais atrativo do que antes.

Uma visão mais detalhada sobre o ingresso e a saída de alunos, das Turmas 1 e 2 durante o período de recuperação paralela, compreendido entre os meses de abril a dezembro de 2009, pode ser observado nos próximos gráficos.

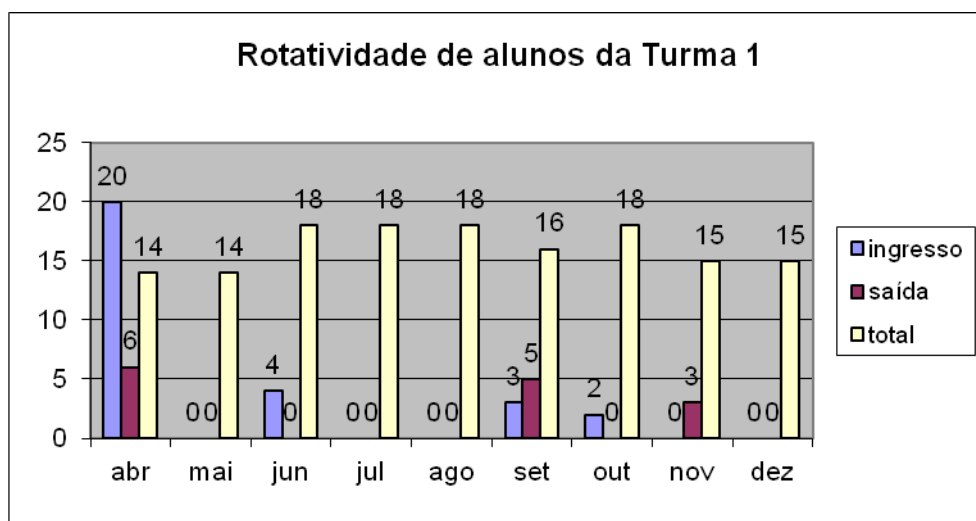


Gráfico 1 – Ingresso e saída de alunos durante o período de recuperação Paralela, no ano de 2009, da Turma 1

Verifica-se um período de estabilidade no número de alunos da Turma 1 entre os meses de junho, julho, agosto e outubro; somente nos meses de abril, setembro e novembro ocorreram saídas por transferência, desistência ou encaminhamento de alunos para a sala de recursos, não por evasão.

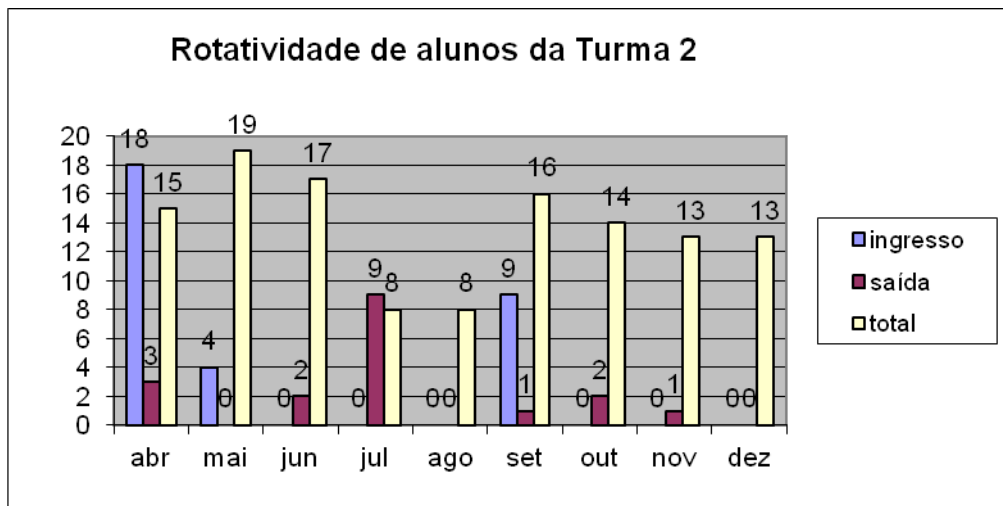


Gráfico 2 – Ingresso e saída de alunos durante o período de recuperação paralela, no ano de 2009, da Turma 2

Na Turma 2, há maior movimentação de alunos que saem das aulas de recuperação no decorrer do ano letivo, com exceção dos meses de maio, agosto e dezembro, nos quais não se localizam saídas. Conforme as informações da coordenadora, apenas 2 crianças deixaram de frequentar as aulas de recuperação por já estarem em condições de acompanhar a classe regular; as demais, por falta de incentivo familiar, o que ocasiona a alternância nos números. A rotatividade dos alunos de ambas as turmas pode ser mais bem visualizada no gráfico a seguir.

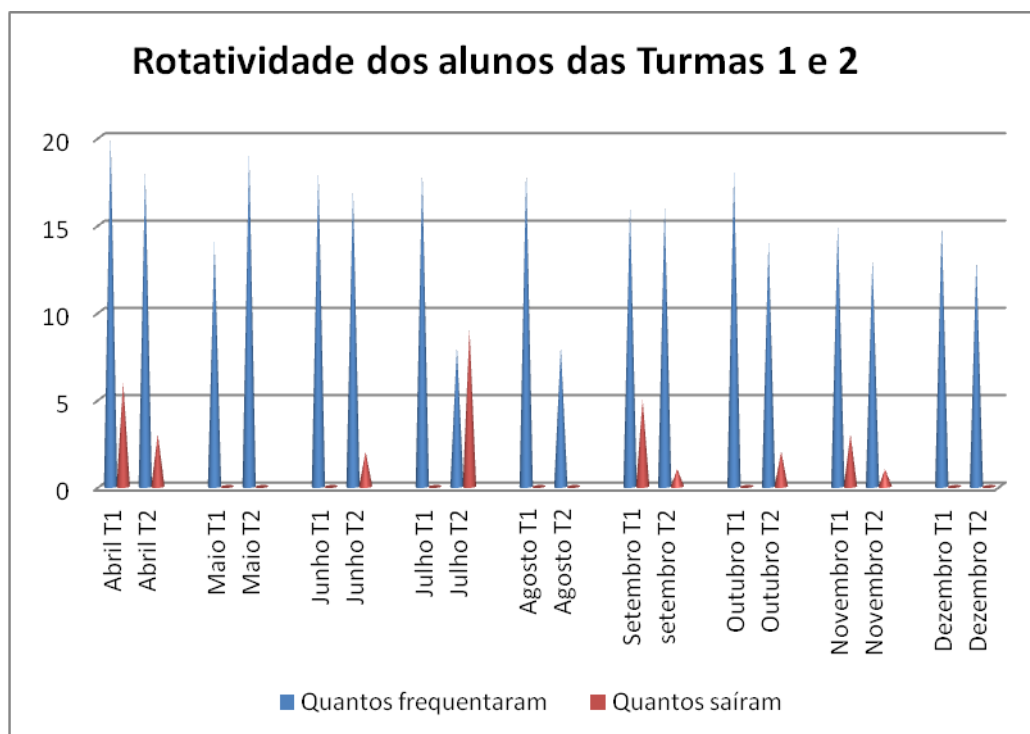


Gráfico 3 – Rotatividade dos alunos das Turmas 1 e 2 de abril a dezembro de 2009

Comparando-se o número de alunos frequentes no início das aulas de recuperação paralela em abril de ambas as turmas com o término em dezembro, observa-se o decréscimo no número de alunos de 20 para 14 na Turma 1, e de 18 para 13 na Turma 2. O que mais se destaca é o número de abandono da recuperação no decorrer desse período, sendo que o pico maior de saída de alunos pertence à Turma 2 no mês de julho.

De acordo com a coordenadora, tal fato se deu, com exceção de um aluno, que já apresentava boas condições de acompanhar a sala regular, e de outro com baixa visão que foi para sala de recurso, os demais foram devido à falta de mobilização da família.

Talvez o modo como a escola trabalha as estratégias para garantir a participação dos alunos não seja suficiente, deveria revê-las e acionar outros mecanismos para diminuir essa rotatividade. Possivelmente, esta seja uma indicação de que a mobilização e a motivação dos alunos ainda não tenham alcançado os patamares desejáveis pela unidade escolar.

As Turmas 1 e 2 iniciaram as aulas de recuperação somente no mês de abril, pois, até o momento, a Secretaria da Educação não disponibilizava de um professor para ministrar essas aulas. Inicialmente, devido à escassez de professor, o projeto de recuperação paralela só atendeu aos alunos que estudavam no período da tarde.

O registro da avaliação sobre o desenvolvimento de cada aluno ocorria mensalmente pela professora da sala de recuperação paralela, por meio da ficha diagnóstica, que foi elaborada pela própria Unidade Escolar.

Essa ficha continha um rol de habilidades na área da Língua Portuguesa e Matemática, avaliava também a concentração, o interesse, o ritmo de trabalho, se havia problemas na fala, o comportamento e a memorização. Diante desses itens, mensalmente marcava um X na coluna equivalente ao desempenho apresentado pelo aluno, que era classificado em três categorias: “sim”, “às vezes” e “não”.

As dificuldades apontadas pela professora nas Turmas 1 e 2 e avaliadas no início do ano letivo, possibilitaram um panorama da condição inicial dos alunos no mês de abril, quando se iniciou o projeto de recuperação paralela.

Para melhor visualização dessas dificuldades, os dados foram agrupados nos quadros a seguir.

Pauta de Observação dos alunos realizada pela Professora das Aulas de Reforço – Turma 1 - Grupos A e B - 3º ano e 4º Anos no mês de abril	Mês: abril 2009					
	Respostas apontadas pela professora na avaliação dos alunos:					
	Do 3º Ano Grupo A Total 10 alunos			Do 4º Ano Grupo B Total 10 alunos		
	sim	Às vezes	Não	sim	Às vezes	Não
01 - Domina o alfabeto	09	01	-	10	-	-
02 - Transcreve a letra de imprensa para a cursiva	03	04	03	08	01	01
03 - Faz a grafia da letra corretamente	10	-	-	09	01	-
04 - Elaborar o pensamento	01	02	07	-	03	07
05 - Apresenta coerência textual	-	-	10	-	02	08
06 - Faz uso do dicionário	-	-	10	03	-	07
07 - Conhece diferentes portadores de texto	09	-	01	10	-	-
08 - Escreve espontaneamente	03	04	03	02	06	02
09 - Interpreta o que escreve	01	05	04	02	08	-
10 - Trabalha com sílabas complexas	-	02	08	-	06	04
11 - Conhece letras maiúsculas, minúsculas, cursiva e de forma	01	04	05	04	05	01
12 - Lê com entonação, ritmo de leitura	-	02	08	-	02	08
13 - Faz uso correto de pontuação	-	-	10	-	-	10
14 - Escreve preocupando-se com a ortografia	01	01	08	-	03	07
15 - Tem dificuldade de compreender a gramática	07	-	01	07	01	-
16 - Busca sequência lógica nas ideias	-	01	09	-	02	08
17 - Tem concentração	06	03	01	07	01	02
18 - Apresenta ritmo de trabalho lento	03	05	02	01	02	07
19 - Apresenta problemas na fala	-	01	09	-	-	10
20 - Apresenta falta de interesse	01	03	06	-	03	07
21 - Tem dificuldades em ficar quieto ou parado	03	02	05	01	02	07
22 - Tem dificuldade em memorizar	02	05	03	03	02	05

Quadro 14 – Turma 1 – As dificuldades iniciais dos grupos A e B apontadas pela professora da recuperação paralela¹

Mediante esses dados apontados nas fichas avaliativas individuais, foi possível observar que, em abril, ao iniciar a recuperação paralela na área de Língua Portuguesa, a maioria dos alunos da Turma 1 (A e B), já dominava as letras do alfabeto (19 alunos), alguns transcreviam a letra de imprensa para a letra cursiva (11 alunos), realizavam a grafia das letras corretamente (19 alunos), conheciam os

¹ As informações contidas nos quadros 16 e 17 foram retiradas conforme documento da escola (Ver Anexo C – Ficha diagnóstica).

diferentes portadores de texto (19 alunos), porém, poucos escreviam espontaneamente (5 alunos); apenas 3 alunos conseguiam interpretar o que escreviam, somente 5 alunos reconheciam os diferentes tipos de letras, e apenas 1 aluno escrevia preocupando-se com a ortografia. Isso denota problemas de aquisição de capacidade para apropriação do sistema de escrita.

Apresentavam também outras dificuldades de coerência textual (18 alunos), no trabalho com as sílabas complexas (12 alunos), na compreensão da gramática (14 alunos) e no uso correto da pontuação (20 alunos). Quanto à leitura, 16 crianças não liam com entonação e ritmo.

O quadro 15 traz a situação dos alunos da Turma 2.

Pauta de Observação dos alunos realizada pela Professora das Aulas de Reforço – Turma 2 - Grupos C e D - 3º e 4º Anos	Mês: abril					
	Respostas apontadas na avaliação dos alunos pelos professores:					
	Do 3º Ano Grupo C (6 alunos)			Do 4º Ano Grupo D (9 alunos)		
	sim	Às vezes	Não	sim	Às vezes	Não
01 - Domina o alfabeto	06	-	-	09	-	-
02 - Transcreve a letra de imprensa para a cursiva	01	03	02	08	-	01
03 - Faz a grafia da letra corretamente	06	-	-	09	-	-
04 - Elaboro o pensamento	-	02	04	01	03	05
05 - Apresenta coerência textual	-	-	06	-	03	06
06 - Faz uso do dicionário	-	-	06	05	-	04
07 - Conhece diferentes portadores de texto	06	-	-	09	-	-
08 - Escreve espontaneamente	02	03	01	03	05	01
09 - Interpreta o que escreve	01	03	02	03	04	02
10 - Trabalha com sílabas complexas	-	03	03	-	05	04
11 - Conhece letras maiúsculas, minúsculas, cursiva e de forma	01	02	04	08	01	
12 - Lê com entonação, ritmo de leitura	-	01	05	-	04	05
13 - Faz uso correto de pontuação	-	-	06	-	01	08
14 - Escreve preocupando-se com a ortografia	-	02	04	-	04	05
15 - Tem dificuldade de compreender a gramática	06	-	-	06	02	01
16 - Busca sequência lógica nas ideias	-	-	06	-	03	06
17 - Tem concentração	03	03	01	06	02	01
18 - Apresenta ritmo de trabalho lento	02	03	01	04	02	03
19 - Apresenta problemas na fala	-	-	06	-	02	07
20 - Apresenta falta de interesse	01	-	05	03	01	05
21 - Tem dificuldades em ficar quieto ou parado	01	02	03	02	01	06
22 - Tem dificuldade em memorizar	01	02	02	-	04	05

Quadro 15 – Turma 2 – As dificuldades iniciais dos grupos C e D apontadas pela professora da recuperação paralela

Ao observar os apontamentos dos alunos da Turma 2, contidos nas fichas diagnósticas individuais, observou-se que em abril, na área de Língua Portuguesa, todos os alunos da Turma 2 dominavam o alfabeto (15 alunos), realizavam a grafia das letras corretamente (15 alunos), e a maioria transcrevia a letra de imprensa para a cursiva (9 alunos). Grande parte se concentrava durante as aulas (9 alunos), não demonstrava falta de interesse (10 alunos), nem dificuldades para ficar quieto ou parado (9 alunos). Todos conheciam os diferentes portadores de texto (15 alunos), e a maioria não evidenciava problemas de fala (13 alunos).

Ao verificar as dificuldades dos alunos, constatou-se que a maioria não conseguia elaborar o pensamento (9 alunos), não desenvolvia coerência textual (12 alunos), não era capaz de fazer uso do dicionário (10 alunos), não lia com entonação e ritmo (10 alunos), não fazia uso correto da pontuação (14 alunos), não se preocupava com a ortografia (9 alunos), não compreendia a gramática (12 alunos) e não buscava a sequência lógica das ideias (12 alunos).

Quanto à escrita, poucos escreviam espontaneamente (5 alunos), uma minoria interpretava o que escrevia (4 alunos) e apresentava dificuldades no trabalho com as sílabas complexas (7 alunos). Apenas 1 criança apresentou dificuldade para memorizar. Mediante esses apontamentos, é possível supor que os alunos da Turma 2 não apresentem apenas dificuldades na leitura, mas também de alfabetização.

Considerando as dificuldades apresentadas nos quadros 20 e 21, buscou-se conhecer o conteúdo trabalhado junto aos alunos que se encontravam em recuperação. Nesse momento, ocorreu a verificação dos diários de classe da professora de recuperação paralela que possibilitou conhecer as atividades registradas entre os meses de abril a dezembro, para as Turmas 1 e 2 do projeto de recuperação.

Com a **Turma 1**, por tratar-se de alunos com maiores dificuldades na alfabetização, os conteúdos trabalhados pela professora incidiam nas atividades que propiciavam a aquisição da base alfabética, envolvendo as famílias silábicas, os jogos com letras, a construção de palavras, frases e textos.

As atividades registradas encontram-se organizadas no quadro 16 a seguir.

Mês	Síntese dos Conteúdos registrados no Diário de Classe – Turma 1
Abril	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de escrita e leitura, envolvendo família silábica da letra B. - Caça-palavras, parlenda envolvendo a letra M e sua família silábica. - Parlenda, lista de palavras com a família silábica da letra C. - Atividade de leitura e escrita por meio de trava-língua, lista de palavras, separação de sílabas, envolvendo a família silábica da letra D.
Mai	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade de leitura e escrita mediante fichas de leitura e construção de palavras, envolvendo a letra F. - Construção de palavras em ordem alfabética (recorte e colagem). - Atividade de leitura e escrita por intermédio de parlenda e construção de palavras utilizando o alfabeto móvel, envolvendo a família silábica da letra G. - Atividade de leitura e escrita através de cruzadinha e caça-palavras, envolvendo a família silábica da letra J. - Atividade de leitura e escrita com bingo de palavras. - Leitura individual e coletiva através de música. - Texto coletivo e leitura individual e coletiva, produção escrita. - Leitura individual e coletiva da música: “Borboletinha”; Texto fatiado; Produção escrita. - Leitura individual e coletiva da música “Atirei o pau no gato”, escrita e atividades de ortografia. - Texto: “Pato Patita”, leitura individual e coletiva, bingo ortográfico.
Junho	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura individual e coletiva do poema “Fada Filomena”, lista de palavra utilizando o alfabeto móvel. - Texto coletivo através de gravuras, leitura coletiva e lista de palavras. - Recorte e colagem de palavras terminadas com ão, fichas de leitura. - Ordem alfabética, banco de dados. - Texto fatiado, lista de palavras utilizando alfabeto móvel, caça-palavras. - História: “A ovelhinha Dorinha”, bingo de vogais e caixa surpresa (adivinhação das palavras). - Texto fatiado para fazer leitura individual e coletiva, lista de palavras com alfabeto móvel (quebra-cabeça; forca). - Leitura individual e coletiva, construção de frases, brincadeira “quem sabe mais”, utilizando o alfabeto móvel. - Leitura individual e coletiva, jogos variados de alfabetização. - Atividade com o alfabeto móvel para a construção de palavras e brincadeiras da forca. - Atividade de leitura e escrita por meio de caça-palavras, jogos na sala de aprendizagem.
Julho	<ul style="list-style-type: none"> - Aula de Informática, socialização do curso. - Ditado recortado, jogos com caixinhas surpresa. - Construção de frases através de carimbos; jogos da forca com frutas. - Jogos na Informática. - Atividades de leitura e escrita, bingo de figuras. - Caça-palavras; lista de palavras, bingo de comida.
Agosto	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de leitura e escrita por intrmédio de fichas de leitura, construção de palavras utilizando o alfabeto móvel. - Construção de textos; caça-palavras; leitura do livro: “A onça e o saci”; produção de texto; dobradura; jogo “Loto aritmético”. - Leitura de parlendas e trava-língua; lendas e contos folclóricos com quiz sobre os personagens na Informática. - Escrita da lista de personagens do folclore; Matemática com material dourado. - Texto fatiado “O cravo e a rosa”; subtração com material dourado.
Setembro	<ul style="list-style-type: none"> - Bingo de palavras; construção de palavras com alfabeto móvel.

	<p>Matemática: adição e subtração com dominó dos vinte e material dourado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caça-palavras, ordem alfabética, separação de sílabas, tabuada. - textos e frases fatiados na aula de Informática. - Leitura e interpretação de texto. - Ditado de palavras; construção de frases. - Construção de novas palavras com alfabeto móvel. - Jogos de palavras na aula de Informática. - Construção de texto coletivo. - Ditado avaliativo; formação de frases; separação de sílabas. - Leitura individual e coletiva.
Outubro	<ul style="list-style-type: none"> - Ditado; Leitura; aula de Informática: construção de texto. - Quebra-cabeça de palavras; construção de frases. - Bingo de palavras. - Construção de palavras com o alfabeto móvel; jogos matemáticos. - Produção escrita e leitura através de música, caça-palavras. - Ditado, construção de história em quadrinhos e jogos educativos na Informática. - Construção de frases; alfabeto silábico, Jogo da Letra Inicial. - Leitura; separação de sílabas; Pesquisa e listas de personagens infantis na aula de Informática. - Ditado; Bingo de palavras com sílabas complexas.
Novembro	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de palavras e leitura com alfabeto móvel; Jogo das trocas. - Ditado; Aula de informática com jogos educativos. - Jogos das sílabas (formação de palavras); trilha dos sinais (jogo matemático). - Caça-palavras; lista de palavras; situações-problema. - Avaliação diagnóstica; texto coletivo; parlenda fatiada e jogos matemáticos. - Leitura coletiva; reescrita de músicas e rimas. - Jogos de alfabetização e Jogos matemáticos. - Vídeo: filme “A era do gelo”.
Dezembro	<ul style="list-style-type: none"> - Caça-palavras; texto coletivo; escrita de mensagem em cartão de Natal. ditado com alfabeto móvel; jogos educativos na Informática. - De 11 a 16/12 – atividade de revisão.

Quadro 16 – Registro das atividades da Turma 1 no diário de classe

Devido aos alunos da **Turma 2** apresentarem dificuldades relacionadas à leitura e interpretação de textos, as atividades registradas estavam voltadas ao trabalho para a produção e interpretação de textos, parlendas, poesias e músicas.

A síntese dos conteúdos trabalhados encontra-se relacionada no quadro a seguir.

Mês	Síntese dos Conteúdos registrados no Diário de Classe – Turma 2
Abril	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e compreensão da história “Os três Porquinhos”. - Leitura; reescrita e compreensão da fábula: “A cigarra e a formiga”. - Reescrita da música da história de “Chapeuzinho Vermelho. - Trabalho com parlenda “Corre Cutia”, leitura e colocação das frases da música na ordem certa; escrita de lista com nomes de animais.
Mai	<ul style="list-style-type: none"> - Entendimento de texto através de reescrita. - Leitura e entendimento da letra da música “Ciranda-cirandinha”.

	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho com o poema “Joga Bola”, leitura e respostas às perguntas; exercícios de ortografia. - Trabalho com o texto trava-língua “O rato”, leitura e interpretação. - Produção de texto de um “convite”; entendimento do texto “A resposta do Sapo”. - Produção e entendimento da fábula “O leão e o rato”. - Descrição do texto “A escola”, com produção escrita e entendimento do texto. - Produção escrita e entendimento da fábula “A raposa e as uvas”. - Produção escrita e ilustração de cantigas populares.
Junho	<ul style="list-style-type: none"> - Produção escrita das brincadeiras preferidas. - Produção e interpretação da história “O patinho feio”; escrita e ilustração de parlendas conhecidas. - Matemática: contas de adição, subtração e multiplicação por meio de situação-problema e jogos. - Leitura e reescrita individual da história “Pinóquio”; correção do texto e ilustração na aula de Informática. - Construção de textos por intermédio de propagandas variadas (recorte e colagem).
Julho	<ul style="list-style-type: none"> - Filme “Booti, o cão”, jogo da trilha e laranja na cesta. - Construção de texto e jogos na aula de informática.
Agosto	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura individual e coletiva, interpretação de texto; Matemática com material dourado e jogos. - Leitura de parlendas e trava-línguas, lendas e mitos folclóricos. - Atividade na Informática sobre o folclore (palavras cruzadas, quiz, jogo da memória). Matemática: adição com material dourado.
Setembro	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho com texto mediante bilhete; aula de Informática: reescrita de bilhete e jogos educativos. - Interpretação do texto “A casa”, texto fatiado, ilustração. - Atividades matemáticas através do material dourado. - Construção de frases na aula de Informática. - Leitura e interpretação de texto. - Construção de texto a partir de imagens sequenciadas. - Produção de textos e jogos matemáticos. - Matemática: situações problemas envolvendo multiplicação; Aula de Informática, separação de palavras no texto.
Outubro	<ul style="list-style-type: none"> - produção de texto, formação de frases; Matemática com o material dourado. - Situações-problema envolvendo a adição e multiplicação. - Aula de Informática: produção de texto com pesquisa na internet. - Leitura; construção de frases; Matemática: bingo da multiplicação. - Matemática: jogos. - Aula de Informática: construção de história em quadrinhos, jogos educativos. - Ortografia; jogo de damas. - Situação-problema envolvendo as quatro operações; aula de Informática: produção de texto. - Texto fatiado, interpretação de texto.
Novembro	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de texto na Informática com pesquisa e jogos educativos; situações-problema com jogos matemáticos. - Interpretação oral, caça-palavras, Informática com jogos e leitura. - Vídeo: “A era do gelo”; texto coletivo sobre o filme; Caça palavras e separação de sílabas. - Informática: jogos educativos.

	- Matemática com uso do material dourado.
Dezembro	Informática: confecção de cartão de Natal, jogos educativos. - Produção de texto sobre o Natal, caça-palavras. - Bingo matemático, contas matemáticas. - Informática: Jogos educativos. - Atividades de revisão.

Quadro 17 – Registro das atividades da Turma 2 no diário de classe

Ao verificar o rol de atividades registradas nos diários de classe das Turmas 1 e 2, observa-se que a professora utilizava recursos diversificados como jogos, caça-palavras, material dourado, imagens sequenciadas, alfabeto móvel, o que é muito importante no trabalho com alunos em recuperação.

Ao comparar as atividades registradas nos diários de classe da recuperação paralela com as do caderno da professora, bem como analisando os cadernos dos alunos, observou-se que os registros eram correspondentes, porém, no caderno da professora, as atividades trabalhadas estavam com maiores detalhamentos e, por vezes, com algumas percepções e anotações particulares sobre o desenvolvimento das turmas ou alunos, como por exemplo: “Percebi que essa turma tem muita dificuldade na escrita das palavras com sílabas complexas”, ao se referir à Turma 2; “O aluno [...] conversa bastante, tenho sempre que chamar sua atenção”; Os alunos [...] e [...] tem dificuldade na escrita”; “A aluna [...] apresentou dificuldade na realização das tarefas”. Possivelmente, realizava os registros no intento de orientá-la em ações futuras que abarcam as dificuldades observadas.

As aulas eram preparadas antecipadamente com organização; a professora seguia à risca os procedimentos propostos pelo projeto da recuperação, denominado *Projeto Alfabetização Urgente*, com informações minuciosas sobre o trabalho desenvolvido. Essa postura sugere o que Aquino (2009) afirma ao estudar de que modo as professoras alfabetizadoras fazem uso do tempo destinado ao preparo de aulas em escola pública do Ciclo I. A autora destacou a preocupação acentuada das professoras iniciantes com o preparo dessas aulas, com destaque às questões estéticas do planejamento e à exatidão com seus registros, com atitudes semelhantes à professora da sala de recuperação desta pesquisa.

No caderno de classe da professora da recuperação paralela, localizaram-se também vários registros da coordenadora que, tanto podem ser entendidos como um acompanhamento do trabalho pedagógico, com frases de estímulo e anotações de sugestões, como um processo de “fiscalização”, confrontando o que é proposto

no projeto de recuperação da escola com o que é dado pela professora.

3.3.1 O entendimento das professoras e pais/responsáveis sobre a recuperação

No decorrer deste estudo, observou-se que o processo da recuperação não foi suficientemente compreendido por parte de escolas desde sua implantação até os dias atuais.

Sendo assim, buscou-se conhecer entre as 06 professoras participantes e a coordenadora, o que entendem por reforço e por recuperação de alunos. Os registros escritos nos questionários indicam as respostas apresentadas no quadro a seguir.

Professoras	Reforço e Recuperação têm o mesmo significado?	Reforço escolar	Recuperação escolar
Professora da recuperação	Sim	“[...] significa melhorar o que o aluno não consegue aprender em sala de aula.”	“[...] é recuperar o tempo e o aprendizado perdido durante os anos anteriores.”
Professora do 3º ano C	Não	“[...] parece ser uma repetição para memorização”	“[...] a recuperação busca observar as características de cada aluno para atender suas necessidades [...] são maneiras de oferecer ao aluno a aprendizagem real de conteúdos que outras crianças assimilaram com o trabalho em sala.”
Professora do 3º ano D	Não	“São atividades de ajuda aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Reforça-se o que tem uma noção, precisa de reforço para que o aluno compreenda o que foi ensinado.”	“Recupera-se o que perdeu. É recuperar os conhecimentos não aprendidos na série que condiz ao conteúdo.”

Professora do 4º ano B	Não	“Oportunidade de aprender certo conteúdo que já foi dado, mas precisa ser revisto pelo aluno.”	“Atividade no período invertido à sala de aula regular para desenvolver possíveis dificuldades do aluno.” “[...] recuperação é o processo de recuperar notas baixas em provas”.
Professora do 4º ano C	Não	“Defino como uma oportunidade que o aluno tem em outro horário, com outra professora, de aprender, fixar conceitos que ainda não foram aproveitados pelo aluno.”	“Se um aluno não consegue atingir uma nota mínima durante um bimestre, a professora dá outra oportunidade, com outra atividade para que o aluno possa vir a conseguir recuperar sua nota.”
Professora do 4º ano D	(Não respondeu)	“Entendo que a terminologia é o que menos importa, já que ambas se completam; mas considero o reforço como horário diverso do escolar diário.”	“É a recuperação contínua, dentro do horário escolar (na sala de aula).”
Coordenadora	Não	“Reforço não se restringe apenas a alunos com dificuldades, é um apoio que visa consolidar e ampliar conhecimentos. Penso que reforço funciona como um preventivo, (uma ajuda suplementar).”	“Recuperação é direcionada aos alunos com rendimento insatisfatório, [...] cujo objetivo é contribuir para que os alunos superem as dificuldades específicas não recuperadas no cotidiano escolar. A recuperação acontece mediante a constatação de que o aluno não conseguiu vencer suas dificuldades em sala, será um trabalho diferenciado.”

Quadro 18 – Entendimento das professoras e coordenadora sobre o significado de reforço e recuperação escolar

Ao questioná-las se esses termos possuem o mesmo significado, observa-se que ambos são compreendidos como atividades que possibilitam aos alunos uma “oportunidade a mais” na aprendizagem que ficou defasada.

Das 5 professoras das classes regulares, 4 (3º ano C; 3º ano D; 4º ano B; 4º ano C) e a coordenadora responderam que não; a professora do 4º ano D não respondeu de maneira indireta, denominou equivocadamente a recuperação paralela por “reforço”, talvez evidenciando pouco conhecimento sobre seus significados ao registrar que a terminologia é o que menos importa.

No início da década de 90, os vocábulos *reforço* e *recuperação* surgiram na legislação como atividades únicas, sem suas diferenciações explícitas. No entanto, a partir da LDB/96, ocorreu a diferenciação entre os conceitos de recuperação nas formas intensiva, contínua e paralela. Talvez a professora do 4º ano D não tenha se atualizado a esse respeito.

Somente a professora da sala de recuperação afirma que sim, que significam a mesma coisa. Para algumas professoras, embora os termos *reforço* e *recuperação* representem situações distintas, ainda se confundem ao diferenciá-los (3º ano C e 4º ano C).

Sobre o que compreendem as professoras acerca do termo reforço, apenas a professora da recuperação e duas docentes das classes regulares (3º ano D e 4º ano B) se aproximaram dos conceitos apresentados por Vido (2001), Ferreira (2004), Pereira (2005) e Dias (2008), ao afirmarem que se trata de “*melhorar o que o aluno não consegue aprender*”; de um momento para “*reforçar o que tem uma noção*”; de uma revisão do conteúdo.

Para a professora do 3º ano C, o reforço está relacionado à atividade de repetição para fins de memorização, distanciando-se assim, das definições apresentadas pelos autores acima mencionados.

As professoras do 4º ano C e D apontaram o mesmo entendimento sobre reforço e recuperação paralela, ou seja, como uma atividade desenvolvida por outra professora no horário contrário ao da aula regular.

Quanto ao termo recuperação, as professoras de recuperação e do 3º ano D entendem que está relacionado com o resgate do tempo e conhecimento perdidos, corroborando assim, com os conceitos já apresentados pelos autores anteriormente mencionados.

Diferente desses conceitos é possível inferir que, para as professoras do 4º ano B e C, o entendimento acerca do termo recuperação está relacionado à recuperação de notas e não de conteúdo, contrariando a colocação de Araújo (1983) ainda nos anos 80, quando naquela época já afirmava que o momento da

recuperação é destinado a possibilitar o domínio das aprendizagens e não o de recuperar notas ou menções.

Para a professora do 3º ano C, a percepção quanto ao termo recuperação não ficou clara, pois nota-se apenas a ênfase que dá à observação das características individuais do aluno para a prática da recuperação.

A professora do 4º ano D entende o termo recuperação escolar, exemplificando por meio da recuperação contínua, que ocorre dentro do horário escolar, na sala de aula, tendo, portanto, o mesmo significado.

Para a coordenadora, a recuperação é direcionada aos alunos que apresentam rendimento insatisfatório na sala regular, e seu objetivo é contribuir para que eles superem as dificuldades específicas não recuperadas no dia a dia. A recuperação acontece mediante a constatação de que o aluno não conseguiu vencer suas dificuldades em sala; nesse sentido, a recuperação será um trabalho diferenciado.

Sobre a recuperação, pôde-se observar um entendimento amplo por parte das professoras, desde a associação ao processo de retomada do conteúdo que se perdeu (professora do 4º ano C), até a recuperação de notas baixas (professora do 4º ano B).

Os equívocos no entendimento acerca dos termos *reforço* e *recuperação* escolar, expressos pelas professoras, evidenciam a necessidade de maior clareza nos textos legais e maiores esclarecimentos sobre o assunto às escolas. É possível supor que mediante informações não compreendidas, o trabalho pode desdobrar-se distante de sua proposta real, apenas como meio de cumprimento à legislação.

Considerando as várias mudanças que ocorreram durante décadas acerca do reforço e da recuperação, supõe-se que também essas mudanças tenham favorecido para a pouca compreensão por parte dos professores. Acredita-se ser papel das instâncias superiores – por meio dos supervisores de ensino – esclarecerem coordenadores e professores das escolas que acompanham para que essas dúvidas sejam dirimidas.

É pertinente salientar que, embora os termos “reforço e recuperação” constassem juntos durante anos na legislação, em nenhuma vez o termo reforço esteve explícito. Observa-se que atualmente o termo *reforço* é mencionado pelas professoras quando se referem à *recuperação intensiva*.

No levantamento das pesquisas que tratam desse assunto no banco de teses da CAPES, encontraram-se trabalhos apontando que a terminologia “recuperação” nem sempre estava esclarecida quanto ao seu papel, destacam-se Vido (221), Pereira (2005), Lemos (2005), Omuro (2006) e Assis (2006).

Em Reis (1999), Quagliato (2003) e Félix (2007), observou-se que as recorrências da pouca compreensão dos docentes sobre a recuperação escolar ocasionaram distorções entre a proposta legal e sua efetivação.

Buscou-se conhecer, por meio de questionário, a opinião das professoras sobre os indícios apresentados pelos alunos que evidenciam a necessidade de estudos de recuperação.

Professoras	Indícios
Professora da recuperação	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de concentração; • Problemas familiares; • Falta de interesse dos pais.
Professora do 3º ano C	<ul style="list-style-type: none"> • Quando apresenta necessidade de acompanhamento e intervenção individualizada.
Professora do 3º ano D	<ul style="list-style-type: none"> • Quando o aluno não acompanha a classe; • Quando não desenvolve as atividades designadas para sua série.
Professora do 4º ano B	<ul style="list-style-type: none"> • Quando há falta de interesse pelos estudos e/ou dificuldade de aprendizagem.
Professora do 4º ano C	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de atenção; • Falta de estímulo em casa; do acompanhamento familiar.
Professora do 4º ano D	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de entendimento (compreensão/apreensão); • O atraso; • A recusa nas respostas (orais e escritas); • Quando se dispersa ficando alheio, ou agitado; • A incidência do erro.
Coordenadora	<ul style="list-style-type: none"> • Todo aluno com resultado insatisfatório.

Quadro 19 – Indícios apresentados pelos alunos que evidenciam a necessidade de recuperação

As observações acerca das evidências apresentadas pelos alunos revelam que os “problemas” das crianças decorrem desde as **questões familiares**: falta de estímulo e de interesse dos pais (professora da recuperação; professora do 4º ano C); perpassando pela **falta de atenção**, concentração, dispersão e interesse pelos estudos (professora da recuperação; professora do 4º ano B; professora do 4º ano C; professora do 4º ano D); quando demonstram **dificuldades na aprendizagem**, ocasionando atrasos, erros e recusas nas respostas durante as aulas (professora do 4º ano B; professora do 4º ano D). Somente da professora do 3º ano C registrou como indício quando o aluno apresenta necessidade de acompanhamento e intervenção individualizada, que é o trabalho esperado durante os estudos de recuperação.

Sobre as dificuldades dos alunos apontadas pelas professoras, Charlot (2000), afirma que a mídia e professores os agrupam e, ao conjunto desses fenômenos, denominam por “fracasso escolar”.

Questiona-se em que medida as questões familiares, a falta de interesse dos pais, falta de estímulo em casa denotam situação de fracasso do aluno e necessidade da sua recuperação paralela? Partirá somente do aluno a evidência de que algo não vai bem? Não caberia ao professor um autoquestionamento acerca da assertividade de seu trabalho? Não serão a falta de interesse, de concentração, de entendimento, de dispersão, das recusas nas respostas, da incidência do erro do aluno, indícios de que o professor talvez não esteja mobilizando seus alunos adequadamente em direção ao saber? Não estejam propiciando situações que acionem as operações de pensamento?

