

DESIGUALDADES ESCOLARES, GÊNERO E ESCOLARIZAÇÃO¹

Benedito Eugênio²

RESUMO: O texto aqui apresentado procurou respostas para os seguintes questionamentos: Quem são as crianças em situação de fracasso escolar encaminhadas para um projeto municipal cujo objetivo é o trabalho com a leitura e a escrita/numeramento? Quais as relações existentes entre dificuldades de aprendizagem e gênero? Para responder as questões acima, investigamos o projeto Roda de Alfabetização, instituído pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista-Ba, para atendimento das crianças com dificuldades na leitura, escrita e interpretação. Para a construção dos dados, foram realizadas entrevistas com professoras e estudantes. Os dados são discutidos tomando como base os estudos de gênero e escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: desigualdades escolares; relações de gênero; escola pública.

SCHOOL INEQUALITIES , GENDER AND SCHOOLING

ABSTRACT: The text presented here sought answers to the following questions: Who are the children of school failure situation referred to a municipal project aimed at working with reading and writing / numeracy? What are the links between learning disabilities and gender? To answer the above questions, investigated the Literacy Wheel project, instituted by the Municipal Education Vitoria da Conquista, Bahia, for the work with children with difficulties in reading, writing and interpretation. For the construction of the data, with teachers and students interviews were conducted. The data are discussed on the basis of the gender studies and education in the early years of elementary school.

Keywords: Inequalities school. Gender relations. Public school.

Introdução

No decorrer da história educacional brasileira, questões relacionadas ao analfabetismo, ao não aprendido e, conseqüentemente, ao fracasso escolar dos estudantes das camadas populares, sempre estiveram pautados, conforme apontam os trabalhos de Ferraro (2009; 2011a, 2011b, 2012). Por muito tempo, a boa escola era aquela que reprovava, fazendo com que se estabelecesse uma pedagogia ou cultura da repetência no interior dos sistemas de educação, conforme apontaram Ribeiro (1991), Ribeiro e Klein (1995).

A ideia arraigada de que o fracasso escolar era algo restrito aos estudantes pobres e com pais com baixo capital cultural escolarizado imperou durante décadas e servia como

¹ Agradecemos a Thamise Lima, graduada em Pedagogia, pelo auxílio na construção dos dados aqui discutidos.

² Doutor em Educação (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn/UESB). Contato: beneditoeugenio@bol.com.br

explicação para o desempenho escolar insuficiente dos discentes da escola pública, tais como a ideologia do dom, do déficit cultural e da carência cultural. Essas explicações constituíram uma verdadeira tradição no pensamento pedagógico brasileiro.

É importante pontuar que as diferenças individuais foram legitimadas, mensuradas e explicadas pela Psicologia Diferencial como causas do fracasso escolar (CRISTOFOLETTI, 2010). O trabalho de Patto (1988) nos ajudou a compreender que o fracasso escolar é produzido no interior da escola por meio da profecia autorrealizável, isto é, a crença de que determinadas crianças jamais aprenderão, o que faz com que elas sejam literalmente abandonadas pelo professor em sala de aula.

No campo da Sociologia da Educação, a temática das desigualdades escolares vem sendo estudada desde os anos 1960, principalmente na França. De acordo com Barbosa (2009, p.20), “a pesquisa sociológica demonstrou, desde os anos 1960, a estreita relação entre as desigualdades sociais e as diferenças de acesso e sucesso no sistema escolar”.

No Brasil, pesquisas realizadas nos anos 1980/1990 e que tentaram compreender as causas do fracasso escolar, tais como as desenvolvidas por Patto (1988), Soares (1993), dentre outras, trouxeram importantes elementos para o entendimento do que a escola realiza em seu interior, assim como as crenças e discursos dos docentes sobre o fracasso dos estudantes dos meios populares. No entanto, essas pesquisadoras, naquele momento, não pontuaram a cor da pele/raça/gênero como elementos importantes para se estudar/compreender o desempenho escolar.

Importante balanço da produção sociológica brasileira acerca da relação entre desigualdades e oportunidades educacionais pode ser encontrada em Neves (2002). No caso da Sociologia da Educação, merece destaque o texto de Spósito (2007, p.21). Ao pontuar a necessidade de compreendermos o estudo sociológico da escola de forma mais ampla, a partir de uma perspectiva não escolar, esta autora nos oferece importantes elementos para pensarmos que “o estudo da escola ainda constitui campo importante da reflexão sociológica sobre a educação, desde que incorporado no quadro de uma maior complexidade das relações entre as agências socializadoras”. Isso demanda esforço para se compreender o quadro mais amplo da reprodução da estrutura das relações de força e simbólicas para além da escola; no nosso caso, demanda esforço para se entender como as desigualdades escolares são produzidas/reproduzidas socialmente no interior das relações sociais no interior dos processos socializadores e nas relações com as agências socializadoras (família, escola, mídia, por exemplo).

São os estudos desenvolvidos a começar da última década do século XX que chamam a atenção para a necessidade de inclusão de outros marcadores de diferenças (cor, raça, gênero, localização geográfica) no estudo das desigualdades escolares, tais como os de Rosenberg (1998), Silva e Hasenbalg (2000), Soares e Alves (2002), dentre outros.