O processo de escolarização não deve ser desencadeado pelos pais como se lhe coubesse um papel ativo nessa aprendizagem dos filhos, mas pela escola, cuja função é ensinar/trabalhar os conteúdos acadêmicos.

Aos alunos que apresentam dificuldades de concentração, interesse, apreensão de sentido, excessiva dependência do acompanhamento do professor, Raths et al (1973) sugerem que esses comportamentos derivam da falta de pensamento reflexivo; desse modo, as atividades trabalhadas na recuperação deveriam propiciar ações de pensamento, estimular perguntar pelos fatos, aplicar os conhecimentos anteriormente obtidos às novas situações.

Mediante as respostas das professoras, pode-se supor novamente que os estudos de reforço e recuperação propostos não vieram acompanhados das devidas

explicações, colocando, então, todos os tipos de dificuldades como traço dessa necessidade.

Outra questão abordada no questionário das professoras refere-se à existência de fatores internos e externos à escola, que dificultam a aprendizagem do aluno, cujas respostas apresentam-se agrupadas no seguinte quadro.

Professora	Fatores <i>Internos</i> à escola que dificultam a aprendizagem do aluno	Fatores <i>Externos</i> à escola que dificultam a aprendizagem do aluno
Professora da recuperação	<ul style="list-style-type: none"> • Número grande de alunos por sala; 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de interesse dos pais e dos alunos; • Baixa autoestima dos alunos.
Professora do 3º ano C	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades minhas enquanto professora iniciante; • Excesso de alunos na sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência da família; • Não frequência na recuperação paralela.
Professora do 3º ano D	<ul style="list-style-type: none"> • Número excessivo de alunos por sala; • Excesso de compromissos do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de apoio, incentivo e participação da família no processo escolar.
Professora do 4º ano B	<ul style="list-style-type: none"> • Grande número de alunos por sala; 	<ul style="list-style-type: none"> • Influência familiar; • História de vida; • Falta de condições básicas de higiene, saúde e alimentação.
Professora do 4º ano C	(Não respondeu sobre os fatores internos)	<ul style="list-style-type: none"> • Faltas de apoio da família na tarefa escolar, falta de estudo nos dias de prova; • Participação das famílias nas reuniões escolares.
Professora do 4º ano D	De acordo com a professora: <i>“Percebo que tudo que existe para viabilizar o aprendizado é efetivamente oferecido ao aluno.”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de compromisso da família; • A família atribui que educar é só papel da escola e desconhece sua responsabilidade.
Coordenadora	<ul style="list-style-type: none"> • Número excessivo de alunos por sala; • Despreparo do professor; • Troca de professor; • Aula pouco atraente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questões emocionais decorrentes de problemas familiares, pobreza; baixa autoestima; abandono; indiferença; • Falta de interesse do aluno.

Quadro 20 – Opinião das professoras e coordenadora sobre os fatores internos e externos à escola que dificultam a aprendizagem do aluno

Sobre os *fatores internos* à escola, que dificultam a aprendizagem dos alunos, das 06 professoras participantes e a coordenadora, a maioria apontou o grande número de alunos por sala. Registrou-se também a dificuldade da professora por ser iniciante na carreira profissional, o despreparo do professor, os excessos de compromissos, as aulas pouco atraentes e a troca de professor. Apenas uma professora, a do *4º ano C*, não apontou a existência desses fatores, e a professora do *4º ano D* afirmou que tudo é feito dentro da escola para viabilizar o aprendizado do aluno, não identificando, assim, problemas internos à escola.

Sobre os *fatores externos*, todas mencionaram as questões familiares como o desinteresse, a ausência da família na vida escolar dos filhos, os problemas decorrentes das relações familiares. A não frequência à recuperação paralela, desinteresse do aluno e a falta de condições básicas de higiene, saúde e alimentação também são considerados como entraves ao bom desenvolvimento do aluno. Cabe uma observação sobre a diferença entre papéis e funções da escola e o que se refere às obrigações da família.

Ao verificar o Plano de Gestão, observou-se, no trabalho dos diferentes núcleos que compõem a organização técnico-administrativa, que as atribuições do professor estão atreladas à família, ou seja: “zelar pela aprendizagem do aluno contando com apoio da família”; “contribuir para o desenvolvimento crítico, favorecendo, juntamente com a família, a formação de cidadãos pensantes”: e por fim “proporcionar, juntamente com a família, o desenvolvimento e a construção do processo de ensino-aprendizagem”.

Parece ser consenso entre escola e docentes que é obrigação da família realizar processo de ensino. Como isto ocorreria frente ao fato de alguns familiares não terem formação adequada para tanto, nem estarem em sua residência, com tempo hábil, ao considerar que muitos só estão em casa no período noturno?

Cabe, ainda, à família a educação e vivência de valores, entre eles, a responsabilidade pelo estudo e o comprometimento dos filhos com as respectivas tarefas escolares. Para tanto, deve estabelecer horários fixos de estudo e observar se os filhos o estão cumprindo. Mas à escola, segundo o próprio Plano de Gestão, cabe desenvolver a capacidade de aprender do aluno, tendo como meios básicos o domínio da escrita, leitura e do cálculo.

Com o objetivo de conhecer sobre a participação dos pais/responsáveis pelos alunos, questionou-se com que frequência acompanham a vida escolar, cujas declarações foram agrupadas no quadro a seguir.

Responsável pelo aluno	Verifica se estudou a lição	Vai à escola quando solicitado	Frequenta reuniões de pais	Verifica os cadernos	Conversa com a professora	Conversa com o filho sobre o que ocorreu nas aulas
Loren	sempre	sempre	sempre	sempre	sempre	sempre
Dany	nunca	nunca	nunca	nunca	nunca	nunca
Vini	sempre	Às vezes	sempre	sempre	Às vezes	sempre
Léo	sempre	sempre	sempre	Às vezes	sempre	sempre
Binho	Às vezes	sempre	Às vezes	sempre	nunca	nunca
Fany	sempre	Às vezes	sempre	Às vezes	sempre	sempre
Uri	Às vezes	Às vezes	nunca	Às vezes	Às vezes	sempre
Karol	sempre	sempre	sempre	sempre	sempre	sempre

Quadro 21 – Participação dos pais na vida escolar dos filhos

A análise das respostas do quadro permite apurar que a maioria dos responsáveis declara participar da vida escolar, verificando as lições, indo à escola, participando das reuniões de pais e conversando com as professoras e, em casa, verificam os cadernos e dialogam com as crianças sobre a escola, com exceção à mãe de Dany que declarou não acompanhar a vida escolar dos filhos, pois trabalha durante todo o dia e não disponibiliza desse tempo para ir à escola, mesmo assim, confere à escola importância, sentido e valor.

Sobre a participação familiar na vida escolar dos filhos, esclarece Lahire (1997) que a intervenção positiva da família não está direcionada essencialmente ao domínio escolar, mas também aos domínios periféricos do universo do sujeito, sendo assim, a participação nas ações, como no acompanhamento da vida escolar dos filhos em casa, na verificação da tarefa, dialogando sobre suas dúvidas, favorece positivamente os resultados da cultura escolar.

Lahire (1997, p. 343) elucida que em algumas configurações familiares de crianças cujos pais não possuem boas condições econômicas e culturais, mas ocorre “uma escuta atenta ou um questionamento interessado dos pais, demonstrando assim, para elas, que o que é feito na escola tem sentido e valor”, quando prestam atenção na vida escolar, criam a importância social simbólica

daqueles que sabem ler e escrever; certamente desempenham um papel central na possibilidade de uma boa escolaridade.

Assim sendo, questionou-se qual o valor e o sentido que os pais atribuem à escola e aos estudos dos filhos.

Para os avós de Loren, a escola representa a “segunda casa, a segunda família” e, quanto aos estudos, “é tudo, sem ele não haverá futuro, nós paramos no tempo, não tem progresso”. Confrontando essas respostas com as afirmações sobre a participação na vida escolar da neta, conclui-se que há manifestação de valorização e interesse pela escolaridade da criança.

No caso de Dany, embora a mãe tenha se manifestado nunca acompanhar a vida escolar da filha, conferiu à escola uma “coisa boa” na vida da filha, e que os estudos são importantes para melhorar a aprendizagem, educação e comportamento.

A mãe de Vini afirmou acompanhar sua vida escolar e, em sua opinião, a escola é “boa para ser alguém no futuro”, do mesmo modo se reportou à importância dos estudos como algo “necessário para a educação futura do filho”.

Os pais de Léo manifestaram sempre acompanhar seus estudos, pois, na opinião deles, a escola se traduz numa instituição “muito importante no futuro do filho” e, quanto à importância dos estudos, não responderam.

Sobre a importância da escola, a mãe de Binho afirma, como os demais, que considera muito importante para o filho. Embora tenha declarado nunca poder ir à escola para conversar com a professora (devido ao seu horário de trabalho), confere valor aos estudos do filho ao afirmar que “ele é necessário para seu desenvolvimento”.

A mãe de Fany disse sempre acompanhar a vida escolar da filha, considera a escola importante porque, somente por meio dela, a filha “estará sempre aprendendo mais e se preparando para o futuro”. Declarou a importância dos estudos ao afirmar que “hoje em dia, quem não tem estudo não tem chance de arrumar um bom emprego, de se qualificar para nenhuma outra oportunidade que queira na vida”.

A mãe de Uri afirmou acompanhar a vida escolar do filho; em sua opinião, a escola é importante para dar a formação e, quanto à importância do estudo para o filho, afirmou ser “tudo, pois sem estudo não se consegue nada”.

Conforme aponta a mãe de Karol, a escola é importante para ter um bom futuro, e o estudo é importante porque oportuniza à filha um futuro melhor. Por essa razão, disse acompanhar a vida escolar da filha constantemente.

De acordo com as respostas aqui apresentadas, não há omissão dos pais com relação à escolaridade dos filhos. Para eles, a escola se configura num espaço importante e necessário para a vida, assim como os estudos, a que todos atribuíram valor.

Percebeu-se que, de um modo geral, atrelaram a importância da escola e dos estudos ao futuro, como sendo estes, talvez, a única possibilidade que vislumbram para os filhos obterem emprego e melhores condições de vida.

É oportuno salientar que os filhos desses pais, para que, futuramente tenham uma profissão e a qualificação que almejam, deverão ir bem hoje. Sem o estudo e a boa escolaridade neste momento, possivelmente, o futuro não lhes proporcione as oportunidades que tanto desejam.

Ao questionar a coordenadora, na entrevista, sobre quem são os alunos que vão para a recuperação paralela e como são encaminhados para as classes, esclareceu

Todo aluno com resultado insatisfatório tem o direito de frequentar a recuperação paralela. Mediante a queixa do professor, a análise do coordenador, os relatos colhidos no conselho de classe e o resultado insatisfatório montam-se as turmas, procurando agrupar de acordo com as dificuldades apresentadas. Há uma ficha diagnóstica através da qual é possível acompanhar a evolução do aluno, observamos as notas e conversamos para verificar os avanços dele (Coordenadora).

Dessa forma, a escola organizava as turmas e os alunos eram encaminhados para as atividades de recuperação.

3.3.2 As atividades que a professora da recuperação paralela desenvolve para melhorar a aprendizagem dos alunos

Segundo a *Coordenadora*, o trabalho de recuperação paralela se desenvolve por meio de um projeto que elaborou, tendo por base a realidade vivenciada por ela e por meio dos cursos de que já participou. Quanto às atividades para os alunos, a

professora coordenadora não se distancia do planejamento, e divide com a professora da sala de recuperação o compromisso na assertividade das ações.

Separei o material, montei até um caderno com algumas atividades, não um modelo pronto, mas para a professora ter uma base de onde ela vai partir. Separei materiais, sempre falo o que tem na sala de multimeios, na biblioteca. Nós estamos sempre conversando. Tem o caderno de relatório, onde ela [a professora da sala de recuperação] coloca as atividades, relata o que está acontecendo, e eu coloco os comentários, olho as fichas [avaliativas], converso com a professora, estou sempre junto, ali, para o que der e vier. É mesmo um trabalho em conjunto; ela não trabalha sozinha e eu também não, porque se ela [a professora da recuperação], não for sincera, eu também não vou poder ajudar muito (Coordenadora).

De acordo com a *professora da recuperação*, suas aulas são pensadas e elaboradas a partir do projeto de recuperação paralela proposto pela coordenação da escola; procura fazê-lo o mais diversificadamente possível e realiza seu planejamento de modo que atenda às várias dificuldades apresentadas pelos alunos. Utiliza desde jogos pedagógicos, até pesquisas na internet.

Então, eu me baseio assim: procuro na internet, procuro em livros, vou buscando, sabe, eu leio uma coisinha aqui, outra coisinha ali, pego uma experiência de uma amiga aqui, outra ali, que deu certo, e a gente vai tentando encaixar. Aí, tem um grupo de alunos que dá certo, outro não dá, às vezes, um grupo foi super legal, o outro grupo já não gostou, aí a gente vai fazendo as mudanças necessárias. Na hora, você vê que dá para adiantar alguma coisa, você vai e adianta (Professora da recuperação).

Ao comparar as respostas da coordenadora com a da professora de recuperação nota-se que a docente não menciona ajuda da coordenadora para o preparo das aulas e recorre à outra colega e ao uso da internet. Supõe-se que tenha autonomia para organizar sua aula, usar ou não o material indicado pela coordenação; nesse sentido, questiona-se aqui o papel da coordenadora, que se volta mais para a avaliação do trabalho da professora e seus resultados do que, propriamente, para auxiliar a professora de recuperação, iniciante na carreira, no preparo e organização das aulas, de forma mais adequada.

Uma das grandes preocupações manifestas pela professora da recuperação é que seus alunos aprendam, para isso, relatou não limitar esforços na busca de melhores resultados.

É porque, a gente, como professora, a gente quer ensinar, e quando vê que a “coisa” não está caminhando, a gente sente meio que...uma frustração. Mas, ao mesmo tempo, a gente vai procurar buscar o melhor para fazer com que aquele aluno aprenda (Professora da recuperação).

Nas observações de suas aulas, notou-se a preocupação da professora com a explanação sobre a rotina do dia, com a escrita de atividades na lousa, mescladas com atividades lúdicas e de Informática, de maneira que a aula não ficasse monótona.

Eu acho que o aluno tem que ter um direcionamento, então eu coloco a data (rotina do dia), e ele já vai estar ambientado, porque tem aluno que está perdido até na data do dia, então a gente procura fazer uma rotinha, e eu explico: “a gente vai fazer isso hoje, depois aquilo”, às vezes eles falam, “ah, não, hoje não”; eu digo: “não, hoje é isso porque é necessário” (Professora da recuperação).

A professora da recuperação dava atendimento individualizado aos alunos, sentava-se ao lado para sanar dificuldades e justificava que seu trabalho diferenciado da sala regular só era possível devido ao menor número de alunos.

O que difere é que o número de aluno é menor; o acompanhamento que tenho oportunidade de fazer, de passar, de olhar, de ver o que eles estão fazendo, e também nas atividades que procuro fazer mais diferenciadas. Às vezes lá, [na sala regular] não é tão assim... porque o número de alunos é muito grande. Você já imaginou se eu fosse fazer essa atividade de recortar para 30 alunos?! Dá para fazer, só que é mais complicado! Com 7, 8, 10 alunos, fica mais fácil para você fazer um bingo de letras, um jogo (Professora da recuperação).

O trabalho com menor número de alunos e individualizado nas classes da recuperação paralela é favorável à aprendizagem. As 5 professoras das salas regulares entrevistadas concordam com essa afirmação: manifestaram que a melhora do aprendizado dos alunos com dificuldades reside na oportunidade do trabalho individual, oferecido durante as aulas de recuperação paralela, e que só é possível, devido ao número reduzido de alunos por sala e das atividades direcionadas para as dificuldades específicas de cada aluno.

Para a *Professora do 3º ano C:*

O que eu acho que auxilia é a atenção individualizada que ela consegue oferecer, não é?! Então, nesse sentido, ela tem condições de perceber as maiores dificuldades e, às vezes, só de estar atenta, a criança já se sente mais segura (Professora do 3º ano C).

Essa mesma ideia é reafirmada pela *Professora do 3º ano D* “Eu acredito que, com o número menor de alunos, você trabalhar particularmente; o progresso é muito maior. Percebo isto até na sala de aula.”

Do mesmo modo, coloca-se a *Professora do 4º ano B* que, além do número menor de alunos na sala, atribui o bom trabalho de recuperação da aprendizagem às atividades direcionadas aos diferentes alunos.

Eu acho que são atividades diferenciadas, específicas para o tipo de problema deles, que, às vezes, na sala de aula passa despercebidamente, ou passa assim, rapidinho e, às vezes, não volta. Enquanto no reforço, é menos aluno, mais atenção. A atividade é mais direcionada para o tipo de problema dele (Professora do 4º ano B).

A *Professora do 4º ano D* concorda com as demais, ao afirmar que o bom trabalho da professora da Recuperação Paralela é o resultado das atividades diversificadas, trabalhadas individualmente com um grupo menor de crianças, num espaço de tempo favorável. Sobre o bom desenvolvimento deste trabalho, a professora afirma que se trata do resultado de

Atividade diferenciada e individualizada. O problema da sala de aula é que você tem um número “X” de alunos e não dá para você atender individualmente, ou, se atende, o tempo é ineficiente. Trabalhando em separado com essas crianças, há uma oportunidade maior para elas observarem o que é passado [conteúdo] (Professora do 4º ano D).

Para a *Professora do 4º ano C*, o trabalho desenvolvido pela professora da Recuperação Paralela colabora para o desenvolvimento dos alunos devido à abrangência e à diversidade de todas as atividades que desenvolve: “atividades em todos os sentidos: de leitura, de escrita, de Matemática, como as quatro operações, é o que eles têm mais dificuldade.”

As professoras acreditam que o diferencial para uma boa aprendizagem está relacionado ao número de crianças, à atenção individualizada, à diversificação das atividades, ao tempo disponível para atendimento. Possivelmente, tais condições

favoreçam o bom trabalho, mas, de acordo com Raths et al (1973, p. 4), “o bom ensino é reconhecido pela qualidade das experiências que ocorrem na escola”; se os professores proporcionarem situações escolares ricas à reflexão, em oportunidades para pensar, muito provavelmente, os alunos terão seu progresso.

Para os autores, pensar é uma forma de aprender e, se trabalhado nas escolas, os alunos poderão utilizar-se das operações de pensamento, não unicamente para solucionar problemas de ordem cognitiva, mas também social, diminuindo a falta de confiança, a impulsividade, a excessiva dependência com relação ao professor e a incapacidade de concentração; afirmam, ainda, que cabe ao professor a responsabilidade por oferecer experiências ricas à reflexão.

Na perspectiva de Charlot (2000), o importante é o professor motivar a criança em direção à atividade intelectual e ao saber, promovendo, desse modo, sua mobilização para o aprendizado de novos conhecimentos.

Conforme explica o autor, o problema consiste em o professor saber o que deve fazer para que seu aluno se mobilize em direção ao saber, pois as chaves do ensino incidem na questão da atividade intelectual, no sentido e no prazer em aprender.

3.3.3 Sobre o contato da professora da recuperação paralela com as professoras das salas regulares

Ao questionar, na entrevista, a professora da sala de recuperação sobre o contato que tem com as demais professoras das salas regulares, ela afirmou que seu contato com todas é difícil, pois algumas trabalham em horários diferentes e, nesse caso, quem media essa relação é a coordenadora.

A Professora do 3º ano C não se encontra com a professora de recuperação paralela frequentemente; isto ocorre nas poucas oportunidades que tem quando vai à escola pela manhã para uma reunião ou para outra finalidade.

A Professora do 3º ano D relata também que, por trabalhar em período contrário ao da recuperação, o contato ocorre por meio das fichas avaliativas à medida que preenche alguma observação sobre o aluno. Essas fichas circulam no

interior da escola entre os docentes e a coordenadora, evidenciando preocupação com a situação escolar da criança.

A Professora do 4º ano B diz ter contato frequente, que sempre estão conversando sobre os alunos se ocorrem progressos, se estão precisando de ajuda, sobre o que precisam melhorar.

A Professora do 4º ano C afirma ter muito contato com a professora da recuperação “sim, ela me passa algumas atividades que vai ministrar para ele [o aluno] para eu ver se está dentro daquilo que a gente está usando na sala”. Tal afirmação sugere que existe, em alguns momentos, trabalho coletivo, de complementaridade e continuidade das ações pedagógicas para o aluno em recuperação.

Ao questionar a Professora do 4º ano D sobre esse contato, ela afirmou que é raro, ele se dá mediante a coordenação e sugeriu que deveria haver uma interação maior entre o professor da sala e o do reforço, mesmo estando em períodos contrários.

Observa-se que, das 5 professoras, apenas 2 afirmaram possuir contato com a professora da recuperação; supõe-se que o pouco contato inviabilize a discussão sobre o desenvolvimento do aluno na classe regular, seus avanços ou necessidades pertinentes ao conteúdo comum do ano que frequenta. Um maior contato propiciaria a interpretação de sua condição, pautada no que é capaz de realizar, até porque sobre o que ele não sabe, já está evidente na sala de aula.

Essa interação entre as professoras é imprescindível para verificar se o aluno está de fato recuperando os conteúdos não aprendidos, tanto nas aulas regulares quanto na da recuperação paralela; se ele não o faz, torna-se relevante motivá-lo para realizá-lo, uma vez que essa função cabe aos docentes em geral, e não apenas à professora da recuperação paralela.

3.3.4 Manifestações das professoras das classes regulares quando questionadas sobre a continuidade dos trabalhos da recuperação paralela

Ao serem questionadas sobre a continuidade, na sala de aula regular, dos trabalhos desenvolvidos pela professora da recuperação paralela, todas salientaram

que, mesmo aquelas que não têm contato frequente e direto, dão prosseguimento aos trabalhos da recuperação paralela. Isso demonstra que, apesar das dificuldades na comunicação, há o envolvimento e apoio da equipe para a recuperação dos conteúdos defasados dos alunos.

A Professora do 3º ano C enfatizou que, embora o contato com a professora da sala da recuperação não seja frequente, busca sempre adequar seu trabalho em sala de aula regular ao das aulas de recuperação, ou seja, oportuniza o trabalho individualizado e diferenciado segundo os moldes da recuperação paralela.

Dou: eu trabalho com fichas, algumas fichas de alfabetização para alguns alunos que não estavam alfabetizados, são fichas mesmo, com silabação, e outras fichas de leitura com atividades específicas de operações de Matemática. Isso não só com os alunos que estão em reforço, os outros da sala, os que estão apresentando uma dificuldade maior em um determinado aspecto, eu coloco as fichas e eles trabalham individualmente em sala. Alguma coisa eu consigo; em algum momento, eu coloco eles no fundo e, enquanto a sala tem outra atividade, eu vou trabalhando alguma coisa com esses alunos (Professora do 3º ano C).

A Professora do 3º ano D, apesar do pouco contato com a professora da recuperação, também desenvolve um trabalho individualizado com os alunos que estão com dificuldade de aprendizagem

Eu trabalho com essas crianças com maior dificuldade, mesmo porque eles não acompanham o conteúdo da sala. Eu xeroco as atividades mais simples, inclusive, esse ano eu fiz o curso “Letra e Vida”, e eu aproveito bastante. Eu trabalho com esses alunos como se fosse o trabalho de 1º ano, de 2º ano, para eles irem resgatando o que perderam (Professora 3º ano C).

A Professora do 4º ano C afirmou que, em decorrência do contato, as atividades que desenvolve na classe regular aos alunos com dificuldade estão de acordo com o que eles estão vendo na recuperação; justificou que isso é importante para a fixação da aprendizagem.

A Professora do 4º ano D explicou que dá continuidade sim. No entanto, esse trabalho não é desenvolvido com a frequência que deveria ter, por atender crianças em situação de adaptação curricular, ou seja, de alunos provenientes de outras escolas, com diversidade curricular de séries anteriores do mesmo nível de ensino.

Sim, mas não é uma rotina, porque eu tenho 5 crianças com adaptação curricular e, já que eu tenho que trabalhar diferenciado com essas, eu também acabo utilizando algumas atividades para trabalhar diferenciado com os alunos de recuperação, mas assim, não é rotina isso, é bem esporadicamente, uma ou duas vezes na semana (Professora 4º ano D).

Tendo em vista essas respostas, questiona-se: como dar continuidade ao trabalho com o aluno, tanto da sala de aula regular quanto da de recuperação paralela, se o contato entre as docentes é mínimo?

O trabalho conjunto das professoras desses alunos talvez seja uma saída interessante para complementação, no que se refere ao trabalho com as dificuldades do aluno, pois, se as aulas de recuperação estão voltadas para o atendimento das dificuldades individuais, seria pertinente que ambas as professoras encontrassem caminhos para solucionar tal situação, e não deixassem ao encargo apenas de quem está retomando o conteúdo defasado, neste caso, da professora da recuperação paralela.

Outro aspecto importante, decorrente do pouco contato entre elas, diz respeito à devolutiva sobre o desenvolvimento do aluno. De que modo saber se o que se desenvolve com o aluno na sala de recuperação está surtindo resultados positivos na sala de aula regular?

Para melhor compreender as condições e o rendimento dos alunos em recuperação escolar, no próximo capítulo são abordadas as dificuldades e lacunas, além das melhorias e superações dessas crianças, tanto pelo olhar da escola e dos familiares, quanto pelas análises desta pesquisadora, dos registros encontrados nos cadernos dos alunos, durante o período letivo de 2009, em que ocorreu o trabalho de recuperação paralela.

CAPÍTULO IV

EVOLUÇÃO E RESULTADOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DE 3º E 4º ANOS DA CLASSE DE RECUPERAÇÃO

Neste capítulo, abordam-se os principais resultados sobre o trabalho desenvolvido pela escola na recuperação paralela. Para tal foram organizados dois eixos de análise que aglutinam os dados da pesquisa, extraídos das fichas diagnósticas dos alunos, das entrevistas com as cinco professoras das classes regulares e com a da recuperação paralela, dos cadernos das oito crianças e das respostas aos questionários aplicados aos familiares dos alunos.

O **primeiro eixo** de análise trata das *condições iniciais, dificuldades e lacunas dos alunos encaminhados para o processo de recuperação*, ao se examinar os apontamentos iniciais registrados pelas professoras das classes regulares nas fichas diagnósticas dos alunos, as informações iniciais, preenchidas na mesma ficha pela docente das turmas de recuperação paralela, os registros nos cadernos dos alunos, para verificar a condição inicial e, posteriormente, se o trabalho da recuperação paralela possibilitou alterações.

O **segundo eixo** analisa as *melhorias e condições favoráveis, resultantes do processo de recuperação* dos alunos, ao se verificar os resultados obtidos por eles no final do ano letivo de 2009, registrados pela professora da sala de recuperação e comparados aos registros coletados dos cadernos das crianças.

De acordo com Gvirtz (apud SOMMER, 2007), o caderno escolar é mais que suporte físico; trata-se de um dispositivo que traz o que foi ensinado ao aluno, evidenciando que o conjunto de práticas discursivas escolares, articuladas de determinado modo, produzem efeito; sendo assim, a autora concebe o caderno como produtor dos saberes escolares.

Oportunamente, verificou-se se as atividades desenvolvidas pela professora, para trabalhar as capacidades e os conteúdos da Língua Portuguesa, colocavam em ação algumas operações de pensamento do aluno que, conforme Raths et al (1973), são importantes para o desenvolvimento dos processos mentais que envolvem: observação, comparação, classificação, coleta e organização de dados, resumo, busca por suposição, hipótese, crítica e decisão.

Os alunos em recuperação foram analisados pela escola em 29 itens que constam na ficha diagnóstica (Anexo B, p. 238), sendo 15 itens relacionados aos conteúdos de Língua Portuguesa, 7 de Matemática (não analisados neste trabalho) e em 7 itens que se referem à sequência lógica de ideias, concentração, ritmo de trabalho, problemas de fala e de trocas, falta de interesse, dificuldade em ficar quieto e memorização. Para a escola, esse rol de condições talvez seja importante à aprendizagem das crianças e necessário para progredirem nos estudos.

Ao analisar a recuperação dos alunos do projeto “Alfabetização Urgente”, considerou-se como **capacidades** os 15 itens de Língua Portuguesa e os 7 itens de natureza mais geral acima apresentados. Tais capacidades foram entendidas por esta pesquisadora no sentido atribuído por Batista (2005, p.12), ao diferenciar os termos habilidades, competências, capacidades das crianças, empregados em documentos oficiais e orientações técnicas na área educacional como sinônimo.

Para o autor o termo “capacidades”, por ser mais amplo, abrange desde atos motores relevantes à aquisição da escrita até elaborações conceituais em patamares mais progressivos de abstração, ampliando compreensão da leitura, produção textual e seleção de procedimentos relativos à aprendizagem dos alunos. É oportuno acrescentar que a ficha diagnóstica da recuperação paralela apenas lista o conjunto de itens nos quais os alunos são avaliados, mas não definidos enquanto “capacidades”.

Retomando Raths et al (1973) se pensar é uma forma de aprender, torna-se premente nas salas de recuperação paralela, que professores desenvolvam ações para ampliar as oportunidades de pensar. Nesse sentido, os docentes têm que criar condições para que os estudantes retomem o que ainda não foi possível atingir em sala de aula regular. As capacidades como concentração, ritmo de trabalho, interesse pela aprendizagem, atenção e memorização devem ser constantemente observadas e avaliadas pela professora para melhor direcioná-las ao aprendizado.

4.1 Eixo 1: Condições iniciais, dificuldades e lacunas dos alunos encaminhados para o processo de recuperação

Com o objetivo de conhecer a condição dos alunos que chegam às aulas de recuperação, suas dificuldades e lacunas no referido processo, questionou-se, nas

entrevistas individuais realizadas com os oito alunos participantes da pesquisa, sobre se gostam ou não dessas aulas, cujas manifestações encontram-se no quadro a seguir. Reitera-se que são utilizados nomes fictícios para os estudantes.

Alunos	Gosta de vir para as aulas de recuperação?	Do que mais gosta nas aulas de recuperação?
Loren	Sim	“De escrever”
Dany	Sim	“De jogar, escrever, gosto de tudo.”
Vini	Sim	“Das atividades de caça-palavras.”
Leo	Sim	“Das contas, de Matemática.”
Binho	Mais ou menos, porque eu não gosto de acordar cedo	“Do joguinho da tabuada.”
Fany	Sim	“De estudar Matemática com joguinhos.”
Uri	Sim	“De Matemática.”
Karol	Mais ou menos, porque tem que acordar cedo!	“De Língua Portuguesa.”

Quadro 22 – Manifestação dos alunos sobre as aulas de recuperação paralela

Conforme essas declarações, apenas Binho e Karol afirmaram gostar pouco de participar dessas aulas por terem de acordar cedo. Sobre as atividades preferidas estão: escrita, jogos, e as de Matemática de modo geral.

Buscou-se conhecer também, se os alunos sabiam as razões pelas quais participavam dessas aulas. Ao entrevistá-los, observaram-se as seguintes manifestações.

Alunos	Ano	Por que você participa das aulas de recuperação?
Loren	3º ano C	“Para aprender.”
Dany	4º ano C	“Para melhorar”
Vini	4º ano C	“Porque no Pré eu aprendi a ler pouco.”
Leo	3º ano D	“Porque eu tenho dificuldades.”
Binho	3º ano D	“Porque eu não conseguia ler.”
Fany	4º ano B	Porque eu era mal de Matemática”
Uri	4º ano D	“Porque eu sou ruim na prova”
Karol	4º ano C	“Porque eu não sabia ler nem fazer a Matemática”.

Quadro 23 – Manifestação sobre as razões pelas quais participam das aulas de recuperação paralela

Todos manifestaram compreender que havia alguma necessidade de participarem da recuperação paralela, no entanto Loren e Dany mostraram certa clareza de que estão participando para aprender, para melhorar, sem mencionar

suas dificuldades; Vini, apesar de já estar no 4º ano, declarou que a dificuldade na alfabetização se arrastou por longo tempo, desde a pré-escola; já o aluno Uri atrelou sua dificuldade ao desempenho nas provas, possivelmente às notas baixas; Binho aponta sua dificuldade com clareza ao dizer que “não consegue ler”, e as alunas Karol e Fany também manifestam suas dificuldades ao mencionarem que “não sabia ler, nem fazer a Matemática” e “Eu era mal em Matemática”.

Ainda, as 5 professoras regulares desses alunos também mencionaram as mesmas dificuldades manifestadas pelas crianças confirmando a necessidade da recuperação.

De acordo com as fichas diagnósticas individuais da escola, os 3 alunos da **Turma 1** (Loren do 3º ano C; Dany e Vini do 4º ano C) e os 5 da **Turma 2** (Léo e Binho do 3º ano D; Fany do 4º ano B; Uri do 4º ano D; e Karol do 4º ano C), apresentaram sua condição inicial na área de Língua Portuguesa e em outros itens expressos nas fichas diagnósticas. Paralelamente, analisaram-se os registros das atividades nos cadernos dos alunos para verificar seu desempenho inicial no mês de abril de 2009.

As informações que seguem foram retiradas do documento da escola denominado “ficha diagnóstica”, que contém os motivos dos encaminhamentos registrados pelas professoras das classes regulares, e a pauta de observação das aulas de recuperação (Anexo B, p. 238), avaliada mensalmente pela professora da referida classe.

Dos 29 itens dessa pauta, 9 foram desconsiderados por avaliarem as condições do aluno na área da Matemática, que não é o foco deste estudo. Os 20 itens restantes foram organizados em dois quadros sendo o primeiro, com 7 itens abrangendo as condições do aluno e, o segundo, com 15 itens, relativos ao seu desempenho em Língua Portuguesa. Por esses quadros possibilitarem comparação entre as situações inicial e final de cada aluno das duas turmas de recuperação, serão apresentados mais adiante no eixo 2 que analisa as melhorias e condições favoráveis resultantes do processo de recuperação.

4.1.1 Análise das condições e dificuldades dos alunos em recuperação da Turma 1

❖ Aluna Loren (3º ano C)

De acordo com a declaração da professora da sala de aula regular (3º ano C), a aluna foi encaminhada à recuperação paralela por apresentar nível de escrita silábico (utilizando uma grafia para cada som, conforme o número de sílabas contidas na palavra) e por não ser capaz de ler sem intervenção.

Na ficha diagnóstica, preenchida pela professora em abril de 2009, período inicial da elaboração dessas fichas dos estudantes, a aluna não apresentava problemas de fala, de falta de interesse, de ficar quieta, nem de memorizar; apresentava dificuldade na sequência lógica das ideias.

Na área da Língua Portuguesa, a ficha apontava positividade em 05 itens avaliados (domínio das letras do alfabeto, transcrição da letra de forma para a letra cursiva com grafia correta, diferenciação dos diferentes tipos de letras, e conhecia também os diferentes portadores de texto).

Loren possuía dificuldade na utilização do dicionário, na sequência lógica das ideias, no trabalho com as sílabas complexas, na leitura com entonação e ritmo, no uso correto da pontuação, não se preocupava com a ortografia, possuía dificuldade em compreender a gramática.

Paralelamente a esses registros, ao analisar o caderno da aluna, verificaram-se algumas dificuldades e lacunas existentes no início do processo de recuperação. Em abril, ao selecionar e escrever o nome das figuras que iniciavam pela letra “C”, Loren mesclava as letras cursiva e de forma, realizava o traçado quase ilegível, conforme ilustra a figura a seguir, em que a escrita do enunciado do exercício está quase sem o entendimento do que se pede.

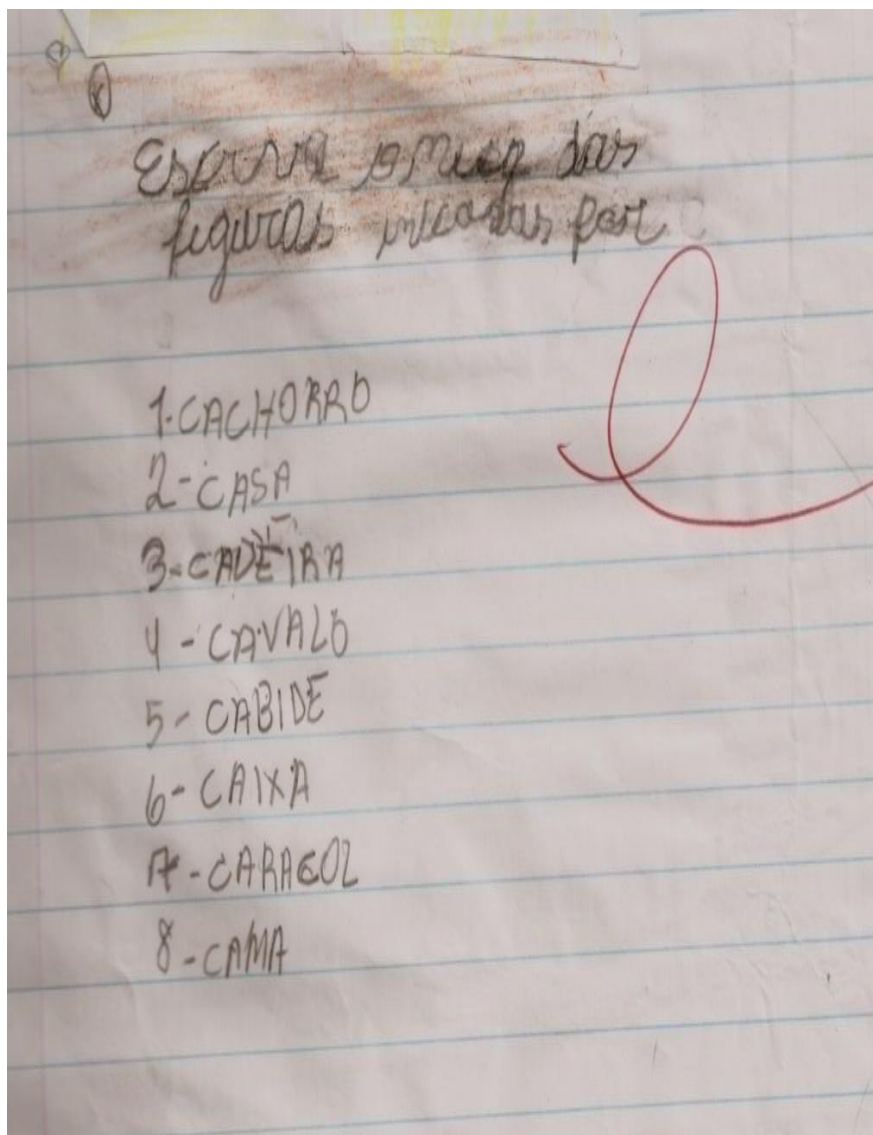


Figura 3 – Caderno de Loren (3º ano C) mês de abril

Observa-se que, para a escrita de palavras simples iniciadas pela letra “c” em letra de imprensa, não havia erros gráficos; a grafia das letras de imprensa e dos números apresentava-se correta e possuía dificuldade na escrita da letra cursiva. Tal situação contrapõe-se à avaliação inicial (abril) na qual a professora da classe de recuperação afirmava que a aluna já possuía, como um de seus domínios, a capacidade da transcrição da letra de imprensa para a letra cursiva.

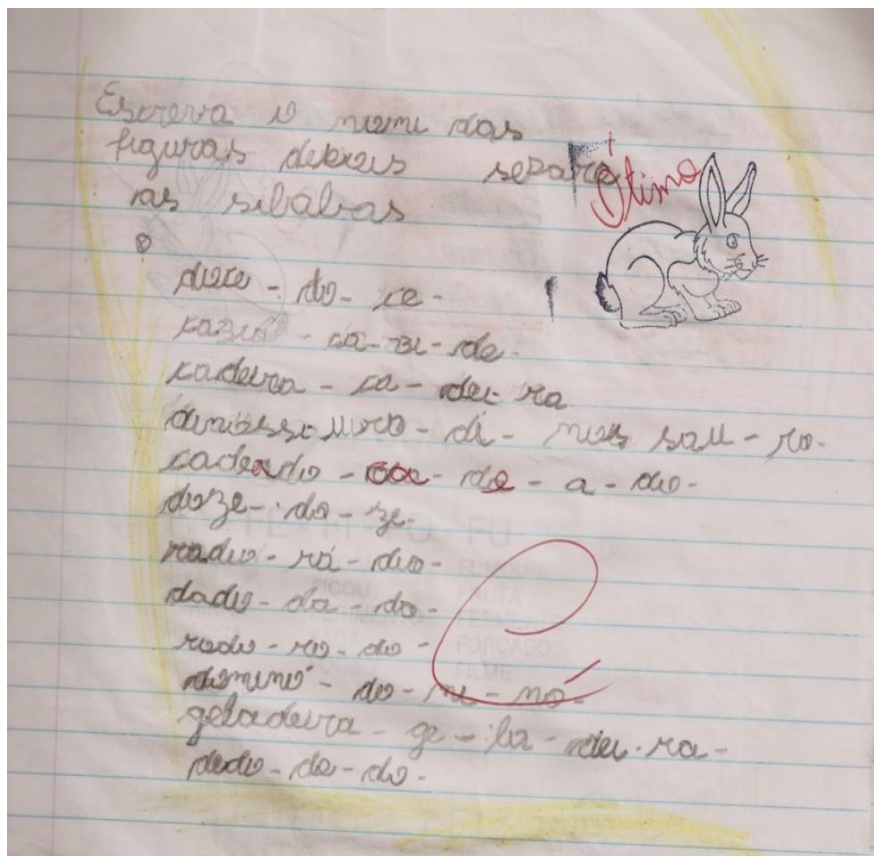


Figura 4 – Caderno de Loren (3º ano C) mês de abril

Nessa atividade de separação de sílabas observou-se que a escrita das letras e palavras ocorria com equívocos: para as letras “a” e “o”, Loren utilizava a mesma grafia; não havia preocupação com a ortografia, os acentos das palavras “dominó” e “rádio” não foram utilizados, assim como o acento na escrita da letra “i”. Com exceção da palavra “cadeira”, as demais sílabas foram separadas corretamente. A aluna se encontrava em fase de transição da letra de imprensa para a cursiva.

❖ Aluna Dany (4º ano C)

De acordo com a declaração da professora da sala de aula regular (4º ano C), a aluna foi encaminhada à recuperação paralela por não escrever com autonomia, por apresentar problemas na leitura e na interpretação de textos.

Na ficha diagnóstica, constava a avaliação mensal realizada pela professora da recuperação paralela, com as condições iniciais da aluna que, de acordo com os

registros encontrados em abril de 2009, Dany mostrava dificuldade na sequência lógica das ideias e na concentração para o desenvolvimento das atividades.

Na área da Língua Portuguesa, apresentava positividade em 04 itens avaliados (conhecia as letras do alfabeto, transcrevia a letra de imprensa para a cursiva com grafia correta e conhecia os diferentes portadores de texto).

Ocorriam dificuldades na elaboração do pensamento, na coerência textual, no uso do dicionário, na escrita espontânea, no trabalho com as sílabas complexas, na leitura com entonação e ritmo, no uso correto da pontuação, não se preocupava com a ortografia quando escrevia, e apresentava dificuldades para compreender a gramática.

Ao analisar o caderno de Dany em abril, constatou-se que já escrevia com a letra cursiva, conforme constava na avaliação da ficha diagnóstica individual; no entanto, alguns aspectos relacionados à Língua Portuguesa puderam ser observados. No exercício abaixo foi solicitado que recortasse e colasse as figuras na ordem alfabética de acordo com sua letra inicial e, em seguida, deveria escrever os nomes delas.

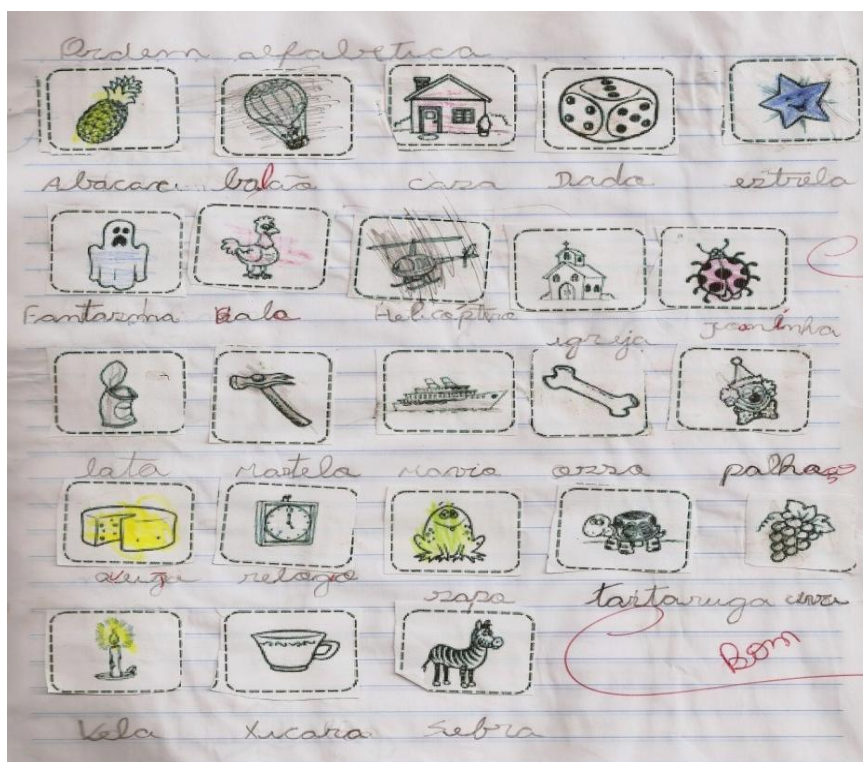


Figura 5 – Caderno de Dany (4º ano C) mês de abril

Observou-se que desenvolveu corretamente o que se pedia quanto à sequência alfabética, no entanto, confundiu as letras cursivas com as de imprensa na escrita de palavras (“abacaxi”; “dado”; “fantasma”; “helicóptero”; “joaninha”; “vela”; “xícara”), contrariando a ficha diagnóstica quando apontou que a aluna já dominava a transcrição da letra de forma para cursiva no início do ano; nota-se a falta do uso dos acentos (“relógio”; “xícara”) que, no momento da correção, não foram observados pela professora.

Embora a aluna soubesse separar as sílabas, o exercício a seguir evidencia a persistência dos mesmos equívocos na escrita apresentados na figura anterior.

Continuava sem fazer uso dos acentos na escrita das palavras (“sílabas”; “monossílaba”; “dissílaba”; “trissílaba”) e sem a devida correção da professora; continuou mesclando as letras de imprensa com as cursivas, principalmente a letra “m” (“meia”; “mamão”; “melão”; “moeda”; “mapa”), não conseguiu escrever corretamente o enunciado do exercício “escreva as palavras separando as sílabas”, o que salienta a dificuldade na escrita das sílabas complexas “cre” e “vra”.

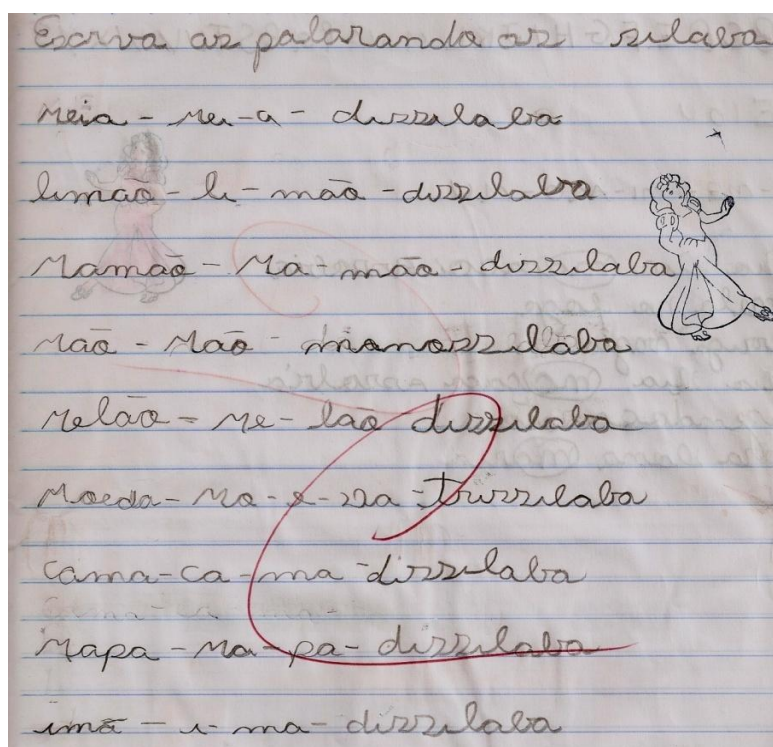


Figura 6 – Caderno de Dany (4º ano C) mês de abril

Dany não conseguiu copiar o enunciado do exercício corretamente, suprimindo a letra “e” na palavra “escreva”, e não segmentou nem escreveu o

enunciado da atividade corretamente ao registrar “palarando” em vez de “palavras separando”.


❖ **Aluno Vini - (4º ano C)**

De acordo com as declarações da professora da sala regular (4º ano C), o aluno foi encaminhado para a recuperação paralela por apresentar dificuldade na leitura, na escrita com autonomia e na interpretação de textos.

Na ficha diagnóstica, preenchida pela professora da recuperação, constavam como dificuldades iniciais a sequência lógica das ideias e de memorização. Na área da Língua Portuguesa, inicialmente, apresentava positividade em 07 itens avaliados (conhecia as letras do alfabeto, transcrevia a letra de imprensa para a cursiva com grafia correta, fazia uso do dicionário, conhecia os diferentes portadores de texto, interpretava o que escrevia e conhecia os tipos de letras maiúscula, minúscula, cursiva e de forma).


Suas dificuldades eram na elaboração do pensamento, na coerência textual, na escrita espontânea, no trabalho com as sílabas complexas, não lia com entonação, não fazia uso correto da pontuação, não se preocupava com a ortografia e apresentava dificuldades para compreender a gramática. Ao analisar o caderno do aluno, alguns aspectos relacionados à Língua Portuguesa puderam ser observados.

No exercício que segue, o aluno deveria ler o texto e interpretá-lo, escrevendo e, respondendo às questões, mostrou entendimento sobre o que leu, no entanto, apresentou dificuldades na escrita.


O GATO PEPEU

PEPEU É O GATO MIMADO DE ANA.
 ELE GOSTA DE FICAR NO MATO.
 ANA VÊ PEPEU NO MATO E DIZ:
 — PEPEU! PEPEU!
 O GATO OUVIU ANA E PULA NO COLO DELA.
 ANA DÁ UM PULO E DIZ:
 — PARE, PEPEU! VOCÊ É MUITO MIMADO. VÁ
 PARA SUA CAMA, POIS VOCÊ NÃO ME ENGANA!

Graça Batituci


 gato - ga - ta

O gato é peludo

O gato finge

Resposta

De quem era o gato? ANA

Onde Pepeu gostava de ficar? no mato

Para onde Ana mandou Pepeu? cama

Figura 7 – Caderno de Vini (4º ano) em abril

De acordo com esta figura 7, no início do ano, Vini apresentava dificuldade na escrita da letra cursiva “p” nas palavras (“Pepeu”; “peludo”), produzia escrita de palavras ilegíveis, contrariando a avaliação inicial da ficha diagnóstica, ao registrar que dominava a grafia das letras; também escrevia sem se preocupar com a ortografia, nem com a pontuação nas respostas das questões, ora escrevia com letra cursiva, ora com letra de imprensa; observa-se, também, grande dificuldade do aluno na elaboração das respostas sobre o texto, denotando dificuldade na elaboração do pensamento

No exercício a seguir, o aluno deveria nomear as figuras, separar as sílabas e criar uma frase para cada uma. Realizou a atividade com algumas dificuldades que denotam sua condição neste momento do ano letivo.

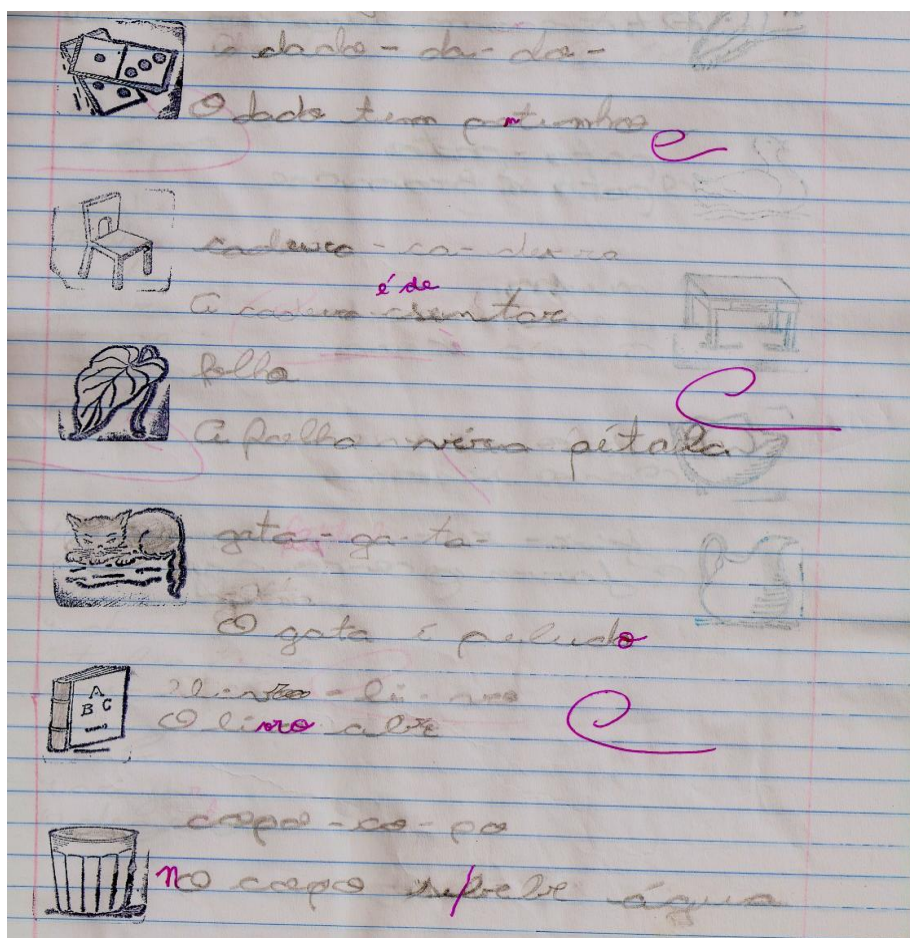


Figura 8 – Caderno de Vini (4º ano D) mês de abril

Conforme evidencia esta figura 8, Vini apresentava precariedade na elaboração das frases e na expressão do sentido completo da ideia (“a cadeira sentar”; “o copo se bebe água”); esta situação configurava a permanência da dificuldade de elaboração da escrita do aluno. Quanto à ortografia, ainda apresentava dificuldades na escrita das letras “p” cursiva (“pontinho”; “peludo”; “copo”) e na segmentação das palavras “se bebe”. O aluno não utilizava pontuação no final das frases, dificuldade esta, já apresentada na avaliação inicial do aluno.

Ao analisar as condições iniciais da Turma 1, a partir dos registros dos cadernos dos 3 alunos encaminhados para a recuperação paralela, observou-se que as atividades propostas no início do processo consistiam na escrita de palavras e separação de sílabas, em recortar e colar figuras em ordem alfabética e escrever os nomes dos desenhos, ler e interpretar texto, nomear figuras, separar sílabas e criar frases. Constatou-se, no rol dos conteúdos registrados no Diário de Classe (Quadro

18) nos meses de abril e maio de 2009, que essas atividades realizadas por diferentes alunos eram adequadas e correspondiam às suas necessidades iniciais.

Priorizaram-se atividades de leitura e escrita envolvendo as famílias silábicas, não ocorreram atividades que promovessem o uso do dicionário, nem direcionadas ao uso da pontuação, considerando que dois alunos da turma 1 (Loren e Dany), apresentavam dificuldades nesses aspectos.

As atividades desenvolvidas pela professora da recuperação correspondem às atividades de avaliação para alunos do final do 2º e início do 3º ano do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental de nove anos, conforme sugere Batista (2005), ao mencionar a construção de lista de palavras, escrita de parlendas, leitura e interpretação de textos.

Dessas atividades que a professora propôs, algumas se aproximam de diversas habilidades de pensamento que Raths et al. (1973) apresentam para os alunos que estão começando a ler. Dentre elas, destaca-se caça-palavras e palavras cruzadas, atividade com alfabeto móvel (observação), construção de listas de palavras em ordem alfabética e de texto fatiado (classificação), leitura e interpretação de texto (interpretação).

4.1.2 Análise das condições e dificuldades dos alunos em recuperação da Turma 2

❖ Aluno Léo (3º ano D)

De acordo com a declaração da professora da sala regular (3º ano D), Léo foi encaminhado à recuperação paralela por não reconhecer todas as letras do alfabeto e não ler com autonomia.

Na ficha diagnóstica, preenchida pela professora da recuperação, constava que Léo não buscava a sequência lógica das ideias, seu ritmo de trabalho era lento e possuía dificuldade para ficar quieto.

Quanto às anotações da professora da recuperação paralela sobre o desenvolvimento em Língua Portuguesa, Léo apresentava positividade em apenas 03 itens da ficha diagnóstica (conhecia as letras do alfabeto; fazia a grafia das letras corretamente e conhecia os diferentes portadores de texto).

Possuía dificuldades para transcrever a letra de imprensa para a letra cursiva, dificuldade na elaboração do pensamento, na coerência textual, não fazia uso do dicionário, não escrevia espontaneamente, nem interpretava o que escrevia, não trabalhava com os diferentes tipos de letras, não lia, não fazia uso correto da pontuação, não se preocupava com a ortografia.

Ao analisar os registros encontrados no caderno no mês de abril, observaram-se alguns detalhes sobre seu desenvolvimento. Na atividade de cópia, deveria escrever as letras do alfabeto e as palavras iniciadas pela letra “B” e, em seguida, separar as sílabas.

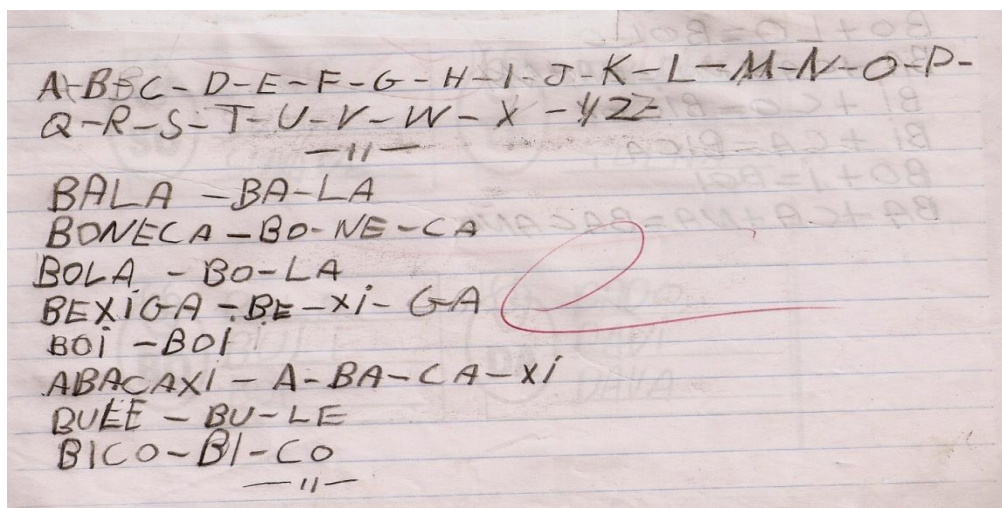


Figura 9 – Caderno de Leo (3º ano) em abril

Conseguiu atender ao enunciado do exercício que traz elementos sobre sua condição inicial. No começo de abril escrevia somente palavras simples e em letra de forma, e era capaz de efetuar a separação de sílabas.

No exercício a seguir, o aluno deveria escrever o texto da música da história do “Chapeuzinho Vermelho” na ordem correta.

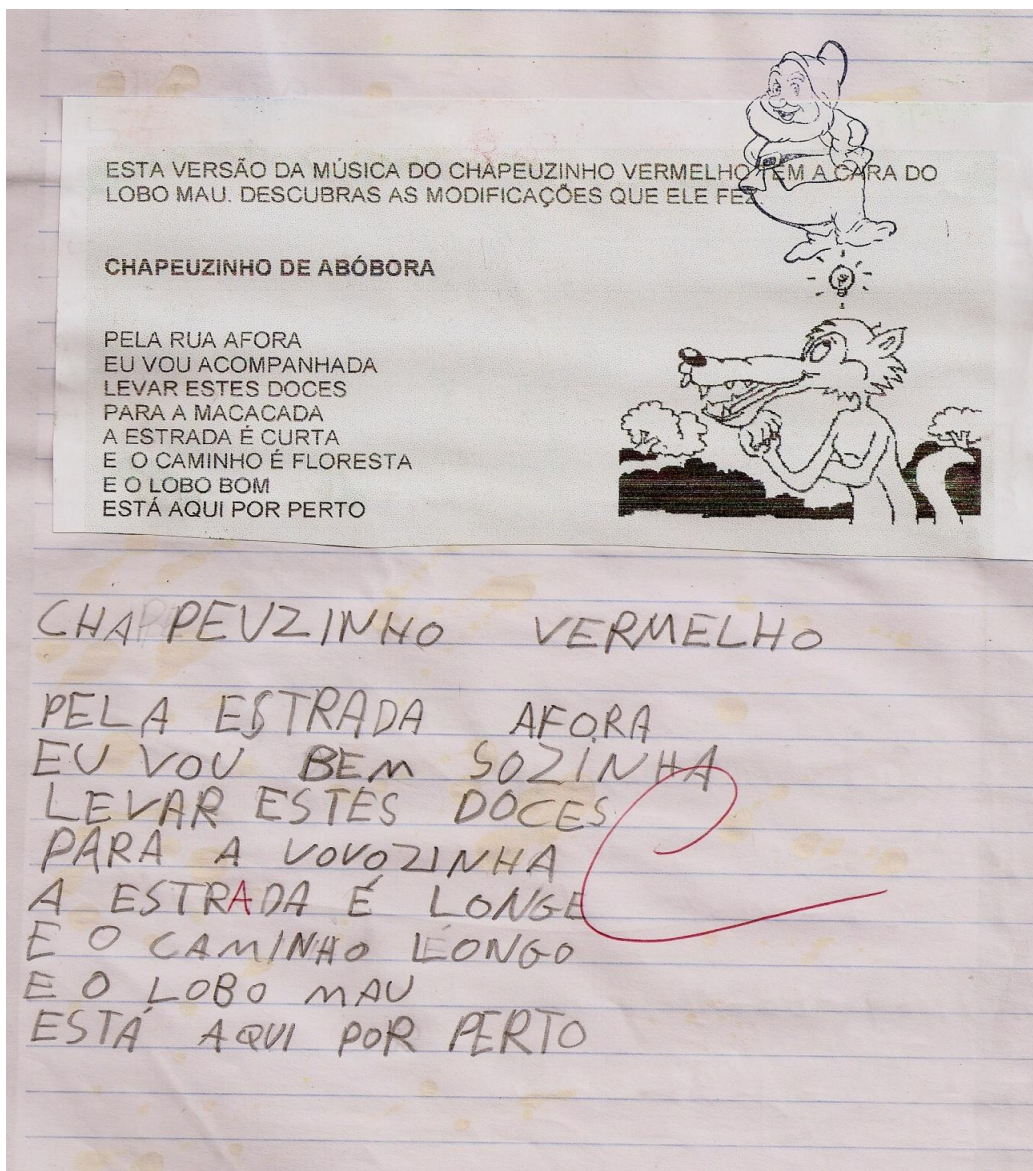


Figura 10 – Caderno de Léo (3º ano) em abril

Léo expressou entendimento sobre o que se pedia, desenvolveu a escrita das palavras corretamente, utilizando-se dos acentos gráficos.

A tentativa de escrita com letra cursiva ocorria com dificuldade no traçado, como evidencia o exercício a seguir; nele o aluno deveria escrever as perguntas sobre um determinado texto, responder a elas e ilustrá-lo.

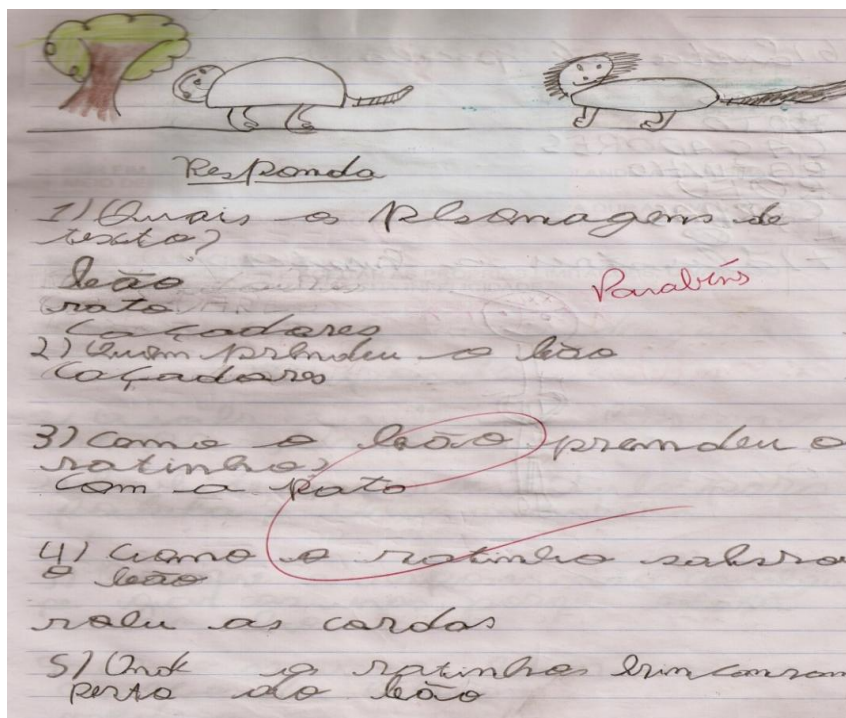


Figura 11 – Caderno de Leo (3º ano) em abril

Léo demonstrou entendimento do texto para responder às perguntas, porém o fez de modo pouco elaborado, pois, na escrita das questões, não utilizava o sinal de interrogação, transcrevia com dificuldade a letra de imprensa para a letra cursiva, com inadequações na escrita (“pesonagens”, “Aomo”, “salsou”, “brincasam”), que não foram observadas pela professora, pois não havia registro de correção do exercício no caderno, apesar de ter recebido parabéns.

❖ Aluno Binho (3º ano D)

De acordo com a professora da sala regular, o aluno foi encaminhado para a recuperação paralela por não ler nem escrever com autonomia. Na ficha diagnóstica, preenchida pela professora da sala de recuperação em abril de 2009, constava que Binho possuía dificuldades na sequência lógica das ideias e no ritmo de trabalho. Quanto às anotações da professora da recuperação paralela sobre o desenvolvimento em Língua Portuguesa, o aluno apresentava positividade em apenas 03 itens da ficha diagnóstica (conhecia as letras do alfabeto, fazia a grafia das letras corretamente e conhecia os diferentes portadores de texto). Apresentava dificuldade na transcrição da letra de forma para a cursiva, na elaboração do

pensamento, na coerência textual, na utilização do dicionário, na interpretação e na escrita espontânea, no trabalho com as sílabas complexas, no reconhecimento das letras maiúsculas, minúsculas, cursiva e de forma, na leitura, na utilização da pontuação, na ortografia e na compreensão da gramática.

Ao analisar o caderno de recuperação, notam-se algumas dificuldades e lacunas no desenvolvimento de Binho, conforme ilustram as figuras a seguir.

Neste exercício, foi solicitado que escrevesse uma lista de brinquedos para meninos e meninas; desenvolveu-o, porém com algumas dificuldades.

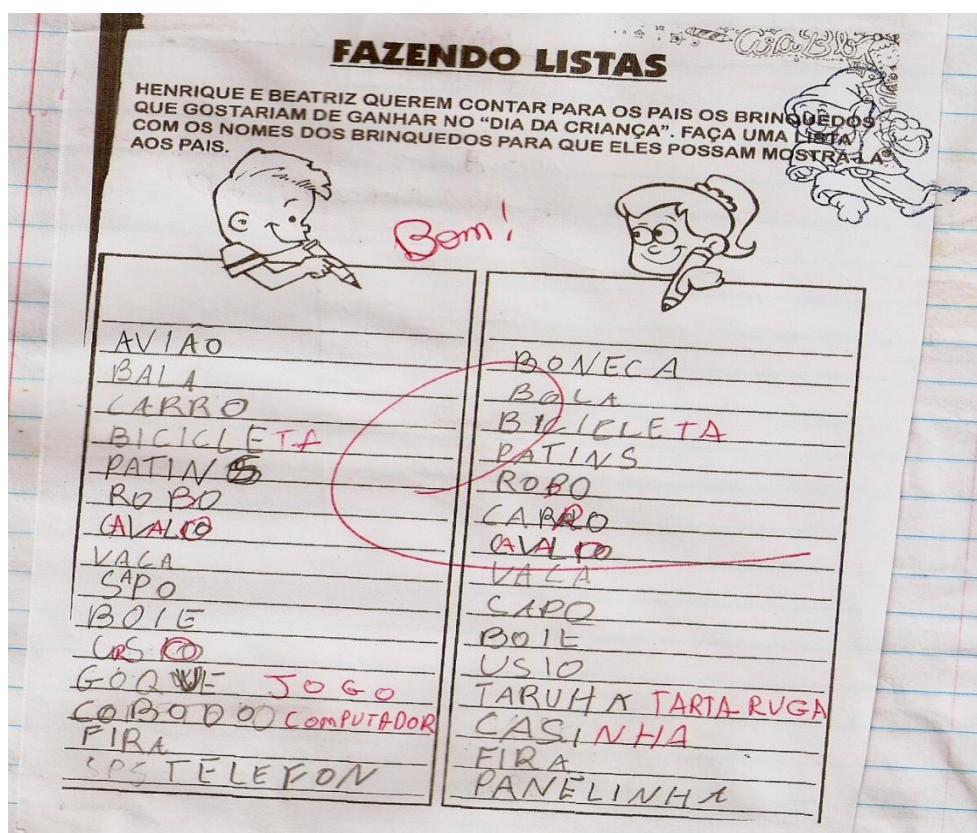


Figura 12 – Caderno de Binho (3º ano D) em abril

Escrevia utilizando somente letras de imprensa maiúscula, conforme registrado na ficha avaliativa. Mostrou dificuldade na escrita das palavras “bicicleta”, “cavalo”, “robô”, “tartaruga”, “casinha” e “telefone”, ocasionando dificuldade para o entendimento ou a leitura de palavras como “cso”, “goque”, “cobodo”, “fira”, “cvlio”, “usio”, “taruha”, “casi”, “fira”; alguns desses escritos não foram observados pela professora, e outros foram corrigidos.

As dificuldades na escrita de Binho são perceptíveis na figura a seguir.

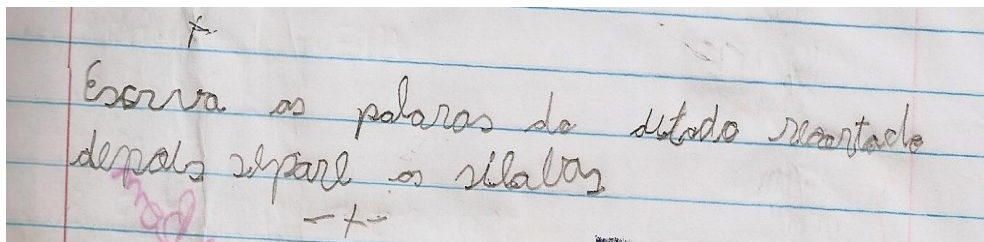


Figura 13 – Caderno de Binho (3º ano D) em abril

A tentativa de escrita com letra cursiva evidenciava dificuldade na grafia, ao suprimir vogais e consoantes das sílabas complexas “crê”, “vra” nas palavras “escreva” e “palavras”, e na escrita da letra “s” em “separe”

❖ **Aluna Fany (4º ano B)**

De acordo com a declaração da professora da sala de aula regular (4º ano B), a aluna foi encaminhada para a recuperação paralela por apresentar dificuldades nas operações matemáticas. Mas, ao verificar os registros no caderno, observaram-se indícios de que também apresentava problemas na área de Língua Portuguesa.

Na ficha diagnóstica, preenchida pela professora da recuperação, verificou-se inicialmente que, apesar de mostrar interesse e concentração no que executava, possuía bom ritmo de trabalho, boa memorização; no entanto, Fany não buscava sequência lógica das ideias.

De acordo com os apontamentos da ficha diagnóstica, em Língua Portuguesa a referida aluna apresentava, em abril de 2009, positivities em 07 itens (dominava o alfabeto, transcrevia da letra de imprensa para a letra cursiva com a grafia correta, fazia uso do dicionário, conhecia os diferentes portadores de texto, as diferentes letras: maiúscula, minúscula, cursiva e de imprensa e compreendia a gramática).

Possuía algumas dificuldades na elaboração do pensamento, na coerência textual, na escrita espontânea, na interpretação do que escrevia, nas sílabas complexas, não lia com entonação, não fazia uso correto da pontuação e não se preocupava com a ortografia.

No registro do caderno da aluna, encontraram-se elementos que evidenciavam suas dificuldades. De acordo com o exercício, a aluna deveria observar as cenas e descrevê-las.

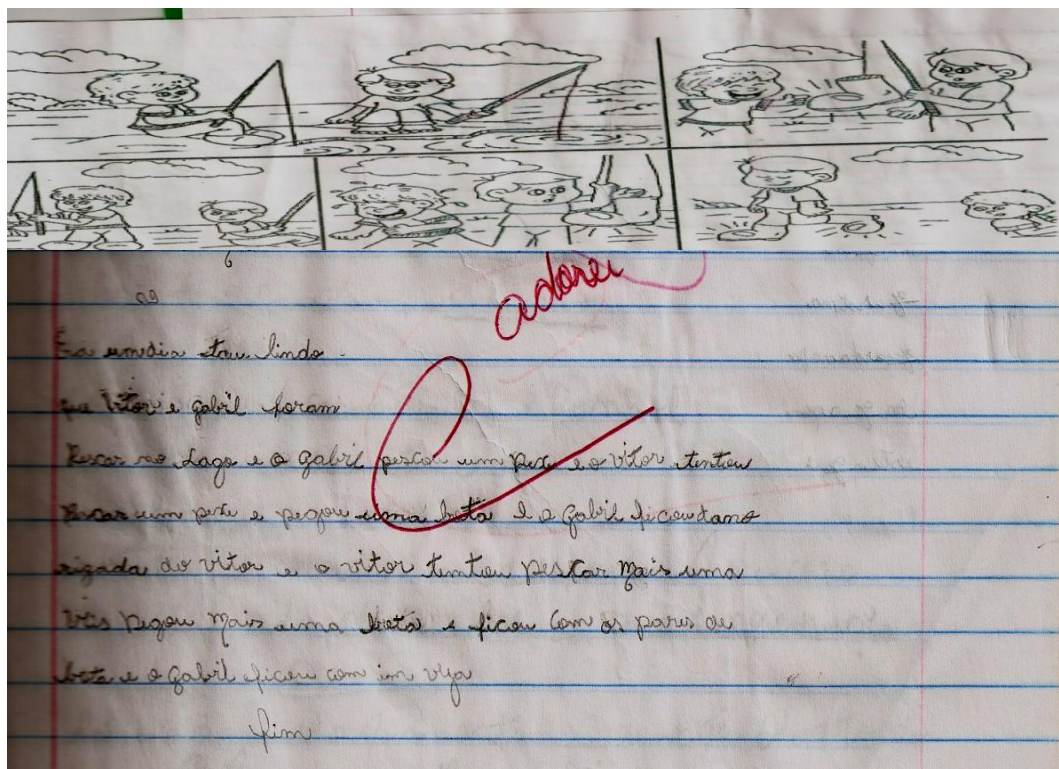


Figura 14 – Caderno de Fany (4º ano B) no início do ano

Nesta atividade de interpretação e escrita, Fany escreveu o texto com sequência lógica dos fatos e utilizou letra cursiva; no entanto, ocorreram marcas de oralidade na escrita (“veis”, “pexe”, “dano”), não organizou o texto em parágrafos, não utilizou as linhas do caderno até o final da página, não utilizou adequadamente letras maiúsculas e minúsculas no decorrer da frase (Lago, Mais); usou repetidamente o conectivo “e”, não utilizou os sinais de pontuação para separar as frases, escreveu incorretamente as palavras “tan”; “rizada”; “temtou”; “im veja”, não corrigidas pela professora.

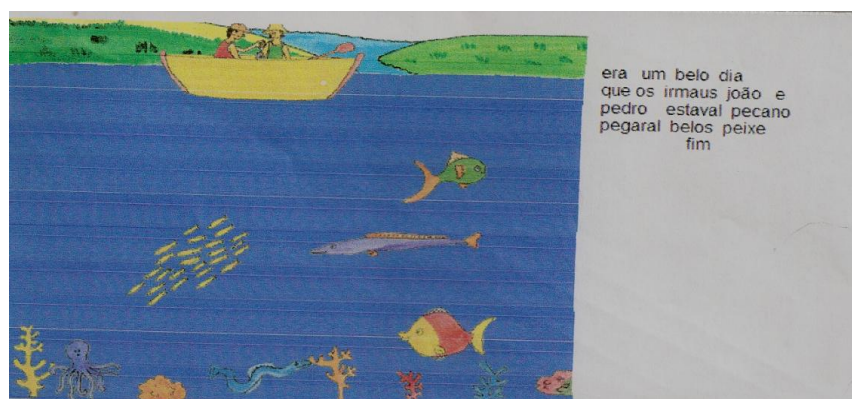


Figura 15 – Caderno da aluna Fany (4º ano B)

Na atividade da figura 15, desenvolvida durante a aula de Informática, a aluna elaborou uma pequena frase para ilustrar seu desenho, usou de criatividade e a construiu com sentido, porém, com alguns equívocos na escrita: não utilizava parágrafos, nem letra maiúscula para iniciar a frase e os nomes próprios, trocou equivocadamente o “ão” na palavra “irmaus”, não utilizou a consoante nasalizadora “m” nas palavras “estaval”; “pegarau”, revelando a necessidade de trabalho voltado à percepção da sonoridade da letra “m” na escrita e evidenciou-se, também, dificuldade de concordância verbal, além da ausência de pontuação.

❖ Aluno Uri (4º ano D)

De acordo com a declaração da professora da sala de aula regular (4º ano D), o aluno foi encaminhado à recuperação paralela por estar em processo de alfabetização, pois, apesar de já ler algumas sílabas complexas, necessita produzir frases e textos.

Na ficha diagnóstica, preenchida pela professora da recuperação, verificou-se inicialmente em abril que Uri apresentava concentração nas atividades, bom ritmo de trabalho, interessava-se pela aula, não tinha dificuldade para memorizar, para ficar quieto nem para falar; o único problema apontado foi a dificuldade na busca na sequência lógica das ideias.

Quanto às atividades na área da Língua Portuguesa, a professora de recuperação paralela registrou que o aluno apresentava positividade em 07 itens da ficha diagnóstica (dominava o alfabeto, transcrevia da letra de imprensa para a letra cursiva com a grafia correta, fazia uso do dicionário, conhecia os diferentes portadores de texto, escrevia espontaneamente e conhecia as letras maiúsculas, minúsculas, cursiva e de imprensa).

Observou-se que, ao ser encaminhado para as aulas de recuperação paralela, apresentava, na área de Língua Portuguesa, algumas dificuldades na elaboração do pensamento, na coerência textual, na interpretação do que escrevia, no trabalho com as sílabas complexas, na entonação e ritmo da leitura, no uso correto das pontuações, não escrevia preocupando-se com a ortografia e apresentava dificuldades na compreensão da gramática.

No registro do seu caderno, encontraram-se elementos que evidenciavam dificuldades, como o exercício a seguir no qual o aluno deveria reescrever a fábula “O Leão e o Rato”.

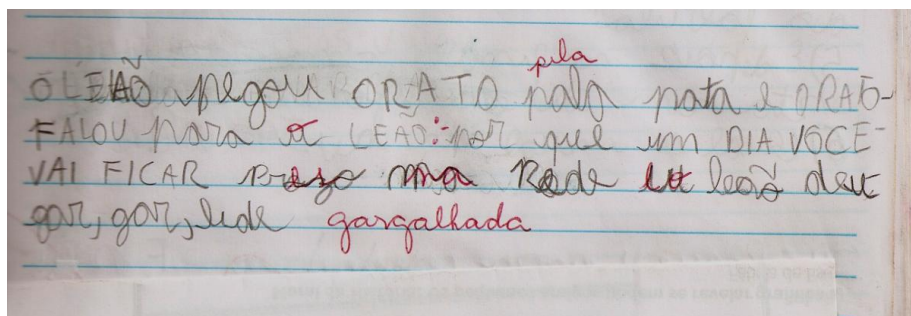


Figura 16 – Caderno do aluno Uri (4º ano D) em abril

Conforme o registro, no início do ano, o aluno apresentava dificuldade para produzir um texto, não organizava o texto em parágrafos de maneira correta, não utilizava os sinais de pontuação, mesclava as letras de imprensa com as cursivas, efetuava a troca de letras (“pala”; “o”; “ma”), não segmentava corretamente as palavras (“orato” para “o rato”; “eu” para “e o”; “gar, gar, lide” para “gargalhada”), não diferenciava letras maiúsculas de minúsculas, e as usava indiscriminadamente no decorrer da escrita.

No exemplo a seguir, Uri tentou descrever a escola e as pessoas que nela trabalhavam.

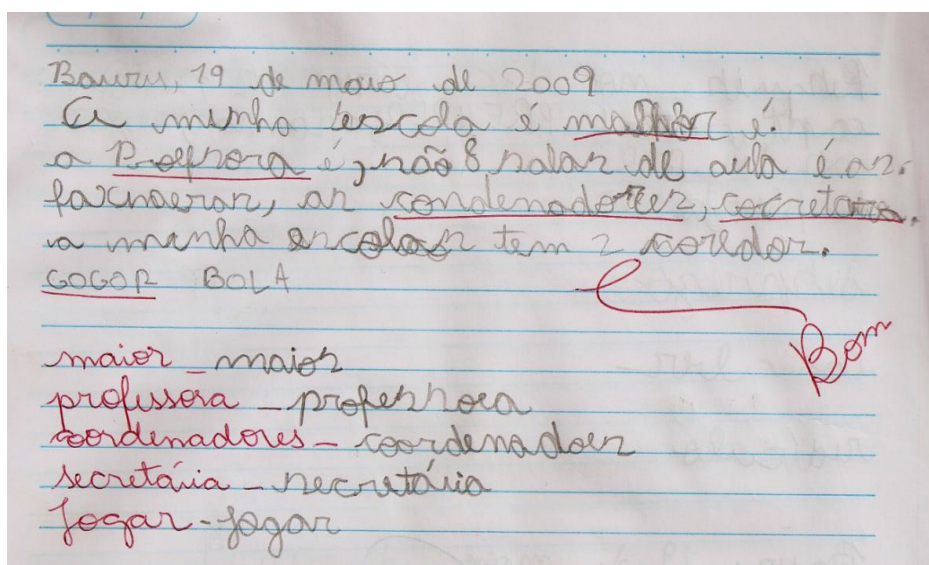


Figura 17 – Caderno do aluno Uri (4º ano D) no mês de maio

Neste exercício, não mesclava a letra de imprensa com a cursiva, mas apresentava dificuldade na escrita espontânea, não conseguia organizar o texto com sequência lógica, nem escrever as palavras adequadamente (“malhor”; “proefsora”; faxinaeras”; “condenadores”; “cocreter”; “coredor”; “gogor”), não produzia o texto com coerência e coesão; tentou pontuar as frases, mas de modo incorreto.

❖ Aluna Karol (4º ano C)

Conforme a declaração da professora da sala de aula regular (4º ano C), a aluna foi encaminhada para recuperação paralela por apresentar dificuldades na leitura e na escrita, na resolução de situação-problema e nas quatro operações fundamentais.

Na ficha diagnóstica, preenchida pela professora da recuperação, observou-se que Karol não apresentava sequência lógica das ideias, e o ritmo de trabalho era lento. Quanto às atividades na área da Língua Portuguesa, na análise da professora de recuperação, a aluna apresentava positividade **em 07 itens** da ficha diagnóstica (dominava o alfabeto, transcrevia da letra de imprensa para a letra cursiva com a grafia correta, fazia uso do dicionário, conhecia os diferentes portadores de texto, escrevia espontaneamente, conhecia as letras maiúsculas, minúsculas, cursiva e de forma). Porém, possuía algumas dificuldades quanto à elaboração do pensamento, à coerência textual, à interpretação do que escrevia, no trabalho com as sílabas complexas, na entonação e no ritmo da leitura, no uso correto das pontuações, na preocupação com a ortografia e nas dificuldades de compreensão da gramática.

No registro do caderno de Karol, encontraram-se elementos que evidenciavam suas dificuldades, visíveis nesta atividade em que deveria falar sobre si, suas preferências quanto a cor, roupa, passeio.

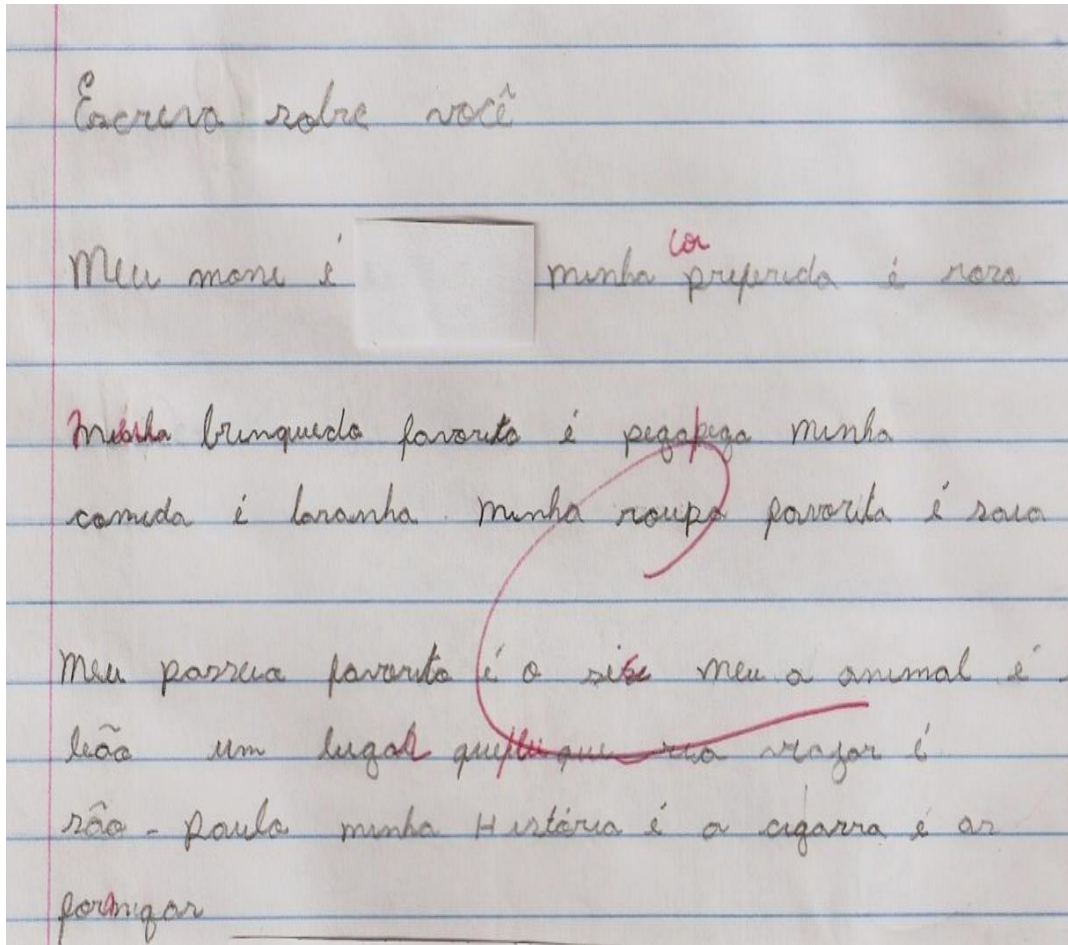


Figura 18 – Caderno da aluna Karol (4º ano C) no mês de abril

Neste exemplo, Karol denota capacidade de elaborar o relato na 1ª pessoa do discurso e consegue expressar suas ideias por meio da escrita com a letra cursiva, utiliza os acentos gráficos corretamente; no entanto, não utiliza os sinais de pontuação, nem elementos de ligação para separar as orações, indicando dificuldade para a utilização dos recursos coesivos. Evidenciou segmentação indevida na escrita das palavras “que ria” e “pegapega”; equivocou-se na utilização de letras minúsculas para iniciar a escrita do nome próprio “São Paulo”, na qual também utilizou o hífen inadequadamente.

No exercício a seguir a aluna deveria fazer uma reescrita da história do “Pinóquio”.

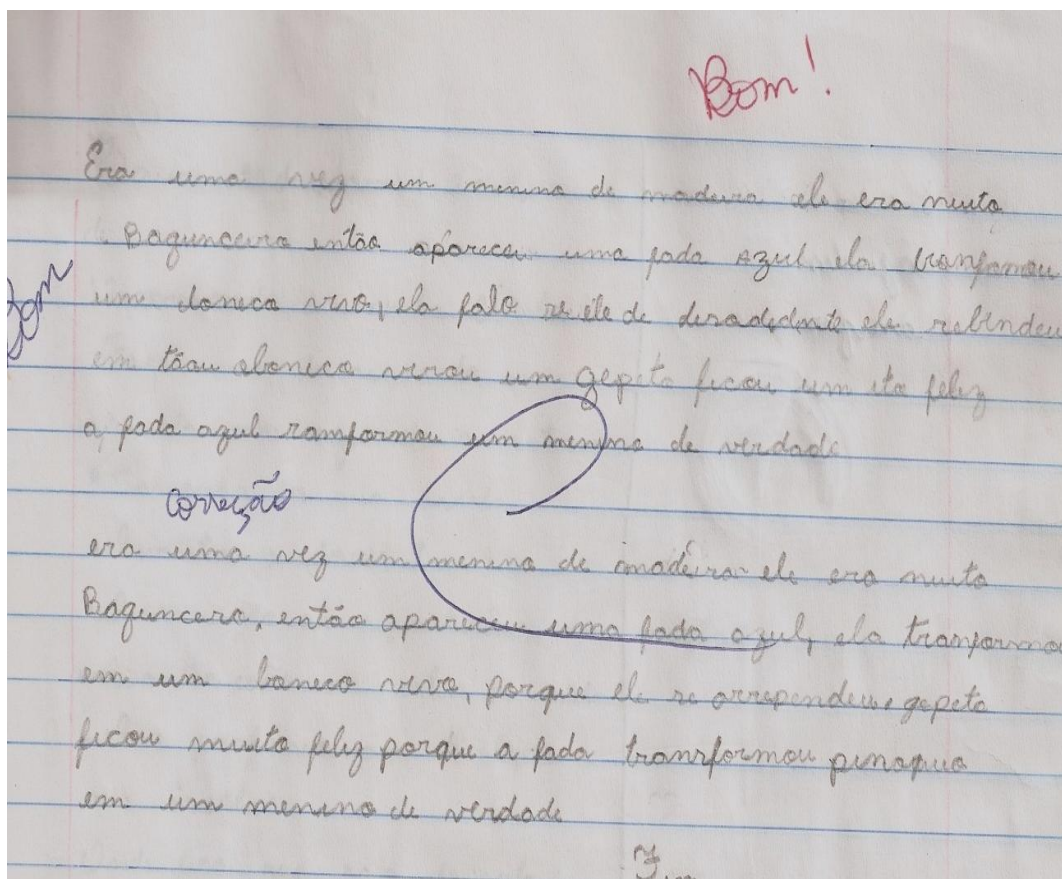


Figura 19 – Caderno da aluna Karol (4º ano C) no início do ano

Observa-se que Karol organizava o texto de acordo com a sequência dos fatos, porém, continuava sem utilizar os sinais de pontuação e sem organizar o texto em parágrafos de maneira regular. Não utilizou letras maiúsculas para nomes próprios “gepeto” e “pinóquio” e colocou a letra maiúscula equivocadamente no decorrer da frase “Bagunceiro”. “Apresentou marcas de oralidade nas palavras “falo”, “em tão” e “minino”, escreveu equivocadamente palavras como “tranfonou”, “transformou”, “desodiciente”, “rebendeu”. Na correção, permaneceram os equívocos de escrita.

Como se pôde averiguar nas situações iniciais dos itens que se referem ao processo de aprendizagem e nas dificuldades em Língua Portuguesa desses alunos, algumas falhas são comuns e recorrentes, em sua maioria relacionadas à pontuação, parágrafo, troca de letras, utilização da letra cursiva e ortografia.

As atividades foram propostas de acordo com as necessidades de cada um dos 5 alunos da Turma 2, em função do ano a que pertenciam e às dificuldades

iniciais registradas nas fichas diagnósticas, sem discrepância entre o que foi trabalhado inicialmente com o que foi proposto no rol de atividades para a Turma 2.

Verificaram-se, nos exercícios existentes no caderno dos alunos da referida turma, atividades de escrita do alfabeto, de palavras e separação de sílabas, texto de música na ordem correta, escrever, responder e ilustrar texto, lista de palavras, escrever palavras ditadas e separar sílabas, observar cena e descrevê-la, elaborar frase mediante desenho, reescrita de fábula, descrição da escola, escrever sobre si e reescrita de história.

Nesse rol de atividades, nota-se aproximação com as atividades sugeridas por Raths et al. (1973), como, por exemplo, desenvolver frase mediante desenho, descrever sobre si e sobre a escola, o que sugere gosto, preferência, apontadas pelo autor ao tratar de atividade de observação e descrição. Ao colocar o texto na ordem correta dos acontecimentos, ao escrever lista de palavras definidas por algum critério, sugere-se que o aluno acione a classificação.

Verificou-se que esse rol de atividades, trabalhado pela professora da recuperação, corresponde também às capacidades apontadas por Batista (2005), já mencionadas anteriormente ao se analisar a Turma 1, com destaque para compreensão de texto, escrita de frases/sentenças ou listas de palavras, reescrita de história com narrativa curta.

A condição inicial dos 8 alunos em recuperação revela que as dificuldades apresentadas por eles se diferenciavam, pois havia crianças em processo de aquisição da escrita (Binho do 3º ano e Uri do 4º ano) e outros que já possuíam certo domínio nas atividades propostas (Fany e Karol do 4º ano e Léo do 3º ano). No entanto, como se pode verificar, nas situações iniciais desses alunos, algumas falhas são comuns e recorrentes a todos e, em sua maioria, relacionadas à pontuação, ausência de parágrafos, troca de letras, utilização da letra cursiva, de imprensa e erros de ortografia, nem sempre corrigidos pela professora da recuperação que, ao contrário, considerava-os corretos em sua avaliação.

As avaliações iniciais dos alunos, pelas cinco professoras das classes regulares, se comparadas com as registradas nas fichas avaliativas, preenchidas pela professora da recuperação, não apresentaram discrepâncias em relação à condição inicial dos oito alunos. No entanto, as análises dos cadernos sugerem alguns questionamentos.

Nota-se que, dos 8 alunos encaminhados para a recuperação, todos já reconheciam e dominavam o alfabeto e tentavam escrever com letra cursiva; no entanto, havia crianças que possuíam maior domínio na escrita (Fany e Karol do 4º ano, e Leo do 3º ano) e, mesmo assim, foram encaminhados para a recuperação. As demais crianças se encontravam em processo de desenvolvimento da leitura e escrita.

Binho e Uri pertenciam à turma 2, no entanto, encontravam-se aquém dos demais colegas da mesma turma (Fany, Karol e Léo), sendo assim, torna-se pertinente questionar os critérios que a escola utilizou para dividir os alunos entre as turmas 1 e 2.

Será que as professoras das classes regulares possuem nível de exigência mais alto e por isso encaminham esses alunos para a recuperação? Os demais alunos das turmas não apresentavam os mesmos tipos de problemas/dificuldades, ao se supor que no 4º ano escolar todos estariam nesse processo de desenvolvimento e consolidação da Língua Portuguesa?

As avaliações da professora de recuperação sobre a situação inicial dos alunos seriam menos rigorosas, ao aceitar como corretas as atividades registradas de modo incompleto, ou escritas de forma pouco legível, conforme os registros encontrados nos cadernos aqui analisados?

Tais questões serão exploradas no eixo 2, que compara a condição inicial com a final do trabalho de recuperação proporcionado pela escola.

4.2 Eixo 2: Melhorias e condições favoráveis resultantes do processo de recuperação

Consta como objetivo no projeto de recuperação paralela desenvolver a capacidade de aprender do aluno, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Sendo assim, neste eixo, verificaram-se as melhorias e as condições favoráveis do processo de recuperação propiciado pela escola e se os avanços dos alunos no decorrer do ano correspondiam aos objetivos propostos no projeto de recuperação.

Concomitante a esse eixo, observou-se se as atividades propostas colocavam em ação algumas operações de pensamento dos alunos, conforme o conjunto de operações dos estudos de Raths et al. (1973).

Os domínios e desempenhos dos alunos, apontados na ficha diagnóstica, eram avaliados de acordo com os indicativos “S” para sim, “AV” para às vezes e “N” para não.

4.2.1 Melhorias e condições favoráveis dos alunos da recuperação da Turma 1

❖ Aluna Loren (3º ano C)

Na ficha diagnóstica constavam as condições iniciais e finais da aluna:

Itens avaliados sobre as capacidades gerais da aluna	abril			dezembro		
	S	AV	N	S	AV	N
1. Busca sequência lógica das ideias			X	X		
2. Tem concentração	X			X		
3. Ritmo de trabalho é lento		X		X		
4. Apresenta problemas na fala, faz trocas			X			X
5. Apresenta falta de interesse			X			X
6. Tem dificuldade em ficar quieto ou parado			X			X
7. Tem dificuldade em memorizar		X				X

Quadro 24 – Condições iniciais e finais de Loren

Ao comparar e analisar os apontamentos na ficha diagnóstica acerca do desenvolvimento das condições de Loren, entre os meses de abril e dezembro de 2009, observa-se que apresentou melhoras em dois aspectos: na sequência lógica das idéias e na memorização, mas, na análise da professora da classe de recuperação, retrocedeu no quesito “ritmo de trabalho” salientado na cor lilás, ficando mais lenta, com o passar do tempo, para realizar as atividades. Talvez essa observação sobre o ritmo de trabalho tenha-se evidenciado devido ao tempo maior de convivência durante as atividades da recuperação paralela que favoreceu à professora conhecer melhor a criança, e não necessariamente, tenha-se tornada lenta. Em Língua Portuguesa, a condição inicial e a final de Loren eram as seguintes.

Itens avaliados sobre as capacidades em Língua Portuguesa	abril			dezembro		
	S	AV	N	S	AV	N
1. Domina o alfabeto	X			X		
2. Transcreve a letra de imprensa para cursiva	X			X		
3. Faz grafia da letra corretamente	X			X		
4. Elabora o pensamento		X		X		
5. Apresenta coerência textual			X		X	
6. Faz uso do dicionário			X			X
7. Conhece diferentes portadores de texto	X			X		
8. Escreve espontaneamente		X		X		
9. Interpreta o que escreve		X		X		
10. Trabalha com sílabas complexas			X	X		
11. Conhece letras maiúsculas, minúsculas, cursiva e de forma	X			X		
12. Lê com entonação e ritmo			X	X		
13. Faz uso correto da pontuação			X			X
14. Escreve preocupando-se com a ortografia		X		X		
15. Tem dificuldade em compreender a gramática	X					X

Quadro 25 – Condição de Loren em Língua Portuguesa

De acordo com a ficha diagnóstica, a aluna melhorou em 8 itens, assinalados em azul (demonstrou elaboração do pensamento, coerência textual, passou a escrever espontaneamente, a interpretar o que escrevia, a trabalhar com as sílabas complexas, passou a ler com entonação e ritmo, a escrever preocupando-se com a ortografia e sem dificuldades na compreensão da gramática). No término do ano, apresentou estagnação em 2 itens assinalados em verde, que se referiam ao uso do dicionário e das pontuações.

No exercício da figura 20, a aluna deveria produzir frases a partir da figura dada; esta atividade propôs algumas operações de pensamento, como a observação, uma vez que a aluna necessitou prestar atenção às figuras para elaborar a solicitação do enunciado e a imaginação, pois buscou mentalmente ideias sobre o que escrever e usou da criatividade para elaborar as frases.

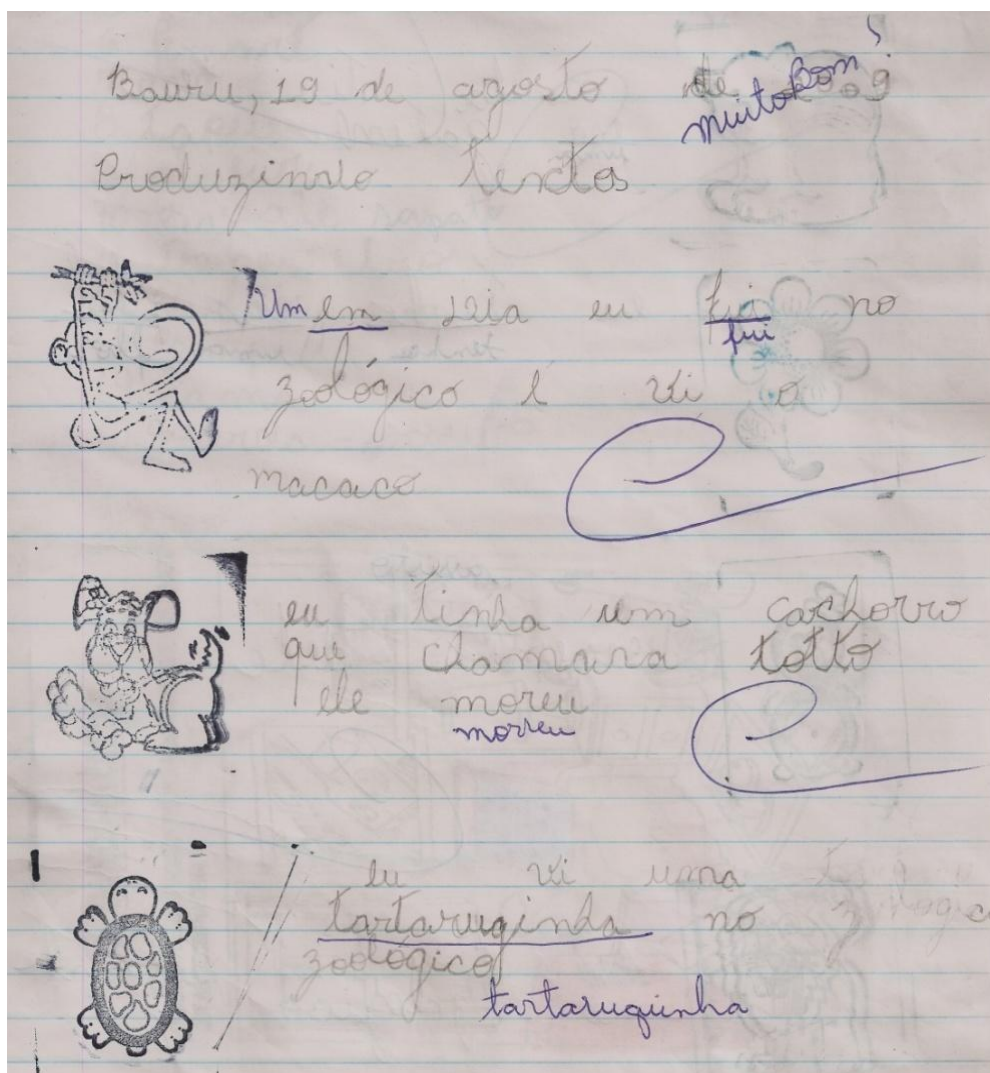


Figura 20 – Caderno de Loren (3º ano C) no 2º semestre

No segundo semestre, observou-se que Loren ainda não utilizava o ponto final nas frases, mas havia evidência da compreensão do que se pedia, mas apresentava avanços na escrita das sílabas complexas (“chamava”, “cachorro”, “tartaruginha”). Observou-se melhora na escrita das palavras com letra cursiva, porém, com pouca preocupação ortográfica; ainda mesclava letras maiúsculas e minúsculas no decorrer das frases (“dia”, “vi”), equivocou-se ao escrever “moreu”, “totó”, “tartaruginha” e não utilizou letra maiúscula para nome próprio “totó”.

No exercício a seguir, solicitou-se à aluna que escrevesse uma lista com o nome de 20 animais. A operação de pensamento desenvolvida na atividade (Fig. 21) referia-se à imaginação (buscou e identificou informações sobre “animais”) e à classificação (agrupou, conforme a categoria proposta pela professora: “animais”).

Observou-se que, em novembro, a aluna já produzia pequenas listas de palavras e textos em letra cursiva, com melhor domínio da ortografia e coerência das ideias. A dificuldade na escrita da vogal “o” minúscula foi superada, observado nas palavras “papagaio”; “cobra”; “rato”; “gato”; “pato”.

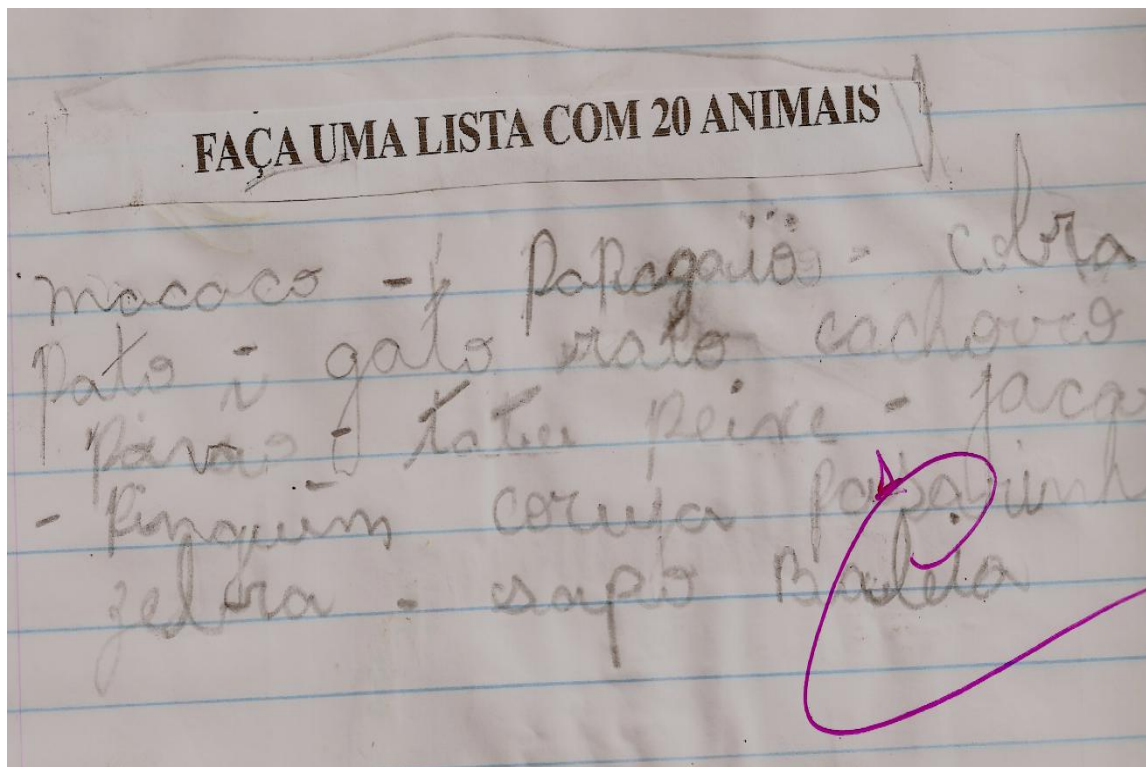


Figura 21 – Caderno de Loren (3º ano C) em novembro

Ao descrever a cena na atividade proposta (Fig. 22), a aluna aproximou-se de algumas ações de pensamento: a observação (examinou com atenção as informações contidas nas cenas das gravuras para identificar os acontecimentos), a interpretação (atribuiu sentido às expressões do personagem e deu interpretação do significado percebido), e a imaginação (imaginou as situações, as falas do personagem e socializou-as por meio do texto escrito).

Um aspecto relevante sobre o desenvolvimento de Loren, ao final do ano, foi a melhora na caligrafia e na elaboração do pensamento para criar e escrever histórias, como mostra o exemplo a seguir.

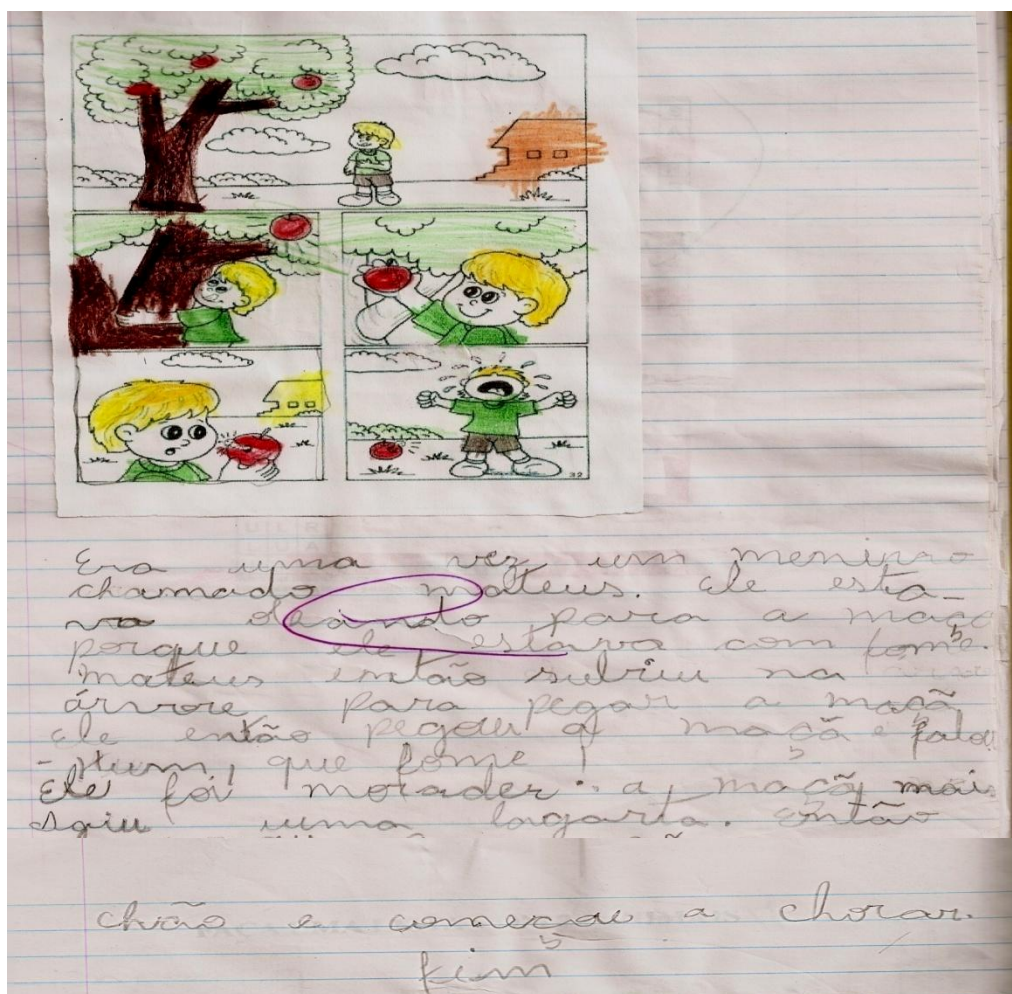


Figura 22 – Caderno de Loren (3º ano C) no final do ano

O exercício evidencia que, em Língua Portuguesa, Loren teve progressos na escrita, comparada ao início da recuperação paralela, pois demonstrou utilizar-se melhor da letra cursiva e, com mais frequência, utilizou-se de letras maiúsculas para iniciar a frase e de pontuações ao terminá-las, com destaque para o uso do discurso indireto na construção do texto. Utilizou o travessão para indicar as falas do personagem da história; no entanto, continuou com dificuldade para organizar o texto em parágrafos de maneira regular. Quanto à grafia, utilizou-se dos acentos gráficos nas palavras “maçã”, “árvore” e “então”, e cometeu equívoco na escrita de uma única palavra (“morader”).

Na ficha diagnóstica, constava o registro final sobre o seu desempenho, e na avaliação da professora da recuperação paralela, ela “conseguiu avançar bastante, freqüentou as aulas regularmente, o que contribuiu muito, e hoje se encontra na fase alfabética.”

Quanto ao registro final da professora da classe regular sobre o desenvolvimento da aluna, esta afirmou que “*está muito boa na escrita, porém, ainda se confunde em operações e resoluções de problemas*” na Matemática, e que não foi alvo de avaliação deste trabalho.

Sobre os resultados da recuperação paralela de Loren, em resposta ao questionário, a avó afirmou que “*Foi ótimo, ela aprendeu muito.*”

Ao analisar os registros do caderno e comparar a condição inicial da aluna em abril com o resultado em dezembro, pode-se inferir que Loren, aluna do 3º ano, avançou no processo de desenvolvimento da alfabetização, confirmando os dados registrados em sua ficha avaliativa, com exceção do item sobre pontuação, e uso do parágrafo, ainda não dominados por ela.

Ao verificar o caderno de Loren, também se observou a prevalência de atividades que favoreciam as operações de pensamento relacionadas à observação, seguidas em menor quantidade das de classificação, interpretação, comparação e imaginação. Poucas propiciaram a busca por suposições e obtenção e organização de dados.

Considerando sua ficha diagnóstica ao final do ano, a aluna apresentou melhoras no desempenho, mas necessitava, ainda, de trabalho para melhorar a coerência textual, o uso do dicionário e a pontuação.

❖ Aluna Dany (4º ano C)

Na ficha diagnóstica, constava a avaliação mensal, realizada pela professora da recuperação paralela, com as condições iniciais e finais da aluna. De acordo com os registros encontrados, pode-se observar a situação descrita no quadro a seguir.

Itens avaliados sobre as capacidades gerais da aluna	abril			dezembro		
	S	AV	N	S	AV	N
1. Busca sequência lógica das ideias			X			X
2. Tem concentração	X			X		
3. Ritmo de trabalho é lento			X			X
4. Apresenta problemas na fala, faz trocas			X			X
5. Apresenta falta de interesse			X		X	
6. Tem dificuldade em ficar quieto ou parado			X			X
7. Tem dificuldade em memorizar			X			X

Quadro 26 – Condições iniciais e finais de Dany

Ao comparar e analisar os apontamentos na ficha diagnóstica sobre o desenvolvimento de Dany, observou-se que a dificuldade da aluna na sequência lógica das ideias não foi superada até o mês de dezembro, assinalada em verde; além disso, ocorreu retrocesso ao apresentar falta de interesse pela aprendizagem, ao final do ano letivo, assinalado em lilás, fato que não ocorria no início das aulas. Segundo a professora da sala de recuperação, este acontecimento se deu em decorrência da baixa frequência da criança.

Em Língua Portuguesa, sua condição inicial era a seguinte.

Itens avaliados sobre as capacidades em Língua Portuguesa	abril			dezembro		
	S	AV	N	S	AV	N
1. Domina o alfabeto	X			X		
2. Transcreve a letra de imprensa para cursiva	X			X		
3. Faz grafia da letra corretamente	X			X		
4. Elaboro o pensamento			X	X		
5. Apresenta coerência textual			X		X	
6. Faz uso do dicionário			X			X
7. Conhece diferentes portadores de texto	X			X		
8. Escreve espontaneamente			X		X	
9. Interpreta o que escreve		X			X	
10. Trabalha com sílabas complexas			X		X	
11. Conhece letras maiúsculas, minúsculas, cursiva e de forma		X		X		
12. Lê com entonação e ritmo			X		X	
13. Faz uso correto da pontuação			X			X
14. Escreve preocupando-se com a ortografia			X		X	
15. Tem dificuldade em compreender a gramática	X			X		

Quadro 27 – Condição de Dany em Língua Portuguesa

Dos 15 itens avaliados, Dany melhorou em 07, assinalados em azul, (elaboração do pensamento, coerência textual, passou a escrever espontaneamente, a trabalhar com as sílabas complexas, a diferenciar letras maiúsculas, minúsculas, cursiva e de imprensa, ler com entonação e ritmo, e escrever preocupando-se com a ortografia). Destas melhoras, 6 delas encontram-se assinaladas no campo “às vezes”, denotando a passagem da condição inicial de não saber para, às vezes, saber fazer atividades que exigiam tais capacidades, revelando que se encontrava em processo de aquisição delas.

Ao término do ano, apresentou estagnações em 04 itens, assinalados em verde, pois continuou não fazendo uso do dicionário, da pontuação, nem sempre

interpretava o que escrevia e continuava com dificuldades para compreender a gramática.

Alguns registros encontrados no caderno da aluna evidenciaram algumas melhoras. No exercício a seguir (Fig 23), deveria observar os acontecimentos, sequenciá-los na ordem dos fatos e escrevê-los, aproximando-se do conjunto de ações estudados por Raths et al (1973), com destaque para as operações de observação (na atenção às cenas para identificar os fatos), de interpretação (ao atribuir sentido aos acontecimentos das cenas), de imaginação (ao buscar ideias, criar fatos imaginados para as cenas).

De acordo com o exercício, a aluna iniciou a produção de texto com coerência das ideias, respeitando a sequência lógica dos fatos e com melhora na escrita.

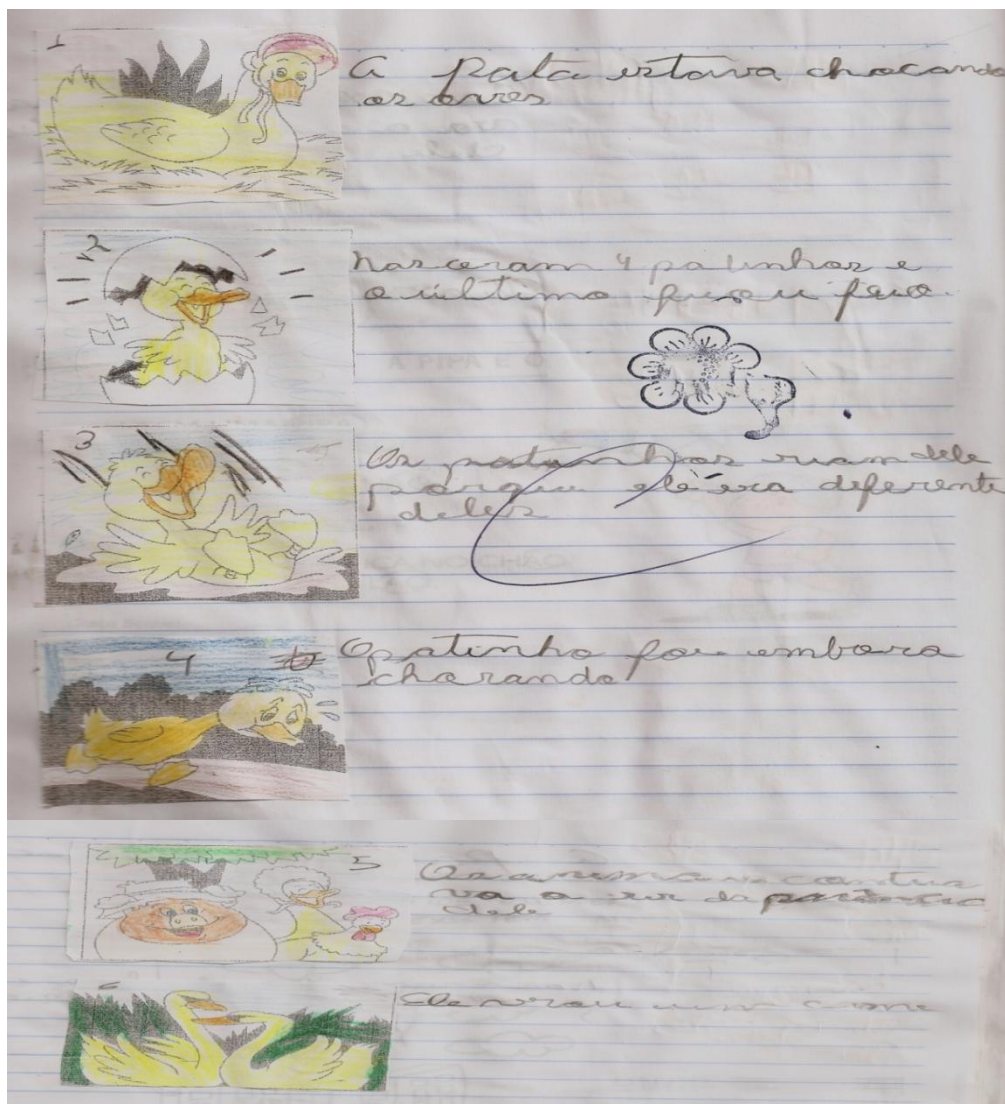


Figura 23 – Caderno de Dany (4º ano C) no 2º semestre

Observa-se que a aluna passou a escrever as sílabas complexas das palavras “chocando”, “patinho”, “chorando” para criar o texto, o que indica avanços; ao descrever os fatos evidencia progresso na escrita com autonomia, confirmando a melhora registrada nesse item na ficha diagnóstica individual.

No exercício, a seguir, proposto na figura 25, Dany deveria observar a cena e criar uma história; de acordo com Raths et al (1973), essa atividade possibilita à aluna a aproximação com as operações de pensamento de observação (ao examinar com atenção as figuras para identificar e perceber as ações), de imaginação (ao criar ideia sobre os fatos da cena), de interpretação (ao atribuir sentido ou interpretar o significado percebido nas ações).

O exercício traz alguns elementos quanto à melhora na escrita espontânea, à grafia das palavras e à criação das ideias; Dany já colocava título no texto, no entanto, não fazia uso do acento na palavra “maçã”, confundia letras maiúsculas com minúsculas (“de”; “jogou”). Tal fato contraria o item 11 da ficha avaliativa, ao constar que a aluna havia melhorado neste aspecto, não utilizava a linha até o final da página do caderno para a escrita das frases, do mesmo modo, não sequenciava as linhas adequadamente, o que indica a necessidade de intervenção da professora quanto ao uso correto do caderno.

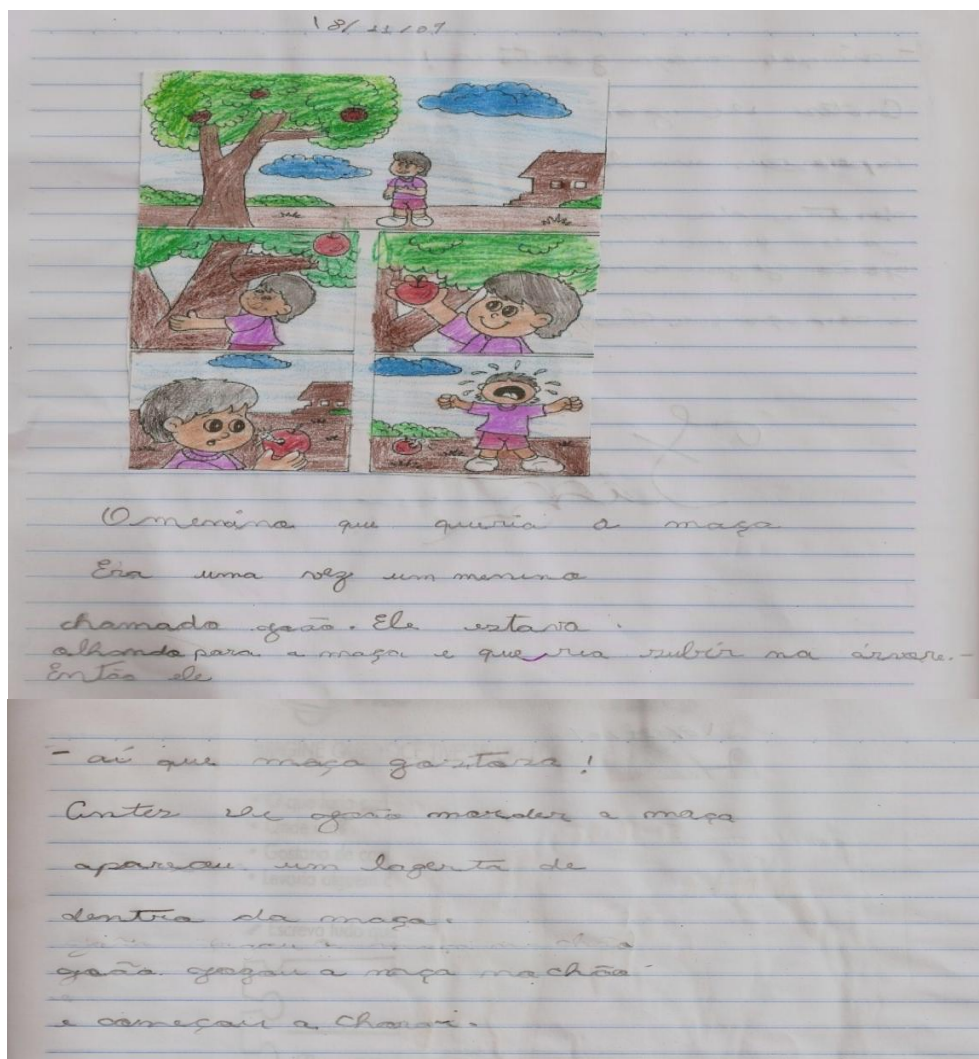


Figura 24 – Caderno de Dany (4º ano C) no final do ano

Considerando que uma das razões de a aluna ser encaminhada à recuperação paralela foi por não escrever com autonomia, pode-se considerar que ocorreu melhora nesse aspecto.

De acordo com os registros do caderno da aluna ao final do segundo semestre, observou-se que já era capaz de descrever fatos, escrever com autonomia, mas ainda confundia letras maiúsculas e minúsculas e não utilizava as linhas do caderno na sequência correta.

O registro final da professora da recuperação paralela na ficha diagnóstica justificou que “as faltas prejudicaram o andamento de seu aprendizado. A aluna necessita de treinamento na leitura. Apesar das faltas, alcançou alguns avanços.” A professora da classe regular pontuou que “a aluna apresentou pequena melhora de forma geral”.

Sobre os resultados da recuperação paralela de Dany, em resposta ao questionário, a mãe afirmou que “*Foi muito bom, ela aprendeu a se esforçar mais nas aulas.*”

Ao verificar o caderno da criança, observou-se a prevalência de atividades que favoreciam somente as operações de pensamento relacionadas à observação, classificação, imaginação; em menor quantidade as de comparação, resumo, busca por suposições, obtenção e organização de dados.

Ressalta-se que a aluna estava concluindo o 4º ano escolar e, embora exibisse melhora em seu desempenho, faltava-lhe dominar capacidades propostas na ficha diagnóstica, ao se constatar que dos 7 itens registrados como melhora, 6 deles estavam sinalizados como “às vezes”.

❖ Aluno Vini (4º ano C)

Na ficha diagnóstica constavam as condições iniciais e finais de Vini de acordo com o quadro a seguir.

Itens avaliados sobre as capacidades gerais do aluno	abril			dezembro		
	S	AV	N	S	AV	N
1. Busca sequência lógica das ideias		X			X	
2. Tem concentração	X			X		
3. Ritmo de trabalho é lento			X			X
4. Apresenta problemas na fala, faz trocas			X			X
5. Apresenta falta de interesse			X			X
6. Tem dificuldade em ficar quieto ou parado			X			X
7. Tem dificuldade em memorizar		X				X

Quadro 28 – Condições iniciais e finais de Vini

Ao comparar e analisar os apontamentos na ficha diagnóstica acerca do desenvolvimento das habilidades de Vini, entre os meses de abril a dezembro, observou-se progresso na memorização; no entanto, a dificuldade inicial no quesito *sequência lógica das ideias* permaneceu inalterada até o final do ano.

De acordo com a professora da recuperação, Vini apresentava em abril, na área da Língua Portuguesa, a condição no quadro a seguir:

Itens avaliados sobre as capacidades em Língua Portuguesa	abril			dezembro		
	S	AV	N	S	AV	N
1. Domina o alfabeto	X			X		
2. Transcreve a letra de imprensa para cursiva	X			X		
3. Faz grafia da letra corretamente	X			X		
4. Elabora o pensamento		X			X	
5. Apresenta coerência textual		X			X	
6. Faz uso do dicionário	X			X		
7. Conhece diferentes portadores de texto	X			X		
8. Escreve espontaneamente		X		X		
9. Interpreta o que escreve	X			X		
10. Trabalha com sílabas complexas		X		X		
11. Conhece letras maiúsculas, minúsculas, cursiva e de forma	X			X		
12. Lê com entonação e ritmo		X			X	
13. Faz uso correto da pontuação			X		X	
14. Escreve preocupando-se com a ortografia		X		X		
15. Tem dificuldade em compreender a gramática	X					X

Quadro 29 – Condições de Vini em Língua Portuguesa

Em Língua Portuguesa, as melhoras alcançadas no decorrer da recuperação paralela se referiram aos 05 itens da ficha avaliativa marcados em azul (na escrita espontânea, no trabalho com as sílabas complexas, no uso correto da pontuação, passou a escrever preocupando-se com a ortografia e compreendia a gramática).

Ao término do ano, Vini apresentou estagnação em 03 itens assinalados em verde no quadro 29, ou seja, continuou com dificuldade na elaboração do pensamento, na coerência textual e na leitura.

Os registros do caderno do aluno trouxeram evidências sobre seu desenvolvimento no decorrer do ano de 2009.

No exercício a seguir o aluno deveria realizar descrição do personagem folclórico “Saci-Pererê”, explorado anteriormente em sala de aula. Essa atividade possibilitou ao aluno aproximar-se das operações de pensamento de observação (ao prestar atenção a fim de anotar detalhes e informações sobre o personagem) e de interpretação (ao realizar descrição para posterior interpretação do significado percebido sobre o personagem).

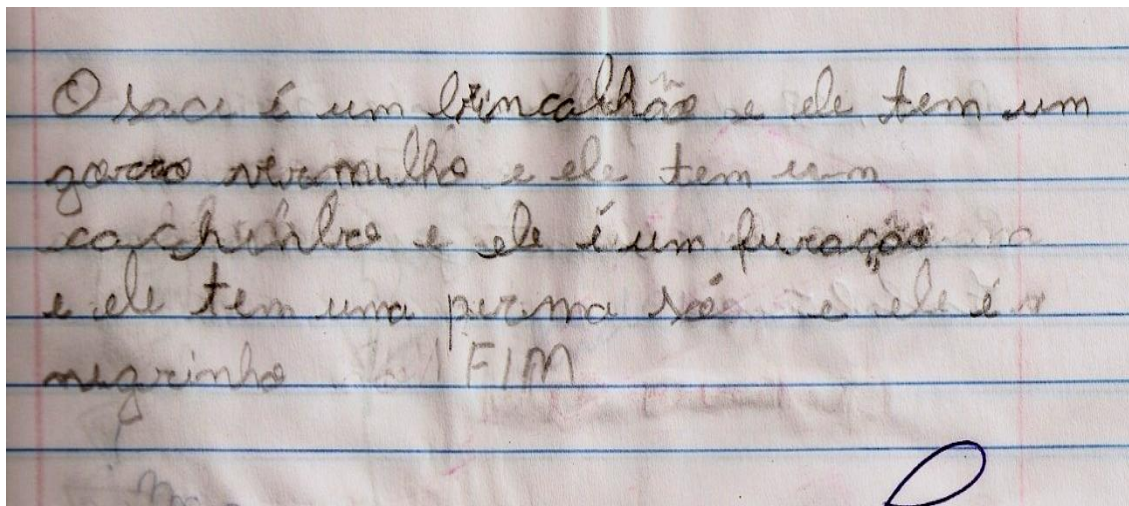


Figura 25 – Caderno de Vini (4º ano C) no 2º semestre

No exercício de escrita espontânea, observa-se avanço do aluno na ortografia, no trabalho com as sílabas complexas (“brincalhão”; “vermelho”; “cachimbo”; “negrinho”), ainda, há o registro de palavras escritas erradas não observadas pela professora (“cachinbo” para cachimbo; “furação” para furacão, “perma” para perna).

Embora tenha iniciado a frase com letra maiúscula e colocado a acentuação gráfica nas palavras corretamente, ainda não apresentava progresso no uso da pontuação, produzindo um parágrafo extenso com repetição de elemento de ligação “e ele”, encontrado por várias vezes no decorrer do texto, numa construção sem coesão. O aluno não utiliza as linhas até o final da página para a escrita da frase, evidenciando a necessidade de intervenção e orientação da professora quanto ao uso correto do caderno.

Conforme o exercício seguinte proposto na figura 26, o aluno deveria observar a cena e criar uma história. A referida atividade possibilitava ao aluno a aproximação com as operações de pensamento de observação (ao examinar com atenção as figuras para identificar e perceber as ações), de imaginação (ao criar ideia sobre os fatos da cena), de interpretação (ao atribuir sentido ou interpretar o significado percebido nas ações). Essa atividade parece interessante para um aluno de 4º ano que apresenta dificuldades na sequência lógica das ideias.

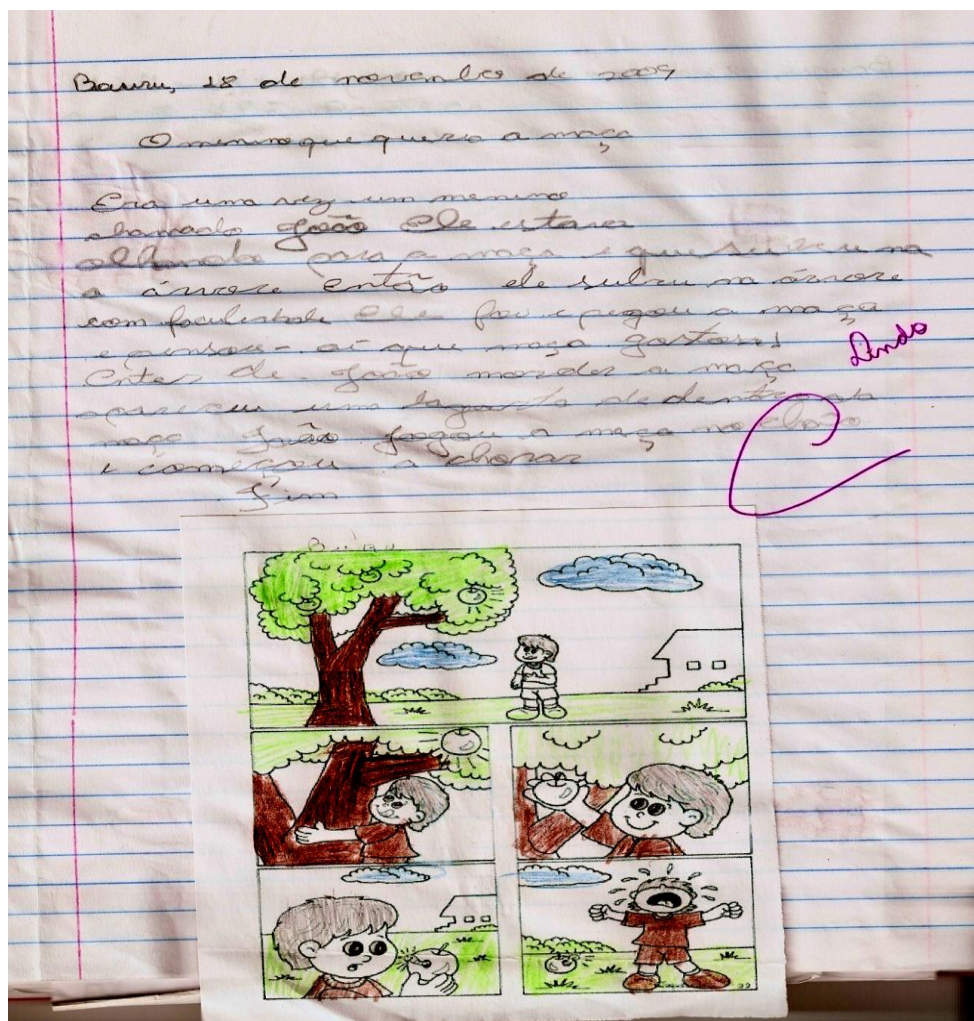


Figura 26 – Caderno de Vini (4º ano C) no final do ano

No final do ano, o aluno já escrevia espontaneamente, expressava as ideias com coerência (com começo, meio e fim), mas, ao redigir as respostas, não empregava o acento gráfico na palavra “maçã”, nem completou a vogal “i” das palavras “menino”, “queria”, “subiu”, “facilidade”, não fazia uso correto da pontuação, escrevia de forma contínua não respeitando os parágrafos na construção das frases. Continuava sem utilizar as linhas do caderno até o final da página.

No exercício a seguir (figura 27), o aluno deveria ler o pequeno texto, interpretá-lo e redigir um pedido ao Papai Noel. Essa atividade possibilitou ao aluno acionar as operações de pensamento de interpretação (ao realizar uma descrição inicial dos fatos para posterior interpretação dos significados) e de imaginação (ao ter alguma ideia, perceber mentalmente sobre o que pedir ao Papai Noel).

O pedido de Clara

Clara escreveu uma carta ao Papai Noel com seus pedidos de Natal.
 Para ela, pediu uma boneca nova, com cabelos longos e vestido colorido.
 Para o seu irmão Beto, um lindo boné azul.
 E para sua família, muita saúde e alegria!
 Clara é uma boa menina!

1- O que Clara pediu para ela de presente?
 Boneca nova com cabelos longos e vestido colorido

2- O que Clara pediu ao Papai Noel para o seu irmão?
 Boné azul

3- Qual o nome do irmão de Clara?
 Beto

4- O que Clara pediu ao Papai Noel para sua família?
 muita saúde e alegria!

5- Escreva uma cartinha ao Papai Noel com seu pedido de Natal:
 eu quero um pastelão
 duas de Natal para mim
 ali

Figura 27 – Caderno de Vini (4º ano C) no final do ano

Ao final do ano Vini, apresentou boa compreensão da gramática, melhorou na interpretação do texto, com respostas adequadas, pouco elaboradas, porém, melhor que nos exercícios anteriores. O aluno não conseguiu elaborar uma pequena carta ao Papai Noel: construiu apenas uma oração; tal fato contraria o registro da avaliação inicial do aluno, ao afirmar que ele reconhecia os diferentes portadores de texto, neste caso, saberia como redigir o que se pediu.

Ao final do segundo semestre, os registros do caderno de Vini trouxeram indícios de que o aluno conseguia desenvolver interpretação de texto, expressar ideias com coerência e ter compreensão da gramática. Escrevia com letra cursiva, porém, com erros gráficos e sem fazer uso da pontuação e dos acentos gráficos e não utilizava as linhas do caderno na sequência adequada.

No registro final da Professora da Recuperação Paralela, sobre o desenvolvimento do aluno, constava que *“frequentou a recuperação regularmente; é concentrado e realiza todas as atividades com atenção, tem avançado bastante.”*

Na avaliação final da Professora da classe regular, constava que *“Apresentou melhora na leitura e no raciocínio lógico-matemático.”*

Sobre os resultados da recuperação paralela de Vini, em resposta ao questionário, a mãe afirmou que “*Foi ótimo, ele tinha dificuldades para ler e agora ele lê.*”

Desse modo, pode-se inferir que, apesar de o aluno ter o domínio do alfabeto e de escrever com a letra cursiva e ter apresentado melhora na escrita, tinha com pouca preocupação ortográfica, mas melhorou no trabalho com as sílabas complexas e na compreensão da gramática.

Ao verificar o caderno, observou-se a prevalência de atividades que favoreciam somente as operações de pensamento relacionadas à observação, imaginação e classificação, seguidas, em menor quantidade, pelas de comparação, resumo, busca por suposições e de obtenção e organização de dados.

Dos 5 itens registrados como avanço na ficha avaliativa de Vini (4º ano), 4 deles estavam sinalizados em “às vezes”; isto significa que sua melhora ainda era relativa, pois não havia consolidado as capacidades exigidas pela escola.

4.2.2 Melhorias e condições favoráveis dos alunos da recuperação da Turma 2

❖ Aluno Léo (3º ano D)

Na ficha diagnóstica preenchida pela professora da recuperação, constavam condições do aluno no decorrer do ano.

Itens avaliados sobre as capacidades gerais do aluno	abril			dezembro		
	S	AV	N	S	AV	N
1. Busca sequência lógica das ideias			X		X	
2. Tem concentração	X			X		
3. Ritmo de trabalho é lento		X			X	
4. Apresenta problemas na fala, faz trocas			X			X
5. Apresenta falta de interesse			X			X
6. Tem dificuldade em ficar quieto ou parado		X			X	
7. Tem dificuldade em memorizar			X			X

Quadro 30 – Condições iniciais e finais de Léo

Ao comparar e analisar os apontamentos na ficha diagnóstica acerca do desenvolvimento das habilidades de Léo, aluno do 3º ano, entre os meses de abril a

dezembro de 2009, observou-se melhora na sequência das ideias. As capacidades relacionadas ao ritmo de trabalho e à dificuldade em ficar quieto mantiveram-se inalteradas durante todo o ano.

Quanto às anotações da professora da recuperação paralela sobre o desenvolvimento em Língua Portuguesa, Léo apresentava estas características:

Itens avaliados sobre as capacidades em Língua Portuguesa	abril			dezembro		
	S	AV	N	S	AV	N
1. Domina o alfabeto	X			X		
2. Transcreve a letra de imprensa para cursiva		X			X	
3. Faz grafia da letra corretamente	X			X		
4. Elabora o pensamento			X		X	
5. Apresenta coerência textual			X			X
6. Faz uso do dicionário			X			X
7. Conhece diferentes portadores de texto	X			X		
8. Escreve espontaneamente		X		X		
9. Interpreta o que escreve		X		X		
10. Trabalha com sílabas complexas			X	X		
11. Conhece letras maiúsculas, minúsculas, cursiva e de forma			X		X	
12. Lê com entonação e ritmo			X		X	
13. Faz uso correto da pontuação			X			X
14. Escreve preocupando-se com a ortografia			X	X		
15. Tem dificuldade em compreender a gramática	X					X

Quadro 31 – Desempenho de Léo em Língua Portuguesa

Com relação à Língua Portuguesa, dentre os 15 itens avaliados, as melhoras alcançadas por Léo, do 3º ano, no decorrer da recuperação paralela, referiam-se a 8 itens (elaboração do pensamento, escrita espontânea, interpretação do que escrevia, trabalho com as sílabas complexas, reconhecimento dos vários tipos de letras, leitura, ortografia e compreensão da gramática).

Ao término do ano, apresentou estagnação nos 04 itens assinalados em verde, os quais se referiam à transcrição da letra de forma para letra cursiva, à coerência textual, à utilização do dicionário e ao uso correto da pontuação.

Ao analisar os registros encontrados no caderno do aluno, observaram-se alguns detalhes sobre seu desenvolvimento. O exercício, a seguir, corresponde a cópia de texto, do qual o aluno deveria, posteriormente, responder a algumas perguntas de interpretação. Essa atividade propiciou-lhe desenvolver as ações de

pensamento relacionadas à observação (ao procurar, identificar e perceber fatos sobre o texto), e à interpretação (ao realizar uma descrição inicial dos fatos para posterior interpretação dos significados).

Léo fazia uso dos sinais de pontuação e dos acentos gráficos, mas não organizava o texto em parágrafos e não utilizava a linha do caderno até o fim.

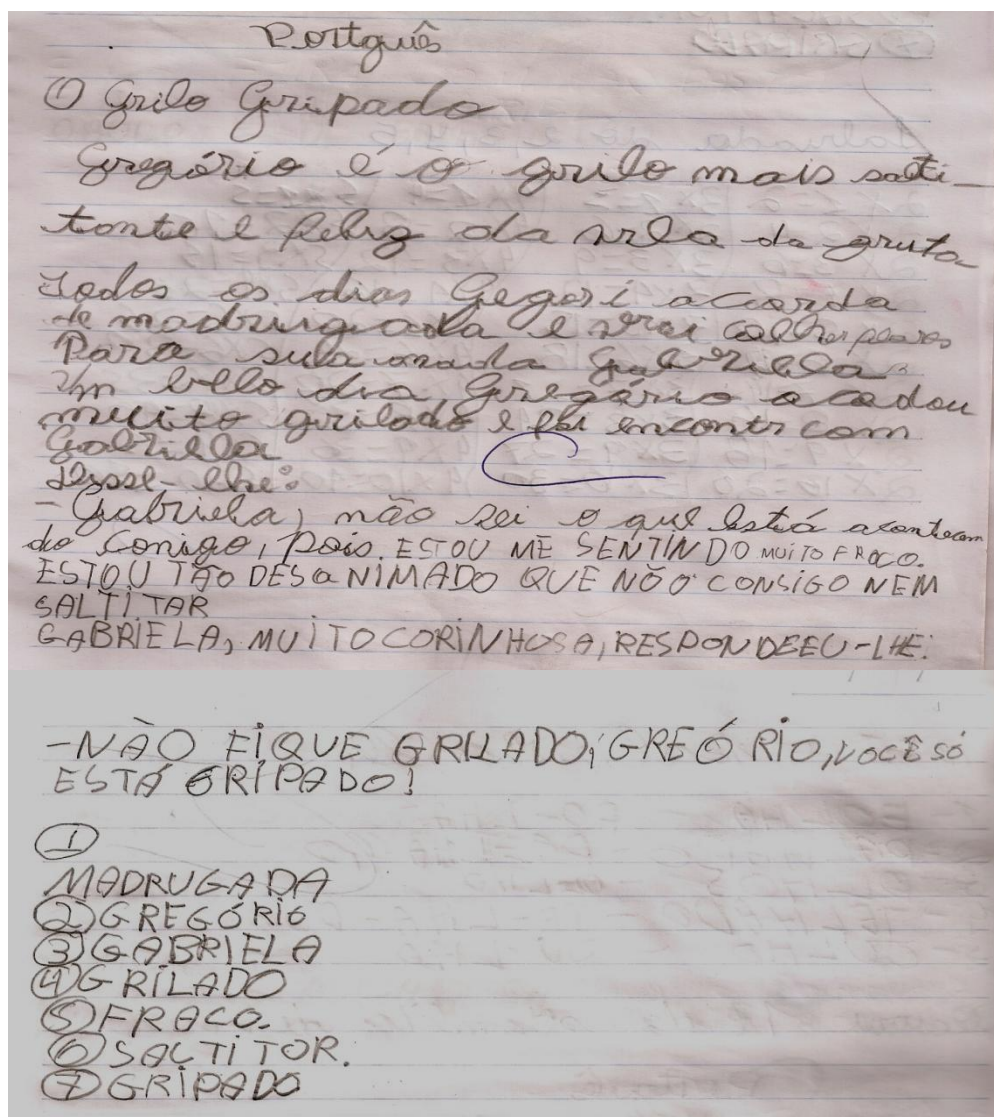


Figura 28 – Caderno de Léo (3º ano D) no 2º semestre

Ao final do ano letivo, observa-se a persistência das mesmas dificuldades iniciais para a escrita da letra cursiva, mesclava os estilos de letras, copiava palavras escritas inadequadamente e sem segmentação (“Gregor i o”; “vrai”; “anada”; “acodou”; “encontr”; “conigo”, “respondeeu-lhe”) e o espaço incorreto entre a primeira e segunda linha para escrever as frases. Já fazia uso do travessão, porém, não respeitava os parágrafos do texto. Durante a cópia, fez uso das pontuações, do

travessão e dos acentos gráficos. Ao realizar a interpretação, não copiou as perguntas, apenas colocou as respostas de forma pouco elaborada.

Revelou na escrita espontânea o domínio das sílabas complexas (“grilo”; “gripado”; “Gabriela”).

No exercício seguinte, o aluno deveria escrever a história substituindo as figuras por palavras. Nessa atividade, acionou a ação de pensamento relacionada à observação (ao examinar com atenção as gravuras para substituí-las pelo nome).

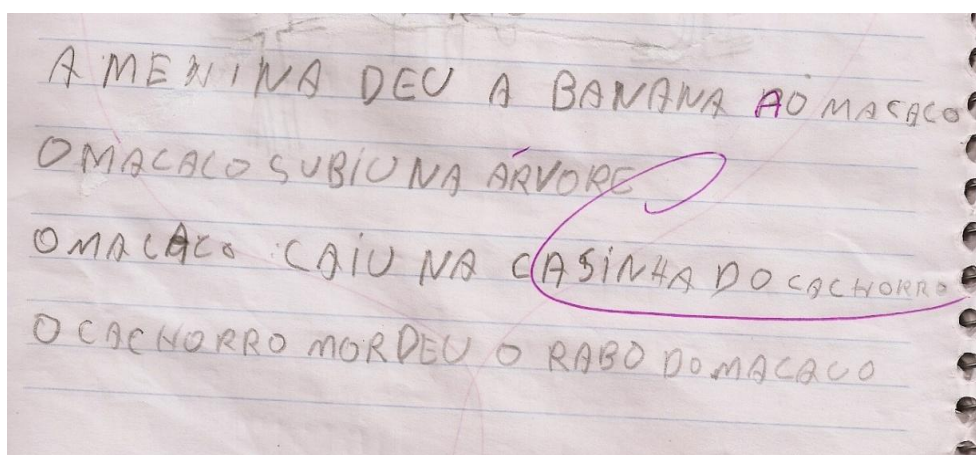
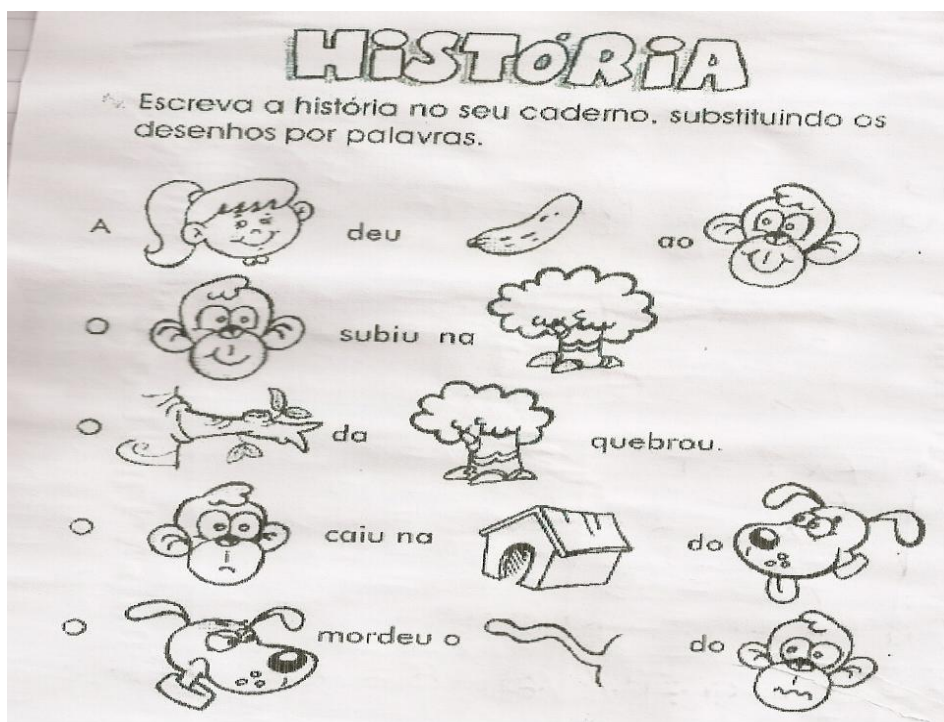


Figura 29 – Caderno de Léo (3º ano D) no final do ano

Neste exemplo, o aluno conseguiu substituir os desenhos por palavras, com a escrita em letra de imprensa, apresentando pequenos erros gráficos corrigidos pela

professora; continuou sem utilizar-se dos parágrafos para iniciar as frases, demonstrou pouca preocupação com a ortografia, pois, dentre outros aspectos, não melhorou sua caligrafia no decorrer do ano letivo. Léo não realizou o exercício completamente, por não escrever a terceira frase da história “o galho da árvore quebrou”, deixando-a com pouco sentido.

Os registros do caderno de Léo, ao final do segundo semestre, traziam evidências de que possuía dificuldade na transcrição da letra de imprensa para a cursiva, já fazia uso da pontuação, mas não utilizava parágrafo ao iniciar frases, nem as linhas do caderno na sequência correta.

No registro final da ficha diagnóstica, a professora da recuperação paralela afirma que “o aluno realiza todas as atividades e, apesar de em algum dia estar mais agitado que em outro, conseguiu avançar bastante, além de ter poucas faltas, o que facilita o trabalho.”

Para a professora da classe regular, “*o aluno, quando quer, desenvolve as atividades, progrediu, mas falta autonomia na leitura e escrita*”.

Sobre os resultados da recuperação paralela de Léo, em resposta ao questionário, a mãe afirmou que “*Ele tem melhorado muito no seu desempenho.*”

Contrastando os motivos que o levou para as aulas de recuperação com o registro inicial da ficha diagnóstica, verifica-se incoerência, pois, uma das razões apontadas pela escola, ao conduzi-lo para essa classe, foi por não reconhecer todas as letras; no entanto, a ficha registrava que já possuía o domínio do alfabeto, denotando possível falha na análise acerca das condições dessa criança pelas professoras. Observou-se melhora na elaboração do pensamento e pouca na escrita com letra de imprensa, mas persistiu com a dificuldade na escrita da letra cursiva.

Ao verificar o caderno de Léo, observou-se a prevalência de atividades que favoreciam somente as operações de pensamento relacionadas à observação, seguidas da imaginação e, com menor frequência, constavam atividades que acionavam classificação e comparação.

Das 8 pontuações positivas em Língua Portuguesa, registradas no final do ano na ficha avaliativa, 3 itens exibiam “às vezes”, denotando que Leo ainda necessitava de atividades sobre o reconhecimento de diferentes tipos de letras, de elaboração do pensamento e de leitura.

❖ **Aluno Binho (3º ano D)**

Na ficha diagnóstica, preenchida pela professora da sala de recuperação, constavam as condições iniciais e finais do aluno conforme o quadro a seguir.

Itens avaliados sobre as capacidades gerais do aluno	abril			dezembro		
	S	AV	N	S	AV	N
1. Busca sequência lógica das ideias			X		X	
2. Tem concentração	X			X		
3. Ritmo de trabalho é lento		X				X
4. Apresenta problemas na fala, faz trocas			X			X
5. Apresenta falta de interesse			X			X
6. Tem dificuldade em ficar quieto ou parado			X			X
7. Tem dificuldade em memorizar			X			X

Quadro 32 – Condições iniciais e finais de Binho

Ao comparar e analisar os apontamentos na ficha diagnóstica acerca do desempenho de Binho, entre os meses de abril a dezembro de 2009, observou-se progresso na sequência lógica das ideias e no ritmo de trabalho.

Quanto às anotações sobre o desenvolvimento em Língua Portuguesa, são estas as informações que constam na ficha diagnóstica:

Itens avaliados sobre as capacidades em Língua Portuguesa	abril			dezembro		
	S	A V	N	S	A V	N
1. Domina o alfabeto	X			X		
2. Transcreve a letra de imprensa para cursiva		X			X	
3. Faz grafia da letra corretamente	X			X		
4. Elaboro o pensamento			X		X	
5. Apresenta coerência textual			X		X	
6. Faz uso do dicionário			X			X
7. Conhece diferentes portadores de texto	X			X		
8. Escreve espontaneamente			X	X		
9. Interpreta o que escreve		X		X		
10. Trabalha com sílabas complexas			X	X		
11. Conhece letras maiúsculas, minúsculas, cursiva e de forma		X			X	
12. Lê com entonação e ritmo			X		X	
13. Faz uso correto da pontuação			X			X
14. Escreve preocupando-se com a ortografia			X		X	
15. Tem dificuldade em compreender a gramática	X				X	

Quadro 33 – Desempenho de Binho do 3º ano em Língua Portuguesa

Com relação à Língua Portuguesa, as melhoras alcançadas por Binho, no decorrer da recuperação paralela, referiam-se aos 8 itens assinalados em azul dentre os 15 avaliados: (elaboração do pensamento, coerência textual, escrita espontânea, interpretação do que escrevia, trabalho com as sílabas complexas, leitura, ortografia e compreensão da gramática).

Ao final do ano, apresentou estagnação nos 04 itens assinalados em verde, que se referiam à transcrição da letra de forma para letra cursiva, à utilização do dicionário, ao reconhecimento das letras maiúsculas, minúsculas, cursiva e de forma, ao uso correto da pontuação.

Alguns aspectos sobre o desenvolvimento do aluno, ao final da recuperação paralela, podem ser observados por meio dos registros no caderno. Na atividade (figura 30) em que o aluno deveria copiar a história na ordem correta dos fatos, é possível inferir que acionou algumas ações de pensamento, como a observação (ao prestar atenção para descobrir a informação), a classificação (ao examinar as frases e colocá-las na ordem segundo a história).

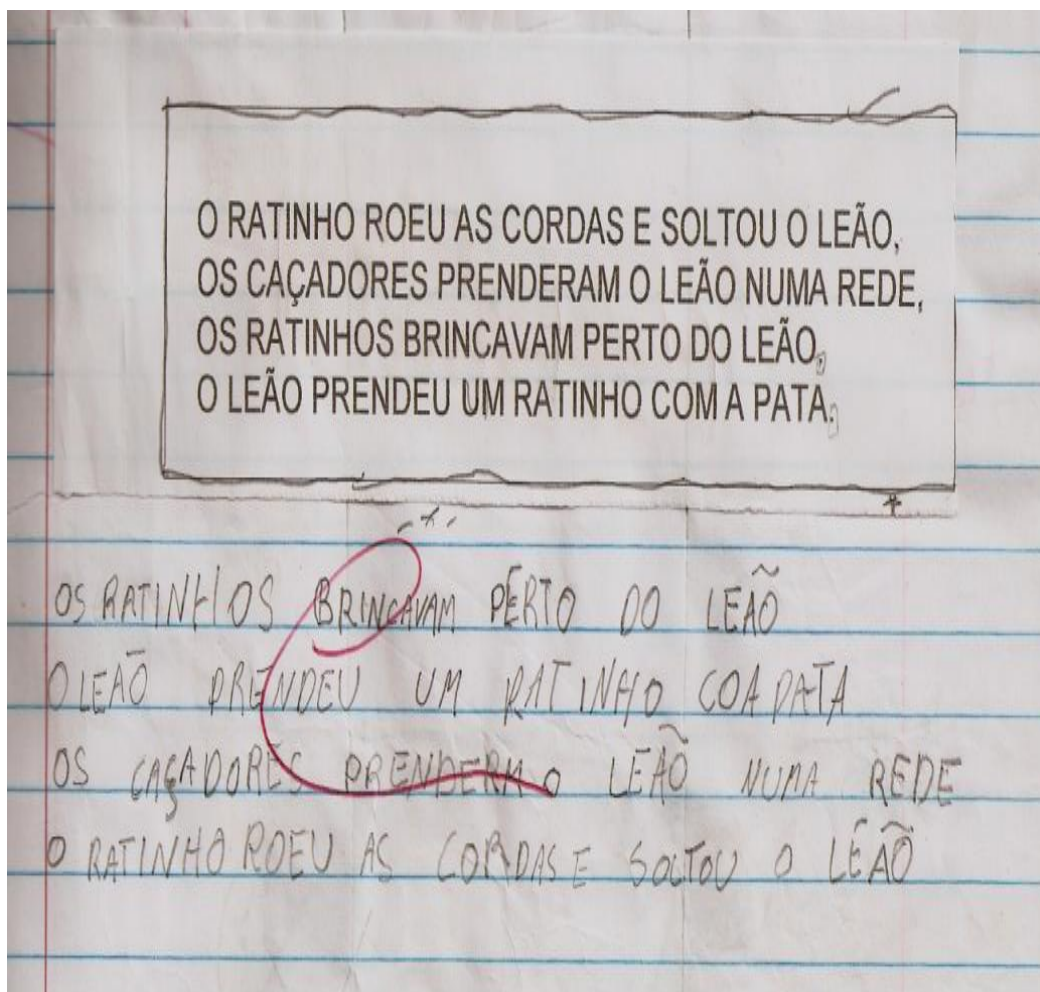


Figura 30 – Caderno de Binho (3º ano D) no final do 2º semestre

Este exercício evidencia que o aluno trabalhou a elaboração do pensamento ao colocar na ordem correta os fatos do texto fatiado. Observa-se que há compreensão do que se pede, mas o aluno continuou não fazendo uso da letra cursiva e da pontuação nas frases, e as palavras “coa” e “prenderm” foram grafadas erradamente e não observadas pela professora. A seguir, encontra-se a interpretação desse texto numa tentativa de escrita em letra cursiva.

Ao realizar a interpretação do texto, Binho acionou a ação de pensamento relacionada à interpretação (ao realizar descrição inicial para depois haver interpretação do significado percebido).

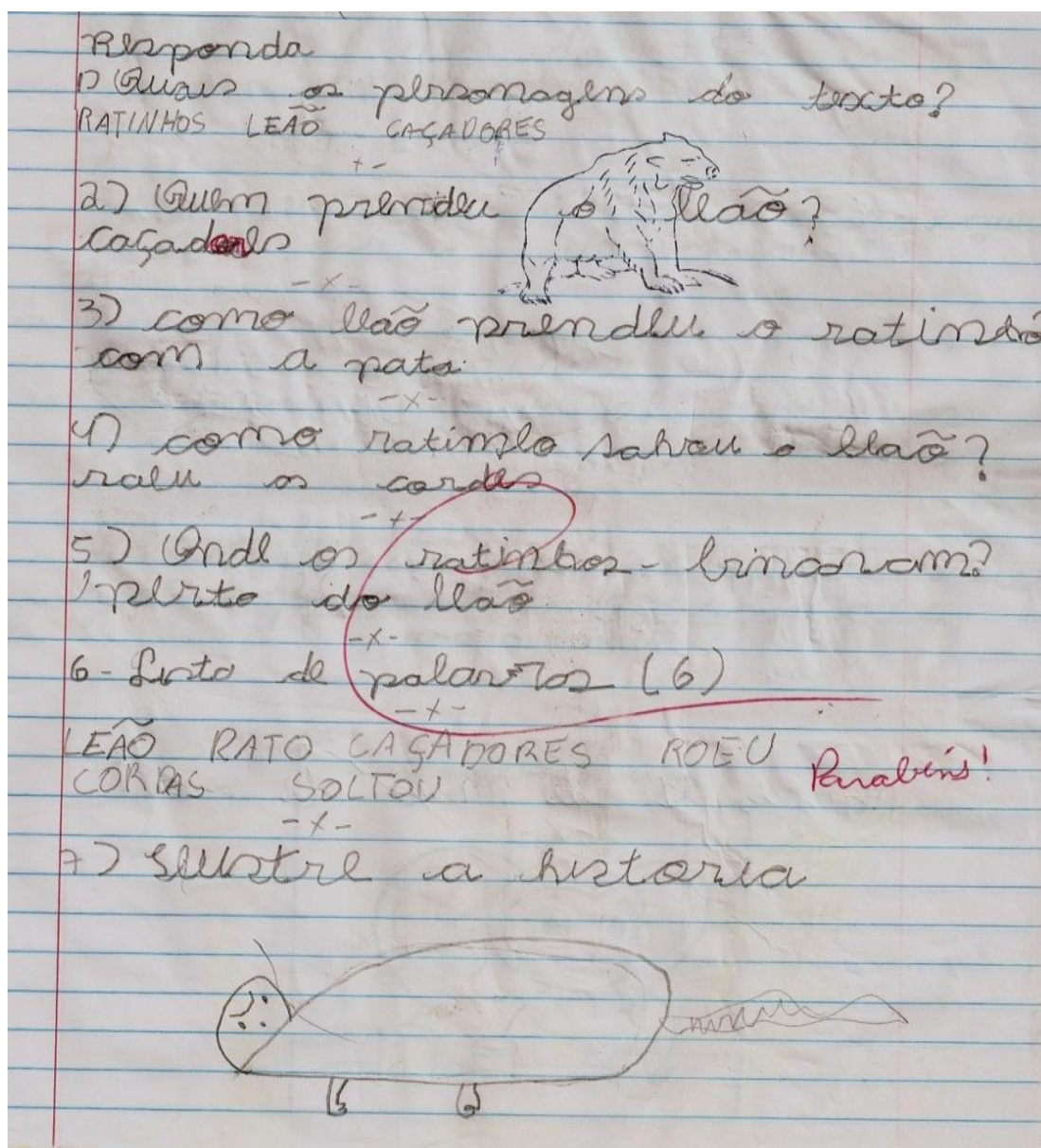



Figura 31 – Caderno de Binho (3º ano D) no final do 2º semestre

Não conseguia realizar corretamente a grafia da letra cursiva em algumas palavras do texto (“ratinhos”, “bincaram”, “leão”, “caçadores”, “Ilustre”), reafirmando o registro sobre este aspecto do desenvolvimento do aluno, encontrado no apontamento inicial da ficha diagnóstica. Mesclava a escrita de palavras com letras de forma e cursiva. Mesmo mostrando compreensão sobre os acontecimentos do texto, apresentou dificuldade para elaborar e escrever as respostas. Ainda com tais dificuldades, a professora colocou “parabéns” para o desempenho do aluno.

Nesta atividade de interpretação de texto, ocorreram as mesmas ações de pensamento anteriores, a observação (ao prestar atenção para descobrir a informação), a interpretação (ao realizar descrição inicial dos fatos para posterior interpretação dos significados). Ao ser solicitado a escrever a história, o aluno também desenvolveu a ação de pensamento relacionada à imaginação.



“Soltando pipa”

Era uma manhã de céu muito azul.
O sol brilhava e fazia calor.
Fábio pegou o carretel de linha, o papel de seda e foi para o quintal de seu amigo Beto.
Lá eles fizeram uma pipa toda colorida, especial.
O vento levou a pipa para bem alto.
De repente, a pipa foi perdendo altura e foi caindo, caindo...
Caiu bem em cima do varal da Dona Marta e quase rasgou.
Que susto levou os meninos!

Responda:

- 1- Qual o título da história? SOLTANDO PIPA
- 2- Naquela manhã, como estava o céu? AZUL O SOL BRILHAVA
- 3- O que os meninos fizeram? UMA PIPA
- 4- O que aconteceu com a pipa? VARAL DA DONA MARTA
- 5- Qual o nome dos meninos da história? FABIO O BETO
- 6- Já aconteceu alguma história interessante com você e uma pipa? Escreva-a.
EU CATEI UMA PIPA

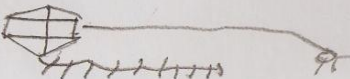


Figura 32 – Caderno de Binho (3º ano D) no final do ano

Neste texto, observa-se que há o entendimento do que se pede, porém, Binho apresentava certa dificuldade na elaboração da escrita e precariedade na elaboração das respostas. Continuava sem utilizar a escrita na letra cursiva no final do ano letivo.

Na avaliação final da professora da recuperação paralela sobre o desenvolvimento do aluno, na ficha diagnóstica, consta que *“o aluno apresentou grandes avanços, frequentou as aulas regularmente e fez todas as atividades com concentração”*.

De acordo com o registro final, a professora da classe regular afirmou que o aluno *“progrediu muito, mas ainda não lê com autonomia”*.

Sobre os resultados da recuperação paralela, a mãe não respondeu a essa pergunta do questionário, embora pontuasse nas demais respostas que, às vezes, verificava se o filho estudava a lição e sempre olhava seu caderno.

Ao analisar os registros no caderno de Binho, do 3º ano, pode-se afirmar que o aluno passou a escrever com autonomia apenas quando utilizava a letra de imprensa e ainda com pouco domínio da pontuação e acentos.

Observou-se também a prevalência de atividades que favoreciam somente as operações de pensamento relacionadas à observação, seguidas de interpretação, classificação e imaginação e, com menor frequência, constavam atividades que acionavam obtenção e organização dos dados.

Salienta-se que na melhora dos 8 itens registrados na ficha diagnóstica, 5 deles correspondiam à coluna “às vezes”, denotando que ainda estava adquirindo as capacidades relativas à elaboração do pensamento, coerência textual, leitura, preocupação com a ortografia e compreensão da gramática.

Aluna Fany (4º ano B)

Na ficha diagnóstica, preenchida pela professora da recuperação, constavam as condições iniciais e finais de acordo com o quadro:

Itens avaliados sobre as capacidades gerais da aluna	abril			dezembro		
	S	AV	N	S	AV	N
1. Busca seqüência lógica das ideias		X			X	
2. Tem concentração	X			X		
3. Ritmo de trabalho é lento			X			X
4. Apresenta problemas na fala, faz trocas			X			X
5. Apresenta falta de interesse			X			X
6. Tem dificuldade em ficar quieto ou parado			X			X
7. Tem dificuldade em memorizar			X			X

Quadro 34 – Condições iniciais e finais de Fany

Ao comparar e analisar os apontamentos na ficha diagnóstica, acerca das capacidades gerais entre os meses de abril a dezembro, observou-se as boas condições apresentadas por Fany. Somente no item *busca de seqüência lógica de ideias* revelava dificuldade, assinalada em verde.

Em Língua Portuguesa, as situações iniciais e finais de Fany eram as seguintes.

Itens avaliados sobre as capacidades em Língua Portuguesa	abril			dezembro		
	S	AV	N	S	AV	N
1. Domina o alfabeto	X			X		
2. Transcreve a letra de imprensa para cursiva	X			X		
3. Faz grafia da letra corretamente	X			X		
4. Elaboro o pensamento		X		X		
5. Apresenta coerência textual		X		X		
6. Faz uso do dicionário	X			X		
7. Conhece diferentes portadores de texto	X			X		
8. Escreve espontaneamente		X		X		
9. Interpreta o que escreve		X		X		
10. Trabalha com sílabas complexas		X		X		
11. Conhece letras maiúsculas, minúsculas, cursiva e de forma	X			X		
12. Lê com entonação e ritmo			X	X		
13. Faz uso correto da pontuação			X		X	
14. Escreve preocupando-se com a ortografia		X		X		
15. Tem dificuldade em compreender a gramática			X			X

Quadro 35 – Condições iniciais e finais de Fany em Língua Portuguesa

Com relação à Língua Portuguesa, dos 15 itens avaliados a aluna melhorou nos 08 assinalados em azul (elaboração do pensamento, coerência textual, escrita espontânea, interpretação do que escrevia, sílabas complexas, leitura com entonação e ritmo, uso correto das pontuações, preocupação com a ortografia). De

acordo com a ficha diagnóstica, ao término do ano, a aluna não apresentou estagnação em nenhum dos itens avaliados nessa área.

Alguns aspectos sobre o desenvolvimento do aluno ao final da recuperação paralela podem ser observados por meio dos registros do caderno. No exercício a seguir, a aluna deveria organizar as cenas da história e escrever sobre os acontecimentos; sendo assim, é possível inferir que acionou algumas ações de pensamento, como de observação (ao prestar atenção nas figuras, examinar e perceber os fatos), de imaginação (ao buscar ideias sobre o que poderia estar ocorrendo nas cenas), de classificação (ao colocar em ordem os acontecimentos), de interpretação (ao atribuir sentido às figuras).

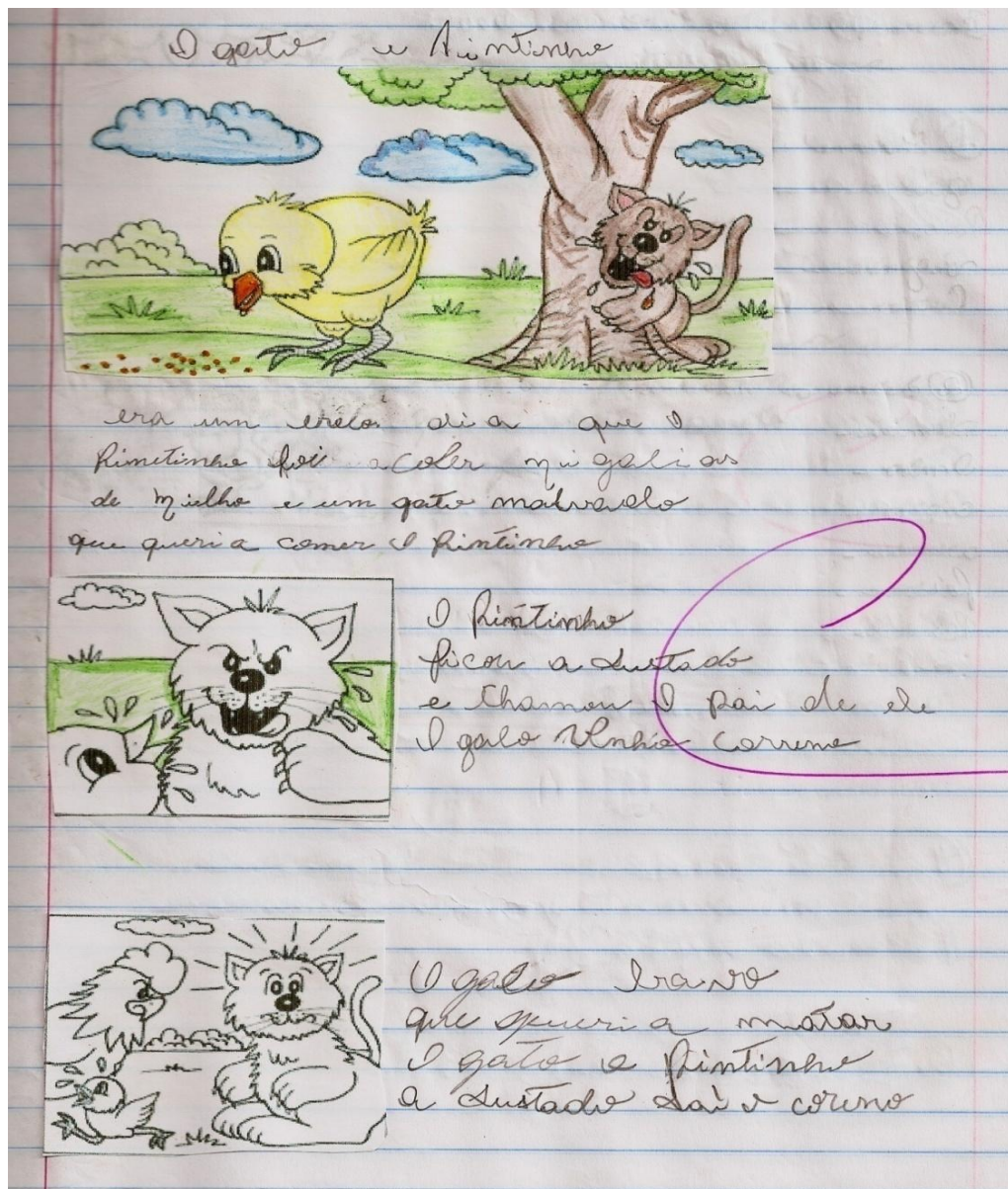


Figura 33 – Caderno de Fany (4º ano D) no 2º semestre

Neste exercício, a aluna apresentou sequência lógica dos acontecimentos, utilizou-se da letra cursiva, atribuiu nome à história. “No entanto, apresentou dificuldades com a ortografia ao escrever equivocadamente as palavras “coler”, “nigalias”, asustado”, demonstrou erro na escrita das palavras das palavras (“venho”, “correno”, “bavo” e “coreno”), problemas na segmentação de palavras (“a sustado”, “de ele”) e dificuldades na transcrição da letra “o” minúscula no decorrer do texto.

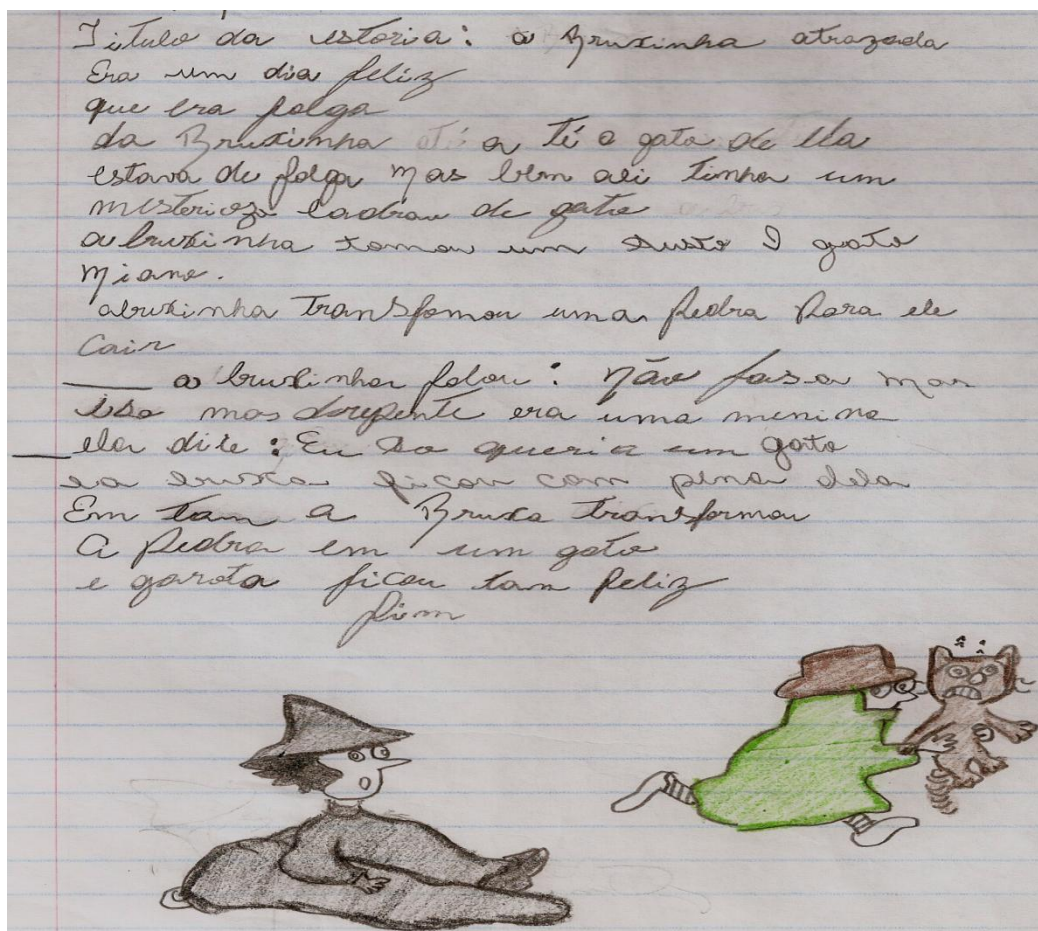



Figura 34 – Caderno de Fany (4º ano D) no 2º semestre

Este exercício solicitava interpretação escrita da história de uma bruxinha contada por meio de figuras. A aluna a escreveu, mostrando que tem domínio sobre algumas sílabas complexas (“bruxinha”; “tinha”; “transformou”; “pedra”), utilizou a sequência dos fatos, buscou articular a fala dos personagens, indicando a separação entre elas com o uso do travessão e dos dois pontos para o diálogo, só que de modo equivocado, o que evidencia dificuldade na utilização desses sinais de pontuação.

Há indícios da continuidade de problemas anteriores como a segmentação de palavras (“a té”; “de ela”; “abuxinha”; “derepente”; “ea”; “em tam”), continuou escrevendo a letra “o” maiúscula no meio do texto, escreveu com erros de transcrição de fala (“miano”), não conseguia escrever palavras que utilizavam o “ão”, trocando-o por outras letras (“ladrau”; “em tam”; “tam”). Apresenta algumas inadequações gramaticais na escrita das palavras “atrizada”; “fasa”; “iso”. Assim como outros alunos participantes dessa pesquisa, que frequentavam as aulas de recuperação, esta aluna também não utilizava as linhas da página até o final.



“Soltando pipa”

Era uma manhã de céu muito azul.
O sol brilhava e fazia calor.
Fábio pegou o carretel de linha, o papel de seda e foi para o quintal de seu amigo Beto.
Lá eles fizeram uma pipa toda colorida, especial.
O vento levou a pipa para bem alto.
De repente, a pipa foi perdendo altura e foi caindo, caindo...
Caiu bem em cima do varal da Dona Marta e quase rasgou.
Que susto levou os meninos!

Responda:

- 1- Qual o título da história?
Soltando Pipa
- 2- Naquela manhã, como estava o céu?
Muito azul e o sol muito quente
- 3- O que os meninos fizeram?
Uma Pipa
- 4- O que aconteceu com a pipa?
Caiu no varal da dona Marta
- 5- Qual o nome dos meninos da história?
Fábio e Beto
- 6- Já aconteceu alguma história interessante com você e uma pipa? Escreva-a.
Sim

Quando eu estava de férias meu pai fez muita festa
Eu viajei para a Praia e os meus Pais compraram duas
Pipas uma delas era para um menino de 12 anos que se chama Ariel
Eu e ele ficamos até tarde na Praia de soltando a Pipa
mas não tivemos muito
fim

Figura 35 – Caderno de Fany (4º ano D) no final do ano

Fany, do 4º ano, mostrou boa compreensão do texto, mas com algumas inadequações gramaticais na escrita: continuou mesclando letras maiúsculas e

minúsculas no meio da frase (“O Sol”; “Pipa”; “Para”; “Praia”; “Os”; “Pais”), apresentou problemas de segmentação na escrita de palavras (“jafas”), não utilizou letras maiúsculas para iniciar a frase, nem para os nomes próprios “fabio”, “marta” e “ariel”. Na última questão do exercício, quando relatou uma “história sobre a pipa”, organizou precariamente as frases, não utilizou parágrafos, nem vírgula e ponto final, dando evidências da dificuldade na utilização dos recursos coesivos. Empregou formas pertencentes à oralidade “si divertimos muito”; entretanto, há evidência de boa concordância verbal ao redigir “os meus pais compraram...”, “eu e ele ficamos até...”.

É pertinente salientar que, de acordo com a coordenadora, a aluna tem disritmia, toma medicamentos fortes e tem um histórico familiar muito triste, e que isso tudo impactou na sua produção escolar.

De acordo com a escola, a aluna foi encaminhada às aulas de recuperação paralela devido às suas dificuldades na área da Matemática; no entanto, chamou a atenção desta pesquisadora a produção escrita registrada no caderno, onde também ocorriam indícios de dificuldades na área da Língua Portuguesa: na escrita correta das palavras, no uso das letras maiúsculas e minúsculas, no emprego do parágrafo e da pontuação.

Observaram-se algumas melhoras no decorrer do ano quanto à ortografia: no início, escrevia com letras muito pequenas, o que melhorou com o passar do tempo. Mesmo assim, possuía ainda muitas dificuldades que ficaram sem solução, dentre elas, não dominava os parágrafos e a escrita dos nomes próprios com letra maiúscula.

Confrontando a avaliação final da escola, registrada sobre as melhoras da aluna, com os registros do caderno, é possível inferir que, ao término da recuperação paralela, a aluna do 4º ano prosseguiu para o 5º ano escolar com as dificuldades aqui apontadas.

No registro final da ficha diagnóstica da aluna, as observações das professoras referiam-se apenas à área da Matemática. Para a professora da recuperação paralela, a aluna “tem progredido na assimilação das quatro operações, não falta às aulas e faz as atividades que a ajudam nesse processo.” Ao analisar os registros dos cadernos de Fany no final do segundo semestre, observou-se que utilizava letra cursiva com alguns erros de grafia, com dificuldade na segmentação

de palavras e na pontuação de frases, no uso do parágrafo e, ainda, mesclava letras maiúsculas com minúsculas.

Nesta análise, encontraram-se atividades que favoreciam algumas operações de pensamento da aluna, como as relacionadas à observação, seguidas de interpretação, classificação e imaginação e, com menor frequência, as atividades que se aproximavam das operações de comparação e resumo.

Sobre os resultados da recuperação paralela de Fany, a mãe registrou no questionário que sua filha *“Está melhorando a cada dia”*.

Das melhoras apontadas nos 8 itens em Língua Portuguesa, na ficha diagnóstica, salienta-se que em apenas 1 constava *“às vezes”*.

❖ Aluno Uri (4º ano B)

Na ficha diagnóstica, preenchida pela professora da recuperação, constavam as condições do aluno no decorrer do ano:

Itens avaliados sobre as capacidades gerais do aluno	abril			dezembro		
	S	AV	N	S	AV	N
1. Busca sequência lógica das ideias			X		X	
2. Tem concentração	X			X		
3. Ritmo de trabalho é lento			X			X
4. Apresenta problemas na fala, faz trocas			X			X
5. Apresenta falta de interesse			X			X
6. Tem dificuldade em ficar quieto ou parado			X			X
7. Tem dificuldade em memorizar			X			X

Quadro 36 – Condições iniciais e finais de Uri

Observou-se melhora na sequência lógica das ideias de Uri, aluno do 4º ano escolar. Quanto às atividades na área de Língua Portuguesa, a professora de recuperação paralela apresentou a seguinte avaliação:

Itens avaliados sobre as capacidades em Língua Portuguesa	abril			dezembro		
	S	AV	N	S	AV	N
1. Domina o alfabeto	X			X		
2. Transcreve a letra de imprensa para cursiva	X			X		
3. Faz grafia da letra corretamente	X			X		
4. Elabora o pensamento			X		X	
5. Apresenta coerência textual			X		X	
6. Faz uso do dicionário	X			X		
7. Conhece diferentes portadores de texto	X			X		
8. Escreve espontaneamente	X			X		
9. Interpreta o que escreve		X		X		
10. Trabalha com sílabas complexas		X		X		
11. Conhece letras maiúsculas, minúsculas, cursiva e de forma	X			X		
12. Lê com entonação e ritmo		X			X	
13. Faz uso correto da pontuação			X		X	
14. Escreve preocupando-se com a ortografia			X		X	
15. Tem dificuldade em compreender a gramática	X				X	

Quadro 37 – Condições iniciais e finais de Uri em Língua Portuguesa

Dentre os 15 itens avaliados, o aluno obteve melhora nos 07 marcados em azul (elaboração do pensamento, coerência textual, interpretação da escrita, trabalho com as sílabas complexas, uso das pontuações, escrevia preocupando-se com a ortografia e melhorou na compreensão da gramática); já 5 deles constavam assinalados “às vezes”, podendo-se inferir que ainda está em fase de aquisição e não possui o domínio esperado.

Ao término do ano, observou-se estagnação em apenas 01 item, assinalado em verde que se referia à entonação e ritmo da leitura.

No registro do caderno de Uri, encontraram-se elementos que evidenciavam seu desenvolvimento na área da Língua Portuguesa. No exercício a seguir (figura 36), o aluno deveria reescrever a história a partir de imagens que relatavam alguns acontecimentos entre uma bruxa, um gato e um ladrão. Esta atividade propicia aproximação entre as operações de pensamento que envolvem a observação (ao olhar com atenção e descobrir informações nas imagens dos desenhos), a interpretação (ao atribuir sentido às cenas e compreender os significados percebidos) e a imaginação (ao perceber mentalmente e de forma criativa os fatos para reescrever a história).

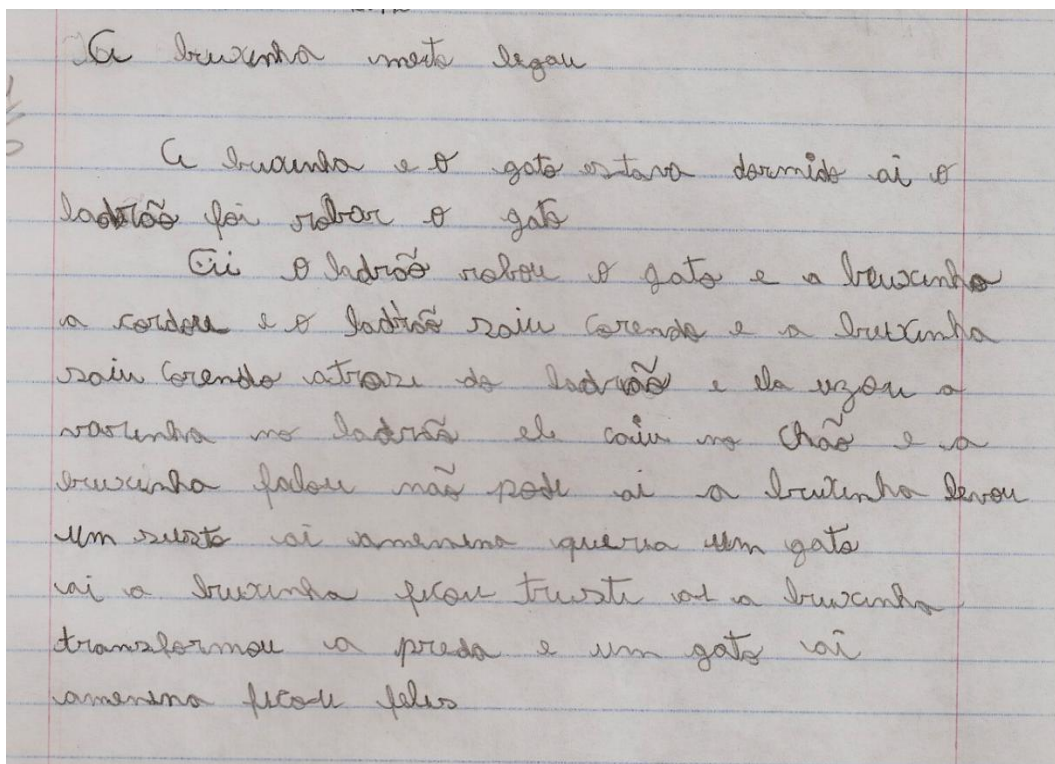


Figura 36 – Caderno de Uri (4º ano B) no 2º semestre

Nesta produção de texto, Uri apresenta supressões de letras na escrita das palavras “buxinha” e “dormido”, evidencia erros de oralidade na transcrição das palavras “legau”, “robar”, “tristi”, “robou” e “preda” e há problemas com a segmentação das palavras “a cordou” e “amenina”. Escreveu equivocadamente “corendo”, “atrasí”, “uzou”, “e um” em vez de “em um” e “felis”.

Não organizou o texto em parágrafos, denotando dificuldade para sequenciar o fato por escrito, relatou as ações ocorridas no decorrer do texto com dificuldade ao articular as falas dos personagens sem fazer uso do travessão, usou repetidamente os elementos de ligação “e” e “ai”.

Na atividade a seguir (figura 37), o aluno deveria realizar a interpretação da letra da música “A casa”; desse modo, ao realizá-la, colocou em ação algumas operações de pensamento, como a observação (ao examinar com atenção a letra da música), a interpretação (ao descrever os acontecimentos para responder às questões).

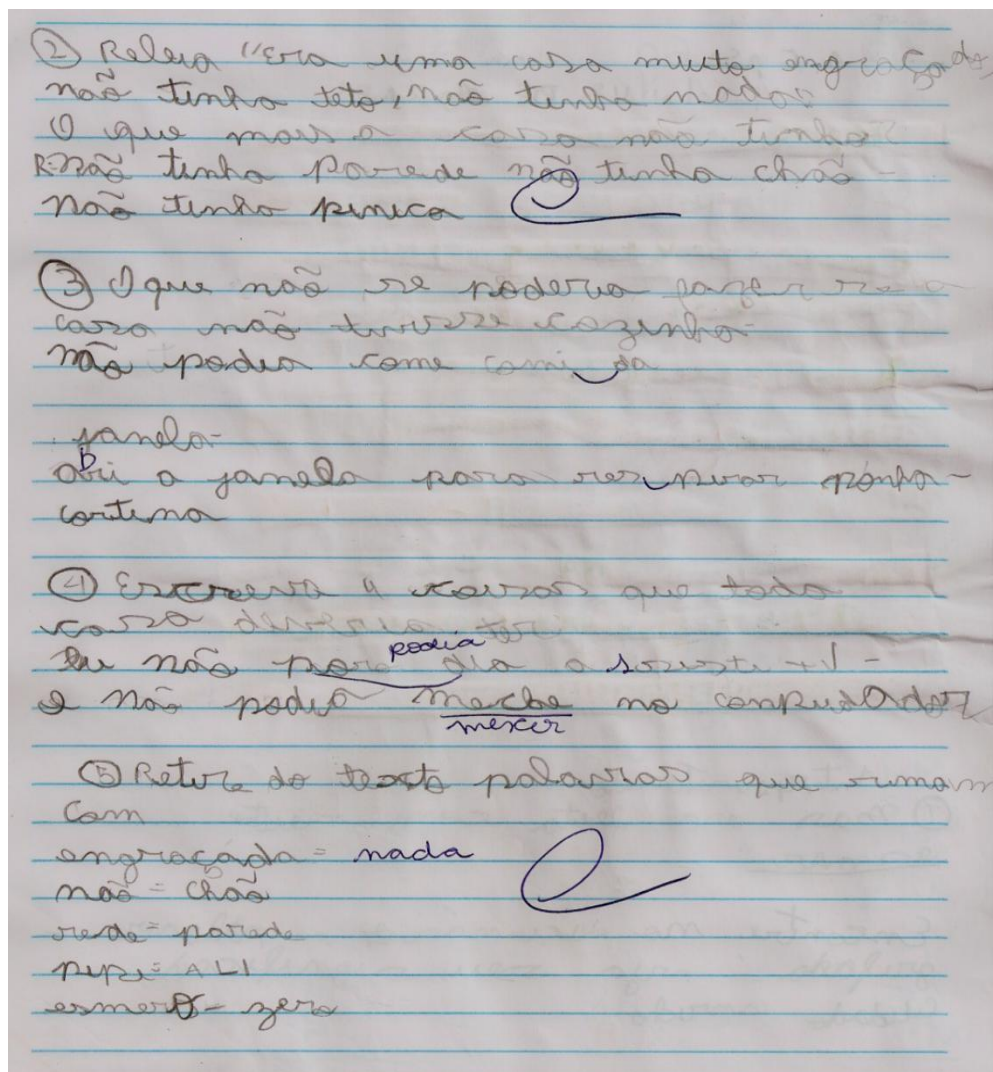


Figura 37 – Caderno de Uri (4º ano B) no 2º semestre

De acordo com este exemplo, é possível inferir que ainda persistia o problema com a segmentação de palavras ao escrever “comi”, “res pirar” e “pó dia”, assim, esta situação teve a intervenção da professora; ainda, o aluno apresentou dificuldade na compreensão de uma das perguntas sobre o texto, escreveu equivocadamente palavras de acordo com a transcrição da fala: “come”, “ponha”, “meche” e demonstrou compreender a rima das palavras. Não utilizava os parágrafos de maneira correta, nem letra maiúscula para iniciar frases.

Na atividade de entendimento sobre o filme “A era do gelo 3”, Uri colocou em ação as operações de pensamento relativas à observação (ao identificar e perceber fatos do filme), de interpretação (ao dar sentido aos acontecimentos) e de resumo (ao apresentar, de forma condensada, o que foi apreciado, no caso, o filme).

Ora do gelo 3

O filme conta a história de
4 amigos nesse filme o Sid que
tem ciúmes da moça Elin.
Passando ela era do gelo Sid
encontra 3 outros de dinossauros.
E resolve cuidar deles. E coloca os
nomes nos ovos de gemários, Cavaldo
e Clara.

Mas depois de muita confusão
aparece a mãe dos dinossauros e
levo ele para o mundo dos dinossauros.
Os amigos do Sid não sabem e no
mundo dos dinossauros eles encontram
Buck uma dinossauro que ajuda eles.
Depois de passar por muitas aventuras
eles salvam Sid, nasce o bebê da
Elin que vai chamar Emma. No
caminho de volta para era do gelo eles
ainda tem que enfrentar o
dinossauro Ude. Mas no final eles
se salvam e voltam para a era do
gelo.

Figura 38 – Caderno de Uri (4º ano B) no final do ano

Na descrição sobre o filme “A era do gelo 3”, já no final do ano letivo, observou-se avanço de Uri e, apesar de a grafia não ser muito clara, escreveu respeitando parágrafos, pontuação e utilizou as letras maiúsculas para iniciar as frases, demonstrando melhoras quando comparadas ao início do processo de recuperação paralela.

Considerando que o encaminhamento desta criança deu-se por estar em processo de alfabetização, pela necessidade de produzir frases e textos, pode-se inferir que apresentou avanços nesse aspecto. Observou-se, pelos registros do caderno, que, ao final do ano letivo, Uri iniciava frases com letras maiúsculas e as diferenciava das minúsculas, escrevia com letra cursiva, mas com grafia não muito

clara e com erros de escrita, ainda, ocorriam problemas na segmentação de palavras e no uso do parágrafo.

O registro final da professora da Recuperação Paralela enfatizou que “ele conseguiu progredir em alguns aspectos, frequenta as aulas regularmente e faz todas as atividades com empenho.”

A professora da classe regular declarou que “Esse aluno mostrou um dos maiores avanços que pude conferir: encontra-se lendo e produzindo, tomou gosto pela escrita, define claramente sua opinião em suas produções e lê com certa fluência.”

Sobre os resultados da recuperação paralela, a mãe registrou que seu filho “*Está excelente*”. Ao verificar o caderno, observou-se prevalência de atividades que favoreciam somente as operações de pensamento relacionadas à observação, seguidas de interpretação e da imaginação. Com menor frequência, constavam atividades que acionavam a classificação e o resumo.

Salienta-se que as melhoras de Uri, do 4º ano, dos 7 itens registrados na ficha diagnóstica, 5 deles correspondiam à coluna “às vezes”, denotando que ainda estava adquirindo as capacidades relativas à elaboração do pensamento, coerência textual, uso correto da pontuação, a preocupação com a ortografia e a compreensão da gramática, indicando que sua melhora ainda era relativa.

❖ Aluna Karol (4º ano B)

Na ficha diagnóstica, preenchida pela professora da recuperação, constavam as condições iniciais e finais de Karol, aluna do 4º ano escolar:

Itens avaliados sobre as capacidades gerais da aluna	abril			dezembro		
	S	AV	N	S	AV	N
1. Busca sequência lógica das ideias			X		X	
2. Tem concentração	X			X		
3. Ritmo de trabalho é lento	X			X		
4. Apresenta problemas na fala, faz trocas			X			X
5. Apresenta falta de interesse			X			X
6. Tem dificuldade em ficar quieto ou parado			X			X
7. Tem dificuldade em memorizar			X			X

Quadro 38 – Condições iniciais e finais de Karol

Ao comparar e analisar os apontamentos na ficha avaliativa acerca do desenvolvimento das condições de Karol, entre os meses de abril a dezembro de 2009, observou-se melhora da aluna na sequência das ideias, mas permaneceu com o ritmo de trabalho lento.

Quanto às atividades na área da Língua Portuguesa, a análise da professora de recuperação paralela localiza-se no quadro a seguir.

Itens avaliados sobre as capacidades em Língua Portuguesa	abril			dezembro		
	S	AV	N	S	AV	N
1. Domina o alfabeto	X			X		
2. Transcreve a letra de imprensa para cursiva	X			X		
3. Faz grafia da letra corretamente	X			X		
4. Elaboro o pensamento			X		X	
5. Apresenta coerência textual			X		X	
6. Faz uso do dicionário	X			X		
7. Conhece diferentes portadores de texto	X			X		
8. Escreve espontaneamente	X			X		
9. Interpreta o que escreve		X			X	
10. Trabalha com sílabas complexas			X		X	
11. Conhece letras maiúsculas, minúsculas, cursiva e de forma	X			X		
12. Lê com entonação e ritmo			X		X	
13. Faz uso correto da pontuação			X			X
14. Escreve preocupando-se com a ortografia			X		X	
15. Tem dificuldade em compreender a gramática	X			X		

Quadro 39 – Condições de karol em Língua Portuguesa

Quanto à área de Língua Portuguesa, dos 15 itens avaliados, Karol apresentou melhora nos 05 marcados em azul (elaboração do pensamento, coerência textual, trabalho com as sílabas complexas, entonação e ritmo da leitura, preocupação com a ortografia). Ao término do ano letivo, a aluna apresentou estagnação nos 03 itens marcados em verde: interpretação do que escrevia, uso correto da pontuação e compreensão da gramática.

No registro do caderno de Karol, do 4º ano, encontraram-se elementos que evidenciavam seu desenvolvimento em Língua Portuguesa. Na atividade a seguir (figura 39), a aluna deveria realizar a cópia da história “O burrinho teimoso”, seguida de sua interpretação.

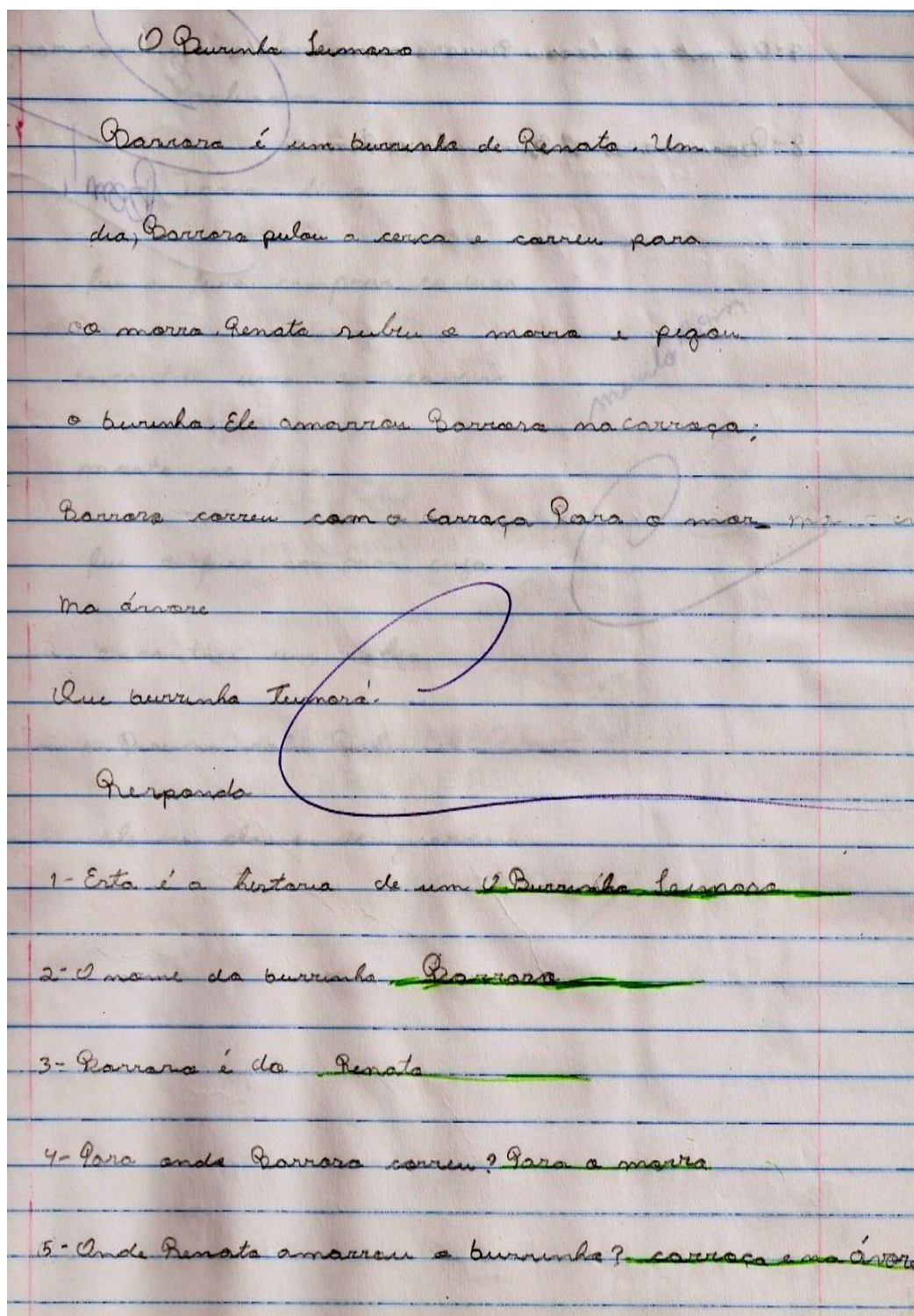


Figura 39 – Caderno de Karol (4º ano B) no 2º semestre

Karol, do 4º ano, realizou cópia com a escrita “o mar ma” para “morro”; não completou a grafia da vogal “i” com seu respectivo “ponto” em nenhuma palavra que a utilizasse. Respondeu corretamente às perguntas sobre o texto, escreveu com

letras maiúsculas os nomes próprios “Barroso” e “Renato”, mas demonstrou não saber utilizar corretamente as linhas do caderno.

Neste exercício de cópia e interpretação de texto, Karol acionou as operações de observação (ao prestar atenção no que pedia o exercício), de imaginação (ao criar ideias sobre o que se solicitava) e de interpretação (ao elaborar respostas para as perguntas).

No exercício que se segue, a aluna deveria formar frases com as palavras dadas; observa-se que Karol continuava sem fazer o uso correto das linhas do caderno.

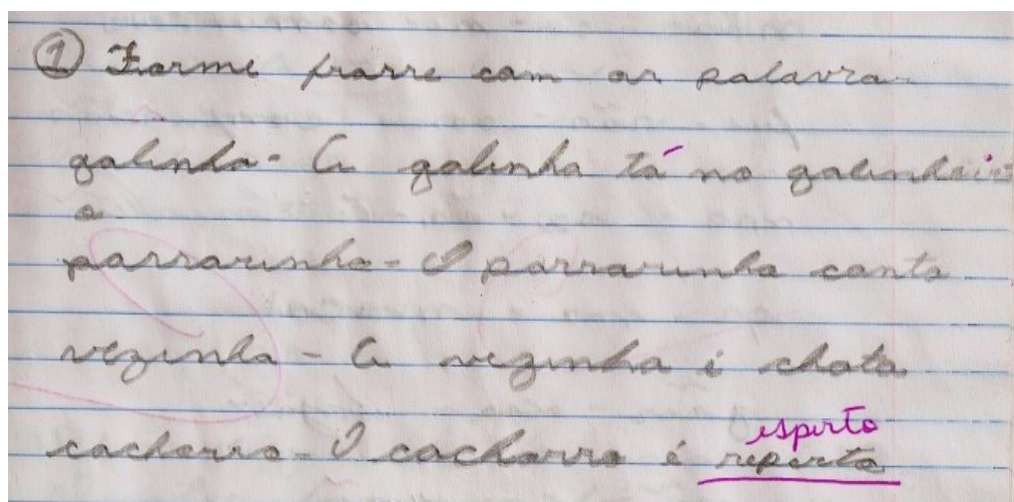


Figura 40 – Cadernos de Karol (4º ano B) no final do ano

Desenvolveu a atividade sem erros na segmentação e escreveu, corretamente, palavras com as sílabas complexas das palavras “galinha”, “galinheiro”, “passarinho”, “chata”, “vizinha” e “cachorro”. Utilizou letra maiúscula para iniciar as frases, apresentou traços de oralidade na escrita da palavra “ta” e não pontuou o final das frases. Escreveu equivocadamente a palavra “frasse” ao pensar em “frase” sem a devida correção. Nesta atividade, acionou a observação (ao prestar atenção ao que se pede no exercício) e a imaginação (ao criar ideias para escrever as frases).

No próximo exercício (figura 41), após assistir ao filme “A era do gelo 3”, a aluna deveria, resumidamente, discorrer sobre os acontecimentos mais importantes; desse modo, colocou em ação as operações de pensamento relacionadas à observação (ao prestar atenção nos fatos, ao perceber as ações do filme), à

interpretação (ao dar descrição sobre os acontecimentos observados), e resumo (ao apresentar de forma condensada o filme apreciado).

O registro sobre a interpretação do filme possibilitou averiguar alguns aspectos da condição da aluna ao final do ano letivo.

Era da gelo 3

O filme conta a história de
4 amigos. nesse filme o Dud fica
com cuímer da manita Eléni
Passando pela era da gelo 3
encontra 3 ovos de dinossauro
E resolve cuidar dele. E
coloca os nomes nos ovos de
Gemária, Chalda e Claria
mas depois de muita
conspiração aparece a mãe
dos dinossauros e leva ele
para o museu dos dinossauros
Os amigos do Dud vão
salvá-lo. E na jornada
dos dinossauros eles encontram
um Buck uma daninha que ajuda
ele

Depois de passar por muita
aventuras eles salvam o Dud,
morse e bebê da Eléni que vai
chamar Amora. No caminho
de volta para era da gelo eles
ainda tem que enfrentar o
dinossauro Udu. mas no
final eles se salvam e
retornam para a era da gelo

Figura 41 – Cadernos de Karol (4º ano B) no final do ano

Karol, do 4º ano, evidenciou avanços comparando-se às suas produções no início do ano, pois foi capaz de organizar e descrever as ações do texto com clareza e na sequência dos fatos; ainda, utilizou letra maiúscula para os nomes próprios, os acentos gráficos nas palavras, empregou os tempos verbais corretamente, cometeu

equivocos ao escrever “momes”, “ajudá”, “enfretar”, “ma” e “votaram”, e na segmentação da escrita de “mundodos”.

Apresentou pequena dificuldade com a repetição do elemento de ligação “e” na escrita de algumas frases e não utilizou o parágrafo, nem o sinal de pontuação.

Considerando que a criança foi encaminhada à recuperação paralela por apresentar dificuldades em leitura e escrita, pode-se inferir que, no decorrer do ano letivo, ocorreram progressos, pois, pelas atividades registradas no caderno, observaram-se melhoras na elaboração do pensamento para produção escrita, coerência textual, escrita de palavras e frases, uso das letras maiúsculas e minúsculas e dos sinais de pontuação.

No registro final sobre o desenvolvimento de Karol, a professora da Recuperação Paralela afirma que “quando vem às aulas, faz todas as atividades, avançou em alguns aspectos, tem progredido.” De acordo com a professora da classe regular, a aluna “Apresentou melhora significativa na leitura e na escrita”.

Sobre os resultados, a mãe registrou que, com o trabalho da recuperação paralela, sua filha “*Melhorou bastante*”.

Ao verificar o caderno de Karol, observou-se prevalência de atividades que favoreciam somente as operações de pensamento relacionadas à observação, seguidas de interpretação e da imaginação. Com menor frequência, constavam atividades que acionavam a classificação e o resumo.

Salienta-se que a melhora de Karol nos 5 itens apontados na ficha diagnóstica, em todos constava “às vezes”, ou seja, a aluna conseguia realizar tais quesitos: elaborar o pensamento, ter coerência textual, trabalhar com sílabas complexas, ler e preocupar-se com a ortografia; no entanto, numa condição de desenvolvimento e não de domínio dessas capacidades de Língua Portuguesa.

Ao considerar os resultados dos 15 itens iniciais e finais de Língua Portuguesa, para verificar a ocorrência ou não da recuperação, seguindo o critério da escola que é “o aluno por ele mesmo”, pode-se dizer que todos obtiveram melhoras no processo de recuperação. No entanto, 5 desses alunos (Dani, Vini, Uri e Karol, do 4º ano, e Binho, do 3º ano) melhoraram suas capacidades apenas nos patamares mais elementares, pois a maioria dos itens correspondiam à coluna “às vezes”, indicando melhoras relativas, ou seja, ainda estavam numa condição de desenvolvimento e não de domínio dessas capacidades. Mesmo participando da

recuperação paralela durante todo o ano, esses alunos não consolidaram as capacidades exigidas pela escola.

Quanto a Loren e Léo, do 3º ano, e Fany, do 4º ano, dos 15 itens avaliados apresentaram melhora em 8, a maioria sinalizados na coluna “sim”, mas observou-se, nos registros dos cadernos, que esses três alunos ficaram sem dominar alguns quesitos. Loren, ao estar concluindo o 3º ano, ainda não fazia uso da pontuação e do parágrafo, melhorou na escrita, mas com pouca preocupação ortográfica. Léo, também ao término do 3º ano, não utilizava as linhas do caderno na sequência correta, não fazia a passagem da letra de imprensa para cursiva, mesclando-as equivocadamente, realizava cópia com erros de grafia, e não fazia uso dos parágrafos. Fany, ao final do 4º ano, além de não utilizar adequadamente as linhas do caderno, o parágrafo e a pontuação, possuía dificuldade com a segmentação das palavras, mesclava letras maiúsculas com minúsculas, não utilizava letra maiúscula para os nomes próprios e cometia erros gráficos.

Segundo as fichas diagnósticas, a maior quantidade de estagnações ao final da recuperação foi de Léo e Binho, do 3º ano, relacionadas à transcrição da letra de forma para letra cursiva, à coerência textual, à utilização do dicionário e ao uso correto da pontuação, e ao reconhecimento das letras maiúsculas, minúsculas, cursiva e de forma. E de Dany, do 4º ano, que correspondia ao uso do dicionário, da pontuação, nem sempre interpretava o que escrevia e denotava dificuldades para compreender a gramática. Tais estagnações foram recorrentes ao analisar os registros nos cadernos desses alunos, somadas à dificuldade na utilização das linhas do caderno.

Salienta-se que, segundo as fichas, a única aluna que não apresentou estagnação foi Fany, do 4º ano. Mas, ao observar os registros do caderno da aluna no final do ano, ela ainda não fazia uso correto das linhas do caderno, não utilizava letra maiúscula para nomes próprios, nem para iniciar frases, possuía dificuldades na escrita, na segmentação de palavras e na pontuação.

Conforme os apontamentos das referidas fichas, os alunos Vini e Karol, do 4º ano apresentaram condições semelhantes no que se refere ao domínio inicial, às melhoras e às estagnações. Salienta-se que Karol evidenciou melhores condições que Vini em Língua Portuguesa.

Uri possuía, na ficha, estagnação em apenas 1 item, que se referia à entonação e ritmo de leitura, porém, nos registros do caderno, observaram-se

dificuldades no final do ano quanto à segmentação de palavras, uso do travessão e grafia não muito clara.

Ao contrastar as melhoras apontadas pela escola na ficha diagnóstica, com o desempenho observado nos registros dos cadernos dos alunos, pode-se inferir que os melhores resultados correspondiam ao desempenho na recuperação paralela de Loren, do 3º ano, Dany e Karol, do 4º ano, pois apresentaram avanços mais significativos em Língua Portuguesa do que os demais.

Desse modo, questiona-se: se as famílias desses alunos (Loren e Karol) participavam de sua vida escolar do mesmo modo que as dos demais (Binho, Vini, Léo, Fany), com exceção da de Dany, que afirmou nunca acompanhar os estudos da filha, como explicar o avanço de uns, e de outros não?

Se o trabalho da professora de recuperação paralela atendia individualmente a todos, o que dizer sobre a evolução de apenas alguns (Loren, Dany e Karol)?

Será que as atividades desenvolvidas pela professora de recuperação paralela trabalhavam as operações de pensamento necessárias à melhora de cada um?

Considerando que os alunos Loren, Dany, Vini, Léo, Fany e Uri gostavam de participar das aulas de recuperação, apenas Binho e Karol afirmaram gostar pouco por terem de acordar cedo, como atribuir o mau desempenho à falta de interesse das crianças pelos estudos?

As melhoras obtidas pelos estudantes são significativas ao ponto de poderem resolver os problemas que as práticas sociais cotidianas lhes apresentam?

4.3 As opiniões das professoras das salas regulares sobre os resultados da recuperação paralela e os parâmetros que a escola estabelece para considerar o aluno recuperado

Sobre os resultados dos alunos que participaram da Recuperação Paralela, questionou-se às professoras e à coordenadora, se eles apresentaram avanços na aprendizagem, e as professoras afirmaram que sim. Todas elas expressaram sua opinião sobre os resultados do trabalho da recuperação paralela.

A Professora do 3º ano C presenciou mudanças em seus alunos, atribuindo para isso, a assiduidade às aulas da Recuperação Paralela.

Alguns alunos apresentaram avanços muito grandes, outros estão estabilizados. Eu percebo que alguns alunos, que frequentam a recuperação com assiduidade, têm uma melhora na fluência da leitura, então, as crianças que estavam quase lendo, quase entendendo a Matemática, essas melhoraram bastante. Eu consigo perceber nessas crianças uma diferença (Professora do 3º ano C).

Para ela, o trabalho de recuperação está inserido num conjunto de tarefas e de responsabilidades de todos os envolvidos na educação, pois afirmou que “na verdade, é difícil pontuar o que é resultado da recuperação, o que é trabalho de sala, o que é maturidade do aluno.”

A Professora do 3º ano D enfatiza que, mediante a existência das dificuldades na aprendizagem dos alunos, recuperá-los não se trata de um trabalho de progresso imediato, mas de modo lento.

Os alunos da recuperação apresentam muita dificuldade, porém, o progresso está acontecendo, lentamente. Eu percebi, principalmente em Português, que eles progrediram. Todos os que participaram da recuperação tiveram progressos, porque eles vieram pré-silábicos e agora já estão alfabéticos (Professora do 3º ano D).

A Professora do 4º ano B expressou que seus alunos da Recuperação têm alcançado avanços na aprendizagem, no entanto, em sua opinião, este trabalho não está somente ao encargo da professora da Recuperação Paralela, mas da família, das professoras da sala regular e da professora da Recuperação Paralela.

O resultado apresenta-se na sala de aula, na leitura, na escrita e na realização das tarefas. Eu acho que colabora no progresso dele em sala de aula, mas só o professor não vai resolver, eu acho [a recuperação] que é um conjunto: a família, a sala de aula e o reforço. Aí, vai fazer com que ele progrida e prossiga (Professora do 4º ano B).

Para a Professora do 4º ano C, o trabalho desenvolvido na Recuperação Paralela promove melhora significativa na aprendizagem, de modo que o aluno com dificuldades não permaneça estagnado no decorrer do ano. Evidenciou, também,

que as faltas às aulas de recuperação tornaram-se empecilho ao bom andamento no trabalho na recuperação da aprendizagem.

O resultado da Recuperação Paralela nos alunos é positivo, pois aqueles que têm maior dificuldade ou lacuna podem reverter seu quadro frequentando-a. Acredito que esse trabalho colaborou para recuperar aquilo que, dentro da sala de aula, a criança não conseguiu acompanhar de forma natural. Então, ele [o aluno], tendo esse recurso, consegue se adaptar melhor ao que está acontecendo dentro da sala regular, para, assim, conseguir dar andamento ao curso da matéria. Os alunos participantes, que realmente frequentaram, apresentaram avanços significativos na aprendizagem (Professora do 4º ano C).

Na opinião da Professora do 4º ano D, o trabalho de seus alunos na Recuperação Paralela é de grande valia, pois colabora para uma melhora ampla da aprendizagem.

Está resultando, principalmente na leitura (reconhecimento de sílabas complexas), dentro do texto. Em relação à produção e interpretação de textos, existe mais coerência e coesão. Colabora em todos os sentidos, então, é fundamental a ajuda dela [da recuperação] (Professora do 4º ano D).

A professora da Recuperação Paralela relatou que percebe os avanços de seus alunos por meio de análise do desenvolvimento. “Vou fazendo essa análise através das avaliações. A gente vai percebendo através do caderno, de uma fase para outra, de uma data para outra.”

De acordo com a coordenadora pedagógica, o bom trabalho na recuperação resulta de um empenho coletivo, de um trabalho em conjunto para melhor atender as necessidades do aluno, para que ele evolua. É um trabalho que se inicia com a observação da professora na sala de aula regular que, em seguida, dialoga com a coordenadora, com os pais e com a própria criança, que é o sujeito mais importante neste processo.

Ao questionar a coordenadora sobre os parâmetros que a escola estabelece para considerar o aluno efetivamente recuperado, ficou claro que não há um parâmetro comum a todos, pois salientou que “*será analisado o avanço do aluno comparado com ele mesmo*”, por meio da observação dos cadernos, dos registros da ficha avaliativa e da melhora do desempenho e das notas. Para ser dispensado

das aulas de recuperação devem estar de comum acordo o professor da sala de recuperação, o professor da sala regular e a coordenadora.

As 6 professoras e a coordenadora participantes desta pesquisa relataram que os 8 alunos das aulas de recuperação paralela apresentaram avanços na aprendizagem, que se trata de um trabalho lento mas muito valioso, de responsabilidade de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa propôs-se estudar o rendimento escolar de alunos de 3º e 4º anos em situação de recuperação e suas relações com as condições de uma escola considerada bem sucedida no trabalho para recuperá-los.

Buscou-se conhecer como a referida escola organiza o trabalho didático-pedagógico, de que modo desenvolve ações de recuperação escolar de alunos com defasagens de aprendizagem, quais parâmetros e critérios estabelece para considerar os alunos efetivamente recuperados.

De acordo com o Plano de Gestão, todo o trabalho pedagógico está pautado na LDB 9394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, assim, a escola desenvolveu projetos especiais no decorrer do ano letivo de 2009, dentre os quais, destaca-se o de recuperação paralela, denominado *Alfabetização Urgente* que, segundo a coordenação, ao elaborá-lo levava em consideração as necessidades dos alunos com dificuldades na aprendizagem. A escolha dos alunos para a participação do referido projeto se deu em decorrência das dificuldades apontadas pelas professoras da sala regular em ficha diagnóstica.

Observou-se que o referido projeto propunha os objetivos gerais a serem alcançados, porém, não estabelecia qual o nível de exigência e não fazia distinção de quais se aplicariam às crianças do 3º ou do 4º anos escolares.

No decorrer da pesquisa, encontraram-se aspectos relevantes do trabalho da recuperação, dentre eles, destacava-se o modo como a escola realizava o encaminhamento dos alunos, num posicionamento de respeito, otimismo e de confiança que seriam capazes de aprender, com cuidado para que não se sentissem inferiorizados nem excluídos pelos demais colegas. Antes de encaminhá-los, esclarecia sobre os benefícios da recuperação, com o intuito de promover as primeiras motivações.

Pode-se inferir também que a escola atribuía as dificuldades dos alunos aos desdobramentos de sua situação familiar, ao pouco envolvimento dos pais, à ideia da “falta de algo”, da ausência de recursos culturais e econômicos acreditando que esses aspectos sejam os geradores da produção do fracasso escolar nas classes menos favorecidas.

Essa situação foi constatada ao entrevistar a coordenadora e ratificada nas entrevistas com os próprios alunos da sala de recuperação. Constatou-se que eles sabiam as razões pelas quais frequentavam tais aulas, no entanto, isso não lhes causava desconforto nem sentimento de baixa autoestima.

Algumas ações foram importantes para que ocorresse, de fato, o projeto de recuperação paralela. A coordenadora desempenhou papel pró-ativo ao acompanhar sistematicamente o projeto de recuperação, verificando o planejamento das aulas no semanário da professora, com anotações que envolvem desde as orientações para o trabalho, sugestões de atividades, até palavras de otimismo.

Em relação aos alunos faltosos, foram estabelecidas conversas para conhecer o que não estava agradando nessas aulas, bem como se sugeria à professora que mudasse de estratégia para explicar o conteúdo proposto, desenvolvesse o trabalho de modo alternativo, deixando claro que, o que importava nesse processo eram o aluno, seu bem-estar e sua aprendizagem.

A coordenadora também fez a mediação entre as professoras das salas regulares com a da recuperação paralela e, do mesmo modo, atuou com as famílias e a escola; revelou conhecer cada caso em sua particularidade, podendo, assim, desenvolver trabalhos diferenciados ao atender a individualidade de cada criança. ao levar em conta cada sujeito na sua individualidade e contexto de vida, considerando que a motivação para a aprendizagem não se manifesta de maneira igual em todos.

Outro aspecto importante para o bom desempenho dos alunos foi o prosseguimento das ações das aulas de recuperação que as professoras das salas de aula regular afirmaram realizar. Seria ideal que houvesse maior contato entre as docentes, mas, considerando-se as dificuldades, a mediação da coordenação foi necessária, pois, das 5 professoras, apenas 2 afirmaram ter contato frequente com a professora da recuperação (4º ano B e 4º ano C). Acredita-se que a devolutiva sobre o desenvolvimento da aprendizagem do aluno tornava-se indireta.

Com relação aos pais, a escola os comunicava sobre as dificuldades dos filhos, mostrava-se interessada nos casos de alunos com problemas na aprendizagem e com os faltosos, tomava atitudes de telefonar, enviar bilhetes e os chamava para reunião.

As ações da professora da recuperação, que era iniciante na carreira, foram importantes ao relatar, na entrevista, não medir esforços para a aprendizagem dos

alunos. Diariamente, antes de iniciar as aulas buscava-os no portão principal da escola e os levava até a sala de aula, atendia-os individualmente nas especificidades das dificuldades que possuíam e, se algum aluno faltava, perguntava aos demais se sabiam a razão de sua ausência. Realizava registros detalhados de cada aluno, em seu semanário, sobre as atitudes, dificuldades e comportamentos, evidenciando seu comprometimento com o trabalho de recuperação.

Quanto aos alunos, a ação da escola de elevar a autoestima, fazê-los acreditar que eram capazes de aprender por meio do projeto de recuperação revelou-se positiva, pois todos manifestaram gostar das aulas da recuperação e afirmaram não se sentir marcados pelo fato de participarem do projeto.

Apesar dos esforços da escola para desenvolver o projeto de recuperação paralela, um aspecto que merece ser revisto refere-se ao encaminhamento dos alunos para as turmas de recuperação. Constatou-se, no decorrer da pesquisa, a rotatividade de alunos dessas classes por razões diferenciadas: encaminhamentos para a sala de recursos, mudança de escola, alunos que já alcançaram o resultado esperado e pelas desistências.

No entanto, o que chamou a atenção foram os encaminhamentos equivocados de alunos que necessitavam do atendimento especializado da sala de recursos, mas frequentavam, primeiramente, a sala de recuperação paralela, permitindo supor que essa sala se configurava como de triagem, de experimentação. Tal situação, além de se distanciar do propósito da recuperação paralela, prejudicava esses alunos ao atrasar sua inserção na sala a eles destinada.

Em 2009, dos 60 alunos que ingressaram nas turmas 1 e 2, saíram 32, sendo 23 por desistência, por se envolverem em situações mais interessantes como aulas de karatê e futebol, outros pelo pouco envolvimento familiar de pais que não enviavam os filhos nos dias e horários determinados e alguns por terem de acordar cedo para irem à escola. Houve caso de aluno deixar a recuperação devido à situação de pobreza em que vivia, optando por participar de outro projeto que lhe proporcionava alimentação e assistência.

É possível supor que a maioria dos alunos desistentes e suas respectivas famílias talvez não tenham compreendido a importância e a finalidade da recuperação e, por consequência, os filhos não encontravam nos pais a mobilização

e o apoio necessários para investirem na escola como um importante desafio para sua vida.

Conforme se ressaltou neste estudo, a criança constitui seus esquemas cognitivos, comportamentais e de avaliação por meio das formas que assumem as relações de interdependência com os membros de sua família, não os reproduz de modo direto, mas se apoiam relacionalmente nas ações dos adultos. Assim, se os pais não atribuem importância à cultura escolar, talvez não incentivem ou não insistam suficientemente para seus filhos frequentar essas aulas e a não desistir facilmente do conhecimento que lhes falta.

Nesse sentido, as ações que a escola desenvolve, para esclarecer e conscientizar pais e alunos sobre a importância da recuperação, talvez não atendam, na medida esperada; deveriam rever e reelaborar outras possibilidades, com orientações para que haja intervenções positivas da família, do ponto de vista da valorização do conhecimento para a trajetória escolar do aluno, e de estratégias que garantam a entrada e a permanência de todos que dela necessitam.

Quanto ao projeto de recuperação paralela da escola *Alfabetização Urgente* extraem-se dos objetivos os conteúdos que os alunos precisariam saber, porém, não estavam estabelecidos em que nível.

Ao compará-los com os resultados da recuperação, verificou-se que estes estavam aquém do exigido para as classes de 3º e 4º anos, ao considerar que a compreensão do sistema de escrita, a revisão de textos coletivos com a ajuda do professor, o incentivo à leitura convencional, a reescrita e produção textos escritos são situações aplicadas desde os primeiros anos do ciclo da alfabetização.

Isto sugere que não se está trabalhando o desenvolvimento do processo de alfabetização na passagem de um ano para o outro; somado a isso, ocorrem dificuldades trazidas pelos alunos dos anos anteriores do ciclo de alfabetização que repercutem no desenvolvimento atual.

Possivelmente, tal situação seja decorrente das políticas educacionais vigentes, pois a proposta educacional da referida escola tem por base os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs). Estes documentos, ao mesmo tempo em que consideram os conteúdos imprescindíveis à conquista dos objetivos, declaram que tais conteúdos representam o que deve ser ensinado e esperado, e não o que deve ser exigido dos alunos ao término do ciclo.

Pode ser que essa pouca exigência seja uma das razões de alunos dos 3º e 4º anos chegarem às classes de recuperação com dificuldades na alfabetização, ou seja, pela conotação e amplitude que o termo “espera-se” traduz no trabalho com a alfabetização nos anos iniciais da escolarização.

Observou-se que o termo “espera-se” aparece em todos os itens relacionados aos critérios de avaliação dos PCNs da Língua Portuguesa; nessa perspectiva, a avaliação acaba por relativizar o produto final quanto à aprendizagem, pois o termo “esperar” significa supor, presumir.

Entende-se, então, que a aprendizagem dos conteúdos até o final do ciclo não seja uma meta pré-estabelecida, podendo, necessariamente, não ocorrer.

Essa situação explica também o patamar de exigência da escola com relação à aprendizagem do aluno da recuperação escolar, pois os próprios parâmetros dão margem e sustentação para a pouca exigência aplicada nas avaliações.

Outro fator importante, que supostamente impacta no nível de exigência, é o fato de que os parâmetros da escola apresentem somente os conteúdos e não trazem definidos, com suficiente clareza, quais os níveis exigidos para esse conhecimento, o que pode determinar patamares elementares na avaliação dos alunos, que estejam aquém dos resultados desejados, e converter-se numa subescolarização de crianças no 1º ciclo do Ensino Fundamental, principalmente se conceber como aceitável o pouco avanço na aprendizagem nas classes de recuperação paralela.

A avaliação dos resultados dos alunos não poderia ser pautada somente por eles próprios – conforme consta no projeto da escola - que não esclarece qual o significado atribuído a tal expressão. Nem quando se questionou a coordenadora e as professoras, obteve-se uma definição, mas depreende-se a orientação construtivista que entende o aluno como sujeito que constrói o próprio conhecimento. Entretanto, é preciso considerá-la frente ao que se requer em determinado ano escolar, não enquanto espera ou suposição da aprendizagem, mas enquanto *proposição* e *meta* a ser efetivamente alcançada.

Para as cinco professoras participantes da pesquisa, o bom trabalho na recuperação paralela decorre, principalmente, do número reduzido de crianças, somado ao atendimento individualizado, à diversidade de atividades e do tempo disponível para o atendimento o que, de fato, é importante, faz diferença e a viabiliza para ambos.

No entanto, por mais que a escola organize e desenvolva o projeto da recuperação paralela, comprometidamente, oferecendo atendimento individualizado aos alunos, com atitudes que promovam a autoestima e atividades que propiciem algumas ações de pensamento não se chegará aos patamares desejáveis se não houver níveis de exigência maiores.

Para elevar esses níveis, não bastará o compromisso e o envolvimento do professor com o trabalho; o aluno também deverá estar numa relação com o conhecimento, uma vez que se necessita conhecer melhor para exigir-se mais.

A revisão da literatura evidencia que houve alguns entraves para o desenvolvimento das primeiras tentativas de recuperação de alunos no estado de São Paulo em 1968, dentre elas destacou-se a regência dessas aulas por professores inexperientes, sem o preparo adequado para restituir a aprendizagem dos alunos com baixo desempenho. Atualmente, talvez se enfrente entrave semelhante ao verificar que, por vezes, tais classes são conduzidas por professores iniciantes, com pouca ou nenhuma experiência no trabalho com alfabetização e com a recuperação de alunos, como no caso da escola pesquisada.

Nesta situação, a professora da recuperação, que era iniciante na carreira, nem sequer pôde optar ou não por lecionar no projeto de recuperação paralela; neste caso, apenas cumpriu a determinação da Secretaria da Educação que a designou para essa classe.

Dedicava-se ao trabalho com entusiasmo, atendia aos alunos de modo especial, demonstrava compromisso pelo que fazia, relatou que seu maior conflito “*é dos alunos não aprenderem. Quando você deu uma coisa, daí dois dias o aluno mostra que não aprendeu, nossa! Isso me mata!*” Apesar de todo o empenho, a professora da recuperação não possuía a experiência que talvez fizesse diferença nos resultados das crianças.

Também não há como atribuir somente ao descompromisso da família às dificuldades do aluno, pois os dados desta pesquisa revelaram que os familiares atribuíam sentido e valor à escola, afirmaram ser o conhecimento algo muito importante, “é tudo, sem ele não haverá futuro, nós paramos no tempo, não tem progresso” (avó de Loren, do 3º ano). Para os pais, a escola e os estudos estão atrelados ao futuro melhor dos filhos.

Contudo, ao considerar o domínio da língua oral e escrita, como fundamental para a participação social e o exercício da cidadania, torna-se inaceitável a

existência de alunos que já passaram pelos anos escolares iniciais e ainda apresentam dificuldades elementares na alfabetização.

Partiu-se neste trabalho da hipótese de que o rendimento dos alunos em recuperação escolar não decorre somente do trabalho sistemático da coordenação, do grau de compromisso do professor da recuperação paralela e do apoio dos familiares, mas, sobretudo, do nível de exigência da escola para considerá-los efetivamente recuperados, ou seja, ainda que ocorram avanços, eles não ultrapassarão os patamares mais elementares se o nível de exigência da escola for baixo.

Tal hipótese se sustenta ao se constatar que a escola considera como parâmetro de avaliação da recuperação paralela o próprio aluno que já se encontra em defasagem dos conteúdos. Supõe-se, portanto, que trabalhe com patamares de exigência elementares em relação aos domínios exigidos para as classes de 3º e 4º anos, o que implica a permanência do aluno com defasagem da aprendizagem nos anos posteriores da escolarização básica.

Com base nos resultados da pesquisa apresentados no capítulo 4 pode-se confirmar tal hipótese, ao se evidenciar que as melhoras apresentadas pelos alunos situam-se em patamares elementares para os anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos.

Loren, Léo e Binho finalizavam o 3º ano com aquisições elementares no desenvolvimento da alfabetização, com pouco desempenho das capacidades específicas para a leitura e escrita, com estagnações, dificuldades relacionadas ao uso adequado das linhas do caderno, na transcrição da letra de forma para letra cursiva, coerência textual, utilização do dicionário, ao uso correto da pontuação, no reconhecimento das letras maiúsculas, minúsculas, cursiva e de imprensa.

Quanto às melhoras de Dany, Vini, Fany, Uri e Karol, que terminavam o 4º ano, pode-se inferir que não foram expressivas, muitas delas pontuadas na coluna “às vezes” da ficha diagnóstica. Ocorreram estagnações em quesitos que deveriam já estar superados para esse ano escolar. Conforme os registros dos cadernos, ainda apresentaram dificuldades quanto ao uso na sequência correta das linhas, na compreensão da gramática, na escrita e segmentação de palavras, na utilização das letras maiúsculas e minúsculas, no uso do dicionário e na leitura.

Pode-se supor que o baixo nível de exigência e a tolerância maior da escola com relação ao desempenho do aluno em Língua Portuguesa ainda sejam reflexos

do modo como as políticas educacionais vigentes para a alfabetização desde os anos de 1980, com o construtivismo, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa foram interpretados.

Salienta-se que a escola pesquisada, de fato, realiza o trabalho da recuperação paralela com o compromisso dos professores, com organização e envolvimento da coordenadora na busca da assertividade.

O respeito com que os alunos são tratados é um aspecto que merece destaque, não somente na sala da recuperação paralela, mas na relação entre as próprias crianças. Possivelmente, isso seja reflexo do modo como também são tratados pelos professores e demais funcionários, conforme se observou durante a coleta de dados.

É possível inferir que o baixo nível de exigência dos resultados e certa tolerância da escola, para a consolidação dos objetivos propostos no projeto de recuperação, possam acarretar futuramente aos alunos um problema ainda maior, pois seguirão para os 4º e 5º anos escolares levando consigo tais dificuldades, que poderão ou não se somar a outras e outras...

As considerações aqui feitas não abarcam questões que deverão ser mais bem exploradas em estudos posteriores. Destacam-se entre elas as seguintes:

- Verificar as práticas de encaminhamento de alunos no interior da escola para o trabalho de recuperação, no sentido de oferecer os recursos adequados para o atendimento de suas diferentes necessidades evitando equívocos.
- Expectativas da escola e da família no que tange aos limites e possibilidades de ambas as instituições na participação do desempenho escolar dos alunos. Quais os apoios à escolarização dos filhos a família pode, efetivamente, oferecer e, por parte da escola, estabelecer um diálogo com os familiares, para além da necessária cobrança e responsabilização dos pais, a fim de diminuir as dissonâncias entre as manifestações de professores e familiares.
- Discutir e aprofundar as razões pelas quais a escola mantém baixos patamares de exigência em relação ao rendimento escolar dos alunos das turmas de recuperação, pois, embora considerada bem sucedida, e reunir condições favoráveis para o trabalho pedagógico, não proporciona ensino que atinja patamares mais elevados de desempenho escolar.
- Verificar, mediante outros estudos, em que medida as políticas educacionais que denunciam o baixo aproveitamento escolar, evidenciado nas avaliações

feitas, colaboram ou dificultam para impulsionar as escolas a alcançarem patamares mais elevados no desempenho dos alunos.

Esta pesquisa também traz desdobramentos para a formação de futuros professores, já que vão necessitar cada vez mais de conhecimentos sobre o processo de alfabetização para atuarem em classes de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental; sobre organização e dinâmica interna das escolas, no que tange ao trabalho dos professores e demais profissionais, ao reconhecimento das reais dificuldades e possibilidades do contexto de trabalho para que, os futuros professores, ao se encaminharem à docência enfrentem os desafios da profissão mais bem preparados.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, L. L. A. **O trabalho docente para além do ensino**: o uso do tempo destinado ao preparo de aulas por professoras alfabetizadoras de escola estadual de ciclo I do ensino fundamental. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, SP., 2009.
- ASSIS, E. **O projeto de “Recuperação de Ciclo I” no contexto da progressão continuada**: um estudo sobre a perspectiva dos professores. 2006. 76 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.
- BACHA, M. L.; MALUF, M. C. C. **Promoção e recuperação**. Série Ensino Fundamental. 2. ed. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Brasília, n. 14, 1979.
- BARRETO, E. S. S. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, 1990. p. 27-48.
- BATISTA, A. A. G. **Capacidades da alfabetização**. Antonio Augusto Gomes et al Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Instrumentos da Alfabetização, 2).
- _____. **Avaliação diagnóstica da alfabetização**. Antonio Augusto Gomes et al . Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Instrumentos da Alfabetização, 3).
- BAURU, Secretaria Municipal da Educação. **Mapeamento Diagnóstico da Situação Educacional de Responsabilidade da Educação Especial**. Bauru, 2005.
- BRASIL. Lei 4.024. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação, Coordenadoria do Ensino Básico e Normal, Departamento do Ensino Básico. Edição Especial. São Paulo, dezembro, 1971. p. 53.
- _____. Lei 5.692. **Lei de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 0º graus**. Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação, Coordenadoria do Ensino Básico e Normal, Departamento do Ensino Básico. Edição Especial. São Paulo, dezembro, 1971.
- _____. **Lei de diretrizes e bases da educação**, 9394/96. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- _____. Conselho Federal de Educação, 1973. **Indicação CFE nº 38/73**, dispõe sobre requisitos indispensáveis para recuperação, de 07 de agosto de 1973.

_____. Conselho Federal de Educação, 1978. **Parecer CFE nº 2164/78**, dispõe sobre a recuperação de estudos prevista pela Lei 5.692/71, de 06 de julho de 1978. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Federal). Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo: SE/CEMP, v. 6, 1980.

_____. Conselho Federal de Educação, 1980. **Parecer CFE nº 900/71**. In: São Paulo (Estado), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Federal). Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo: SE/CEMP, v. 4, 1980.

_____. Conselho Federal de Educação, 1980. **Parecer CFE nº 1.068/72**. In: São Paulo (Estado), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Federal). Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo: SE/CEMP, v. 4, 1980.

_____. Conselho Federal de Educação, 1980. **Parecer CFE nº 2.194/73**, In: São Paulo (Estado), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de Ensino Fundamental e Médio (Federal). Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo: SE/CEMP, v. 4, 1980.

_____. Conselho Nacional de Educação, 1987. **Parecer CNE nº 5/97**, de 07 de maio de 1997. Assunto: Proposta de regulamentação da Lei 9.394/96. In: São Paulo (Estado), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. (Federal). Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo: SE/CEMP, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. 1997. **Parecer CNE nº 12/97**, de 08 de outubro de 1997. Assunto: Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96 (Em complemento ao Parecer CEB nº 5/97). Brasília, 1997, p. 1-7. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012_97.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2010.

_____. Conselho Federal de Educação, 1980. **Parecer CFE nº 2.521/75**. In: São Paulo (Estado), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Federal). Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo: SE/CEMP, v. 5, 1980.

_____. Lei n. 9.394, de 20-12-1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: **Diário Oficial da União**, ano CXXXIV, n. 248, de 23-12-1996, 1996. p. 2833-2841.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 17. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

_____. **Lei nº 11.274** de 06 de fevereiro de 2006. Publicada no DOU em 07/02/2006.

_____. (SAEB) **Resultados do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico/2003**. junho de 2004 (versão preliminar). Brasília: INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>> Acesso em: 02 abr. 2007.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: MacGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHAGAS, V. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº. 2.194/73 – CEPSG**. Aprovado em 08/11/73. Recuperação e aproveitamento do ensino de 1º e 2º graus. In: Coordenadoria de Estudos de Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino de 1º e 2º graus** (Federal). Comunicação e Legislação de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. SEE. São Paulo. v. 4, 1980.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Cortez, R. C. **Recuperação escolar e as diferentes modalidades de execução**. 2004. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

CRISTOVÃO, E. M. **Investigações matemáticas na recuperação de ciclo II e o desafio da inclusão escolar**. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2007.

FELIX, M. S. **A prática do professor de matemática em classes de recuperação de ciclo II no regime de progressão continuada do estado de São Paulo**. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, SP. 2007.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba, PR: Positivo, 2004.

FONTANELLI, F. C. **Recuperação escolar**: desafios da prática pedagógica. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Braz Cubas. Mogi das Cruzes, SP, 2006.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor**: o início da carreira docente e a consolidação da profissão. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 1996.

GUION, D. C. **Classes de recuperação de ciclo na cidade de Piracicaba**: a implantação do programa e a visão dos alunos. 2003. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP, 2003.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LEMOS, M. F. **A atividade de reforço na escola pública como espaço para construção da cidadania**. 2005. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnica de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

NISKIER, A. **A nova escola**: reforma do ensino de 1º e 2º graus. 3. ed. Rio de Janeiro: Bruguera, 1971.

OLIVEIRA, A. R. **Relação escola e famílias**: a visão de professores e mães de alunos de classes de recuperação paralela. 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2004.

OLIVEIRA, J. B. A. Desigualdade e políticas compensatórias. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p 53-89.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Ed. Bagaço, 2005.

OLIVEIRA, S. L. de. Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TCI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. Revisão Maria Aparecida Bessana. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. 3ª reimpressão da 2. ed. de 1999.

OMURO, S. A. T. **A Recuperação de Ciclo II na Visão de Alunos da Rede Estadual Paulista de Ensino**, Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

QUAGLIATO, M. F. T. **Os estudos de recuperação no Ensino Fundamental**: aprendizagem ou discriminação? 2003. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2003.

PEREIRA, A. M. **Práticas de reforço e recuperação em escola fundamental estadual de ciclo II em São Paulo**. 2005. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

RATHS, L. E. et al. **Ensinar a pensar**: teoria e aplicação. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Herder, Ed. da USP, 1973.

REIS, B. B. P. **Recuperação paralela**: uma alternativa para o ensino fundamental. 1999. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 1999.

SANCHES, C. L. C. **Recuperação**: um caminho para pensar a ação pedagógica. 1995. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1995.

SANCTIS, R. J. O. **Mediando e transformando no projeto de recuperação e reforço: um relato de experiência**. 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba. Sorocaba, SP, 2007.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 41.277**, de 24 de dezembro de 1962. Publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, em 27 de dezembro de 1962. Ano LXXII, n. 282, 1962. p. 4.

_____. **Decreto nº 44.833**, de 19 de maio de 1965. Publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, em 21 de maio de 1965. Ano LXXV, n. 96, 1965. p. 3-4.

_____. **Comunicado da Divisão de Orientação Técnica do Serviço do Ensino Primário 9/68**, de 8 de agosto de 1968. Publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, em 8 de agosto de 1968. Ano LXXVIII, n. 148, 1968. p. 23.

_____. **Ato nº 306** de 19 de novembro de 1968. Publicado no Diário Oficial do Estado em 20 de novembro de 1968. Ano LXXVIII, n. 221, 1968. p. 18.

_____. **Indicação SE nº 1/72**, de 3 de janeiro de 1972. Indica-se ao Conselho Estadual da Educação a expedição de normas para a elaboração do currículo plena da escola do 1º grau. São Paulo, 1972. p. 96-109.

_____. **Resolução SE nº 134/76**, de 4 de maio de 1976. Dispõe sobre normas para avaliação, recuperação e promoção de alunos. São Paulo, 1976. p. 2035-2037.

_____. **Parecer CEE nº 424/77**, de 1º de junho de 1977. Consulta sobre a sistemática de avaliação, câmaras reunidas do Ensino do 1º e 2º graus, recuperação e promoção. São Paulo, 1977. p. 646- 651.

_____. **Resolução SE nº 26/79**, de 14 de março de 1979. In: _____. Secretaria da Educação. Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (Atualização). Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, v. VII, jan/jun, 1979. p.145-146.

_____. **Resolução SE nº 48/81**, de 03 de abril de 1981. In: _____. Secretaria da Educação. Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (Atualização). Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, v. XI, jan/jun, 1981. p. 376-379.

_____. **Decreto-lei nº 21.833/83**. Institui o Ciclo Básico no Ensino de 1º grau nas escolas estaduais. Coletânea de Legislação e Jurisprudência Estadual. São Paulo, 67, 1983, p. 602-603.

_____. **Resolução SE nº 202/90**, de 13 de setembro de 1990. Dispõe sobre Recuperação de alunos das Escolas Estaduais de 1º e 2º graus. In: _____. Secretaria da Educação. Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (Atualização).

Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, jul/dez, 1990. p. 106,

_____. **Resolução SE nº 49/96**, de 13 de setembro de 10 de maio de 1996. Dispõe sobre Projetos de reforço e recuperação de alunos das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino de 1º e 2º graus. In: _____. Secretaria da Educação. Legislação de Ensino de 1º e 2º graus. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, 1996. p. 115-116.

_____. **Resolução SE nº 183/96**, de 17 de dezembro 1996. Dispõe sobre estudos de Recuperação e Avaliação nas férias escolares. In: _____. Secretaria da Educação. Legislação de Ensino de 1º e 2º graus. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, 1996. p. 109-111.

_____. **Deliberação CEE nº 9/97**. Homologada pela Resolução SE de 04 de agosto de 1997. Institui o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o Regime de progressão continuada no Ensino Fundamental. São Paulo, p. 820-830, 1997. p. 820-830. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0820-0830_c.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2010.

_____. **Resolução SE nº 165/97**, de 25 de novembro 1997. Dispõe sobre estudos de Recuperação e Avaliação nas férias escolares. In: _____. Secretaria da Educação. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, 1997. p. 128-131.

_____. **Indicação SE nº 22/97**, de 17 de dezembro 1997. Assunto: Avaliação e Progressão Continuada. Publicado no DOE em 20/12/97, Seção I, p. 18.

_____. **Indicação CEE nº 5/98**, de 15 de abril de 1998. Assunto: Conceito de recuperação. In: _____. Secretaria da Educação. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, 1998. p. 239-243.

_____. **Resolução SE nº 67/98**, de 6 de maio de 1998. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela para alunos da rede estadual e dá providências correlatas. In: _____. Secretaria da Educação. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, 1998. p. 163-164.

_____. **Resolução SE nº 131/98**, de 10 de dezembro de 1998. Dispõe sobre estudos de recuperação intensiva na rede estadual de ensino. In: _____. Secretaria da Educação. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, 1998. p. 398-399.

_____. **Resolução SE nº 7/99**, de 22 de janeiro de 1999. Dispõe sobre atividades de reforço e recuperação paralela para 1999 e altera dispositivos da Resolução SE nº 67/98. In: _____. Secretaria da Educação. Legislação de Ensino Fundamental e

Médio. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, 1999. p. 144-145.

_____. **Resolução SE nº 179/99**, de 10 de dezembro de 1999. Dispõe sobre estudos de recuperação intensiva na rede estadual de ensino. In: _____. Secretaria da Educação. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, 1998. p. 163-164.

_____. **Resolução SE nº 34**, de 7 de abril de 2000. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela na rede estadual de ensino. In: _____. Secretaria da Educação. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, p. 2000. p. 105-107.

_____. **Resolução SE nº 101**, de 13 de dezembro de 2000. Altera o artigo Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela na rede estadual de ensino. In: _____. Secretaria da Educação. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, p. 149-150, 2000. p. 149-150.

_____. **Resolução SE nº 34**, de 7 de abril de 2000. Altera a redação do § 1º do artigo 2º da Resolução SE nº 34, de 7 de Abril de 2000. In: _____. Secretaria da Educação. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, 2001. p. 90.

_____. **Resolução SE nº 40**, de 27 de abril de 2001. Dispõe sobre atribuição de aulas de reforço e recuperação. In: _____. Secretaria da Educação. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, 2001. p. 90-91.

_____. **Indicação CEE nº 8/2001**, de 25 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Publicado no DOE em 28/07/2001, Seção I, 2001. p. 18-19.

_____. **Resolução SE nº 27**, de 1º de março de 2002. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino. In: _____. Secretaria da Educação. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, 2002. p. 99-104.

_____. **Resolução SE nº 169**, de 28 de novembro de 2002. Altera o artigo 11 da Resolução SE nº 179/99, que dispõe sobre estudos de recuperação intensiva na rede estadual de ensino. In: _____. Secretaria da Educação. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, 2001. p. 124.

_____. **Resolução SE nº 84**, de 15 de agosto de 2003. Altera a Resolução SE nº 27/02. In: _____. Secretaria da Educação. Legislação de Ensino Fundamental e

Médio. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, 2003. p. 122-123.

_____. **Resolução SE nº 42**, de 5 de maio de 2004. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino. São Paulo, p.1-4. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos?notas/42_04.HTM?Time=8/25/2008%20...>. Acesso em: 17 maio 2009.

_____. **Resolução SE nº 15**, de 22 de fevereiro de 2005. Dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino. In: _____. Secretaria da Educação. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, 2005. p. 121-125.

_____. **Resolução SE nº 6**, de 24 de janeiro de 2008. Dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino. Secretaria da Educação. Caderno do Professor: gestão do Currículo na escola/Secretaria da Educação. Coordenação Maria Inês Fini. Elaboração de Lino de Macedo, Maria Elisa Fini, Zuleika de Felice Murrie. São Paulo: SEE, 2008. p. 86-90.

_____. **Resolução SE nº 26**, de 5 de março de 2008. Altera a Resolução SE nº 6, de 24 de janeiro de 2008, que dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino. Secretaria da Educação. Caderno do Professor: gestão do Currículo na escola/Secretaria da Educação. Coordenação Maria Inês Fini. Elaboração de Lino de Macedo, Maria Elisa Fini, Zuleika de Felice Murrie. São Paulo: SEE, 2008. p. 90-91.

_____. **Resolução SE nº 40**, de 13 de maio de 2008. Dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino. Secretaria da Educação. Caderno do Professor: gestão do Currículo na escola / Secretaria da Educação. Coordenação Maria Inês Fini. Elaboração de Lino de Macedo, Maria Elisa Fini, Zuleika de Felice Murrie. São Paulo: SEE, v. 3, 2008. p. 64-68.

_____. **Resolução SE nº 60**, de 12 de agosto de 2008. Altera a Resolução SE nº 40, de 13-05-2008, que dispõe sobre estudos de recuperação na rede de ensino e dá providências correlatas. In: _____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, p.124, 2008. p.124.

_____. **Resolução SE nº 18**, de 4 de março de 2009. Dispõe sobre estudos de recuperação nas escolas da rede estadual de ensino. Publicada no DOE, Poder executivo, Seção I, em 05 de março de 2009. p. 36.

_____. **Resolução SE nº 92**, de 8 de dezembro de 2009. Dispõe sobre estudos de recuperação aos alunos do ciclo I do Ensino Fundamental das escolas da rede pública estadual. São Paulo, p. 1-2. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/92_09.HTM?Time=3/25/2010>. Acesso em: 25 mar. 2010.

SAVIANI, D. O legado educacional do longo século XX brasileiro, In: SAVIANI, D. et. al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar, **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34. jan./abr. 2007. p. 57-67.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

TWIASCHOR, M. P. G. G. **O significado e os sentidos que alunos do ensino fundamental atribuem à escola**. 2008. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, 2008.

VALE, J. M. F. **Os estudos de recuperação: análise do problema na rede escolar estadual de São Paulo**. 1976. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1976.

VIDO, M. H. C. **Recuperação de alunos: uma questão problemática**. 2001. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP., 2001.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 88, mai/ago. 2007. p. 291-309.

YACOVENCO, M. A. S. **Concepções pedagógicas que configuram a prática docente de professoras alfabetizadoras**. 2003. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2003.

10- Os alunos que participam das aulas de recuperação têm apresentado melhoras no desempenho escolar?

() sim

() não

Quais

11- Em sua opinião, existem fatores internos e externos à escola que dificultam a aprendizagem dos alunos? ()sim ()não

Internos à escola:

Externos à escola:

Agradeço sua participação, um grande abraço!

Angélica

APÊNDICE B – Roteiro de questionário para a professora da recuperação paralela

1- Qual sua idade?

2- Em que ano se formou? Qual Universidade?

3- Há quanto tempo ingressou na profissão?

4- Possui experiência (como docente) anterior ao trabalho na EMEF Lourdes de O. Colnaghi?

() sim

() não

5- Se sim, por quanto tempo, com qual(s) turma(s)?

6- Possui experiência anterior com sala de recuperação?

() sim

() não

Se sim, por quanto tempo?

7- Trabalhar com a sala de recuperação foi uma escolha sua ou por determinação da Secretaria da Educação?

8- Como você define o termo Reforço Escolar?

9- Como você define o termo Recuperação Escolar?

10- Quais problemas os alunos que freqüentam as aulas de recuperação apresentam?

11- Em sua opinião, existem fatores internos e externos à escola que dificultam a aprendizagem dos alunos? ()sim ()não

Internos à escola:

Externos à escola:

Agradeço sua participação, um grande abraço!

Angélica

9- Em que momento o aluno é considerado recuperado e deixa de participar das aulas de recuperação? Quais os indícios que ele deverá apresentar para que isso ocorra?

10- Num dos nossos encontros, você demonstrou conhecer individualmente os alunos participantes da classe de recuperação. Você acredita que esse conhecimento traga benefícios ao professor e ao aluno? Em que medida isto se torna favorável ao trabalho de recuperação?

11- Em sua opinião, quais os fatores que desfavorecem a aprendizagem do aluno?

Agradeço sua valiosa participação, um grande abraço.

Angélica

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista individual com aluno da recuperação paralela

Aluno: _____ Ano: _____ Turma: _____

- 1- Por que você vem para as aulas de recuperação?
- 2 - Aqui, você está aprendendo?
- 3 - Você gosta de vir para as aulas de recuperação?
- 4- Do que você mais gosta nas aulas de recuperação?
- 5- Do que você menos gosta de fazer na aula de recuperação?
- 6- Quando você vem para as aulas de recuperação, seus pais o incentivam a vir?
- 7- O que seus pais falam?
- 8- Você aprende bastante aqui nas aulas de recuperação?
- 9- O que você aprende?
- 10- Você sente dificuldade na aula da tarde?
- 11- Em que você sente dificuldade?
- 12- Você sente que melhorou nas aulas da tarde desde que começou a participar das aulas de recuperação?
- 13- Em que você melhorou?
- 14- E a professora de recuperação, o que você acha dela?
- 15- Seus amigos tiram sarro de você por participar das aulas de recuperação?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista individual para alunos que deixaram de frequentar a recuperação paralela

Aluno: _____ Ano: _____ Turma: _____

1. Por que você não vem mais para as aulas de recuperação?
2. Seus pais sabem?
3. Você já foi chamado pela escola para voltar a frequentar as aulas de recuperação?
4. Seus pais foram chamados aqui na escola para conversar, eles vieram?
5. A professora da tarde (classe regular) já falou que você precisava voltar para as aulas de recuperação?
6. E por que você não voltou?
7. Você sente dificuldades para aprender nas aulas da tarde?
8. Em quê?

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista individual para a professora da recuperação paralela

- 1- Você tem contato com os responsáveis pelos alunos das salas de recuperação?
- 2- Seus alunos mostram desejo em aprender, interesse pelas atividades?
- 3- Você acredita que a posição social deles interfere no desejo pelo aprender?
- 4- E o aspecto cultural do meio, interfere?
- 5- Qual sua maior dificuldade no trabalho com os alunos na recuperação escolar?
- 6- Em sua opinião, o que falta para que esses alunos dominem os conteúdos escolares? O que eles precisam para terem o domínio do conteúdo?
- 7- Você acha que existe a motivação por parte dos pais, da família para que eles venham para a escola, (para a recuperação paralela)?
- 8- Eu vejo que aqui na escola vocês não deixam acontecer isso, de coleguinha tirar sarro.
- 9- Em que seu trabalho difere do trabalho da professora da classe regular?
- 10- Suas aulas são muito criativas, não são monótonas. Em que se baseia para planejá-las?
- 11- Percebo que a escola trabalha o aspecto humano, o respeito com os alunos, você poderia falar sobre isso?
- 12- Você trabalhou na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental em instituição particular?
- 13- Esse trabalho ajudou, de algum modo, a pensar na sua prática hoje, em sala de recuperação?
- 14- Quanto tempo você trabalhou na escola particular?
- 15- Depois você veio para Bauru?

16- Você disse, anteriormente, que seu maior conflito enquanto professora, é quando os alunos não aprendem, que daí você pensa: “ah, se eu pudesse fazer isso, ou, se eu pudesse fazer aquilo”; o que você quis dizer?

17- Você quis dizer: buscar novas alternativas para ensinar?

18- Em que você baseia suas aulas quando vai prepará-las?

19- Eu percebo que você coloca atividades de rotina na lousa, que você escreve as atividades na lousa, você não deixa os alunos só recortando e colando atividades.

Por que você faz assim?

20- Vejo você se preocupando com a escrita deles, você acha que isso é muito importante?

21- Como você percebe os avanços de seus alunos?

APÊNDICE G – Roteiro da entrevista individual com as professoras da classe regular

1- Em sua opinião, em que o trabalho da professora de recuperação colabora para a melhora dos alunos em sala de aula?

2- O que você acredita que a professora de recuperação faz para melhorar o aprendizado dos alunos?

3- Você conhece o trabalho da professora de recuperação? Você tem contato com ela?

4- No seu trabalho, você dá continuidade com atividades diferenciadas para essas crianças que estão nas aulas de recuperação?

5- Seus alunos que não estão em recuperação, estão plenamente alfabetizados?

6- Eles leem e escrevem com autonomia?

APÊNDICE H – Roteiro do 2º questionário para as professoras da classe regular

À Professora do ____Ano ____

1- Os alunos de sua classe que participam das aulas de recuperação paralela apresentaram avanços na aprendizagem no decorrer do ano?

R:

2- Gostaria que expressasse sua opinião sobre o modo como está resultando a recuperação paralela nos seus alunos.

R:

3- Considerando as dificuldades dos alunos, apontadas por você no início do ano na ficha diagnóstica individual, solicito, por especial favor, que aponte os avanços alcançados por eles no decorrer do ano letivo, (caso o avanço não tenha ocorrido, solicito que assinale também):

➤ “Aluno A”:

➤ “Aluno B”:

➤ “Aluno C”:

➤ “Aluno D”:

APÊNDICE I – Roteiro da entrevista para a coordenadora

- 1- Você tem contato com os responsáveis pelos alunos que estão em recuperação escolar?

- 2- Os pais (desta escola) são participativos na vida escolar dos filhos?

- 3- Você acredita que a posição social das famílias de seus alunos interfere no desejo pela aprendizagem? De que modo?

- 4- Essa escola tem um trabalho voltado à humanização e respeito ao outro, isso é perceptível ao observarmos os espaços, como no horário do recreio, ao passar pelas salas de aula a gente não ouve gritos, não ouve professor falando de forma alterada. De que modo isso interfere na aprendizagem?

- 5- Você percebe se na hora do lanche algum colega tira sarro do outro por estar participando das aulas de recuperação? Isso permeia nos espaços dessa escola ou não?

- 6-A que você atribui os resultados na recuperação dos alunos desta escola?

- 7- De que forma você atua no trabalho da recuperação de alunos?

ANEXO A – Questionário para os pais

Senhores responsáveis pelo(a) aluno(a)

1- Grau de parentesco com o aluno_____

2- Sua idade:_____anos.

3- Você é:

Solteiro () casado () vive junto () divorciado () separado ()

Viúvo () Outros ()_____

4- Qual a sua escolaridade?

Não estudou ()

Ensino Fundamental I – 1ª a 4ª série () completo () incompleto

Ensino Fundamental II – 5ª a 8ª série () completo () incompleto

Ensino Médio – 1º ao 3º ano () completo () incompleto

Ensino Superior () completo () incompleto

Qual?_____

5- Você trabalha?

Sim () Não ()

Qual sua profissão, o que faz?_____

Qual seu horário de trabalho?_____

6- O aluno é filho único?

09- Quais dos itens abaixo existem na casa do aluno atualmente?

Televisão () Videocassete () DVD () Rádio ()
 Microcomputador () Acesso à Internet () Telefone Fixo () Freezer ()
 Telefone Celular () Televisão por assinatura () Geladeira ()
 Máquina de lavar roupa () Automóvel () Livros () Bicicleta ()

10- A renda média da casa onde reside a criança é (incluindo todos os que trabalham):

- Menos de R\$510,00
 Entre R\$510,00 e R\$1.020,00
 Entre R\$1.020,00 e R\$2.550,00
 Entre R\$2.550,00 e R\$5.000,00
 Acima de R\$5.000,00

11- Caso a moradia do aluno tenha aparelho de TV, a quais programas vocês costumam assistir? Você pode marcar mais de um item.

Programa	Nunca	Às vezes	Sempre
Esporte			
Filme			
Novela			
Minissérie			
Seriado			
Noticiário			
Documentário			
Programa	Nunca	Às vezes	Sempre
Programa de			

entrevista, de opinião e debates			
Programas políticos			
Desenho animado			
Entretenimento			
Humorístico			
Reality Show (Exemplo: Big Brother)			

12- O que você costuma ler?

() Jornal - Qual? _____

() Livros - Que tipo? _____

() Revistas - Quais? _____

() Outros _____

13- Escreva em que local da casa o aluno costuma estudar, realizar tarefas:

14- Com que frequência você acompanha a vida escolar de seu filho?

	Nunca	Às vezes	Sempre
Verifica se estudou as lições			
Vai à escola			
Frequenta reuniões de pais			
Verifica os cadernos			
Conversa com a professora			

Conversa sobre o que aconteceu na escola			
--	--	--	--

15- Em sua opinião, o que representa a escola na vida de seu filho (a)?

16- Em sua opinião, qual a importância dos estudos nos dias atuais?

17- Como tem sido o desempenho do seu filho na escola, desde que passou a frequentar as aulas de recuperação?

18- Seu filho se interessa pela escola, pelo estudo em casa?

Sim () Não ()

19- Você recebeu informação de como a professora trabalha com a criança? Quem transmitiu essa informação?

20- Quem da casa auxilia a criança nos trabalhos/tarefas escolares?

R:

21- De que modo você acompanha os estudos de recuperação de seu filho (a)?

R:

**PROJETO ALFABETIZAÇÃO URGENTE
(RECUPERAÇÃO PARALELA)**

PÚBLICO ALVO

Alunos do 2º ao 5º ano que ainda não tenham se alfabetizado ou tenham dificuldades de leitura, escrita e entendimento de texto.

JUSTIFICATIVA

Após diagnóstico realizado junto aos alunos constatou-se a necessidade da realização de recuperação paralela atuando em dois focos: alfabetização / operações matemáticas e entendimento, produção de texto/ operações matemáticas.

OBJETIVO GERAL

- Desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Propor situações reais de aprendizagem através das quais os alunos superar as defasagens ou dificuldades constatadas através da avaliação diagnóstica;
 - Compreender o funcionamento alfabético do sistema de escrita;
 - Revisar textos coletivamente com a ajuda do professor;
 - Produzir textos de autoria;
 - Escrever alfabeticamente textos que sabe de cor;
 - Ler por si mesmo diferentes gêneros;
 - incentivar as crianças a lerem antes de saber fazê-lo de forma convencional;
 - Desenvolver atividades de leitura compartilhada;
- Promover a leitura e consulta de textos;
- Planejar e participar de situações de uso da linguagem oral sabendo utilizar alguns procedimentos para organizar sua exposição;
 - Utilizar recursos para compreender e superar suas dificuldades de compreensão durante a leitura;
 - Revisar textos do ponto de vista ortográfico;

- Reescrever e produzir textos de autoria utilizando procedimentos de escrita;
- Usar estratégias pessoais para resolver problemas envolvendo as quatro operações básicas da matemática;
- Utilizar o sistema numérico em sua;
- Usar técnicas convencionais de adição e subtração;
- Usar técnicas convencionais de multiplicação e divisão;
- Ampliar o uso das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão

PROCEDIMENTO DE ENSINO

- Leitura por ajuste;
- Leitura coletiva, compartilhada e individual;
- Produção de texto oral;
- Reescrita de texto de memória;
- Produção de texto individual e coletivo;
- Revisão textual coletiva e individual;
- Entendimento de texto coletivo e individual;
- Registro de jogos variados;
- Textos lacunados e fatiados;
- Cruzadinhas;
- Caça- palavras;
- Listas;
- Ditado;
- Atividades com material dourado;
- Operações matemáticas com materiais concretos;
- Situação problema através a partir de situações reais;
- Atividades de contagem.

RECURSO

- Alfabeto móvel;
- Bingo de sílabas;

- Jogo da memória;
- Dominó;
- Jogos varados;
- Cola;
- Tesoura;
- Lápis de cor;
- Caderno;
- Cartolina;
- Folhas mimeografadas;
- Material dourado;
- Folhas xerocadas;
- Rádio;
- Televisão;
- CD.

AVALIAÇÃO

A avaliação ocorrerá diariamente através da observação durante a realização das atividades no caderno, retorno oral e empenho do aluno, levará em consideração os avanços ocorridos comparando o aluno com ele mesmo. .O registro se dará em uma ficha avaliativa diagnóstica.