É a partir dos anos 1990 que pesquisas desenvolvidas por Charlot (2000), Lahire (1997), dentre outros, desmistificam algumas das ideias citadas anteriormente: o primeiro, ao pontuar que o fracasso escolar não existe, o que existe são estudantes em situação de fracasso; o segundo, ao descrever e analisar casos de crianças dos meios populares bem sucedidas na escola. No caso de Lahire (1997), seu trabalho chama a atenção para a importância de se estudar os casos de sucesso escolar nos meios populares.

Nesse sentido, o estudo de Gonçalves (2007), realizado em duas escolas públicas de Cuiabá e tomando como base o marcador raça, demonstra o quanto o discurso das teorias raciais do século XIX e das diferenças individuais são reatualizados no cotidiano escolar e utilizado pelas docentes para explicar o desempenho dos alunos, principalmente dos negros.

A democratização do acesso, da permanência e do aprendizado na escola sempre foi um dilema com que educadores e gestores da educação se debateram. Se, a partir dos anos 2000, conseguimos garantir a universalização do ensino fundamental, portanto, o acesso de todas as crianças até os 14 anos à escola, a questão da permanência e do aprendizado continuam a nos desafiar.

Assim, o texto aqui apresentado procurou respostas para os seguintes questionamentos: quem são as crianças em situação de fracasso escolar encaminhadas para um projeto municipal cujo objetivo é o trabalho com a leitura e a escrita/numeramento? Quais as relações existentes entre dificuldades de aprendizagem e gênero? Para responder as questões acima, investigamos o projeto Roda de Alfabetização, instituído pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista-Ba, para atendimento das crianças com dificuldades na leitura, escrita e interpretação. Esse projeto é assim definido pela Secretaria Municipal de Educação:

É um projeto de intervenção psicopedagógica realizado com os alunos do 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental, na faixa etária de nove a quatorze/quinze anos, que não conseguiram vencer o processo normal de alfabetização. O trabalho realizado em busca de resgate das estruturas básicas de desenvolvimento dos alunos com dificuldade de aprendizagem tem trazido benefícios não só ao público alvo envolvido, como a todo o sistema de educação, desenvolvendo nas salas de aulas alunos mais interessados, conscientes das suas possibilidades e melhor preparados para acompanharem as atividades propostas ao nível de escolaridade (SMED, s/d).

A seguir, apresentamos a metodologia empregada para a construção dos dados e, na sequência, esses dados são analisados.

Considerações metodológicas do estudo

Os dados aqui apresentados fazem parte de pesquisa de cunho qualitativo que procurou analisar um projeto específico implantado pela Secretaria Municipal da Educação de Vitória da Conquista, conforme definido anteriormente. O foco desse tipo de investigação é na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações.

No campo da educação, segundo André e Gatti (2011, p.30), é somente a partir dos anos 1960 que esse tipo de pesquisa ganha destaque. As autoras apontam que “essa demora deveu-se, em parte, ao fato de que os estudos de Educação eram fortemente apoiados na psicologia experimental”. O forte clima dessa década, marcada por lutas dos movimentos sociais, lutas contra a discriminação racial e pela igualdade de direitos é que favorecerá o emprego de abordagens qualitativas.

Ainda segundo as mesmas autoras (2011, p. 30), “essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, separação essa que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto (...)”. No caso brasileiro, os estudos qualitativos no campo educacional tiveram influência dos estudos desenvolvidos na área de avaliação de programas e currículos, assim como da investigação da escola e da sala de aula.

Weller e Pfaff (2011) pontuam que as pesquisas qualitativas abrangem uma variedade de tipos. As autoras agrupam as abordagens desse tipo de pesquisa em três grupos: etnografia, história oral e análise biográfica; análises interacionistas; e análise do

discurso. Após pontuar as implicações do expressivo crescimento e uma tendência à globalização da pesquisa qualitativa, as autoras pontuam o que consideram como desafios a esse tipo de pesquisa no Brasil:

- a. A necessidade de cooperação internacional para a implementação de estudos comparativos e projetos de pesquisa transculturais;
- b. Desenvolvimento e definição de padrões de qualidade e características válidas para as abordagens qualitativas;
- c. Importância atribuída à triangulação de diferentes procedimentos de coleta de dados;
- d. Necessidade de inclusão de outros tipos de dados (filmes, fotografias, ilustrações) como fontes da pesquisa.

Levando em conta essas considerações é que realizamos a pesquisa aqui apresentada. Conhecer os sujeitos que participaram, no chão da escola, do projeto Roda de alfabetização, constituiu-se em importante momento para ouvir e dar voz aos participantes. Assim sendo, a entrevistas constituíram instrumento relevante para a construção dos dados da pesquisa. Para a construção dos dados, foram realizadas entrevistas com 3 professoras e 10 estudantes.

Gênero e desempenho escolar: considerações iniciais

Pesquisas apontam que a maioria dos alunos que apresenta dificuldades de aprendizagem nas escolas necessita de uma pedagogia específica (CRAHAY, 2007). Dentre esses discentes, a maioria é formada por meninos, conforme vem apontando uma série de estudos. Autores como Souza (2000), Zucoloto (2001) e Carvalho (2004a; 2004b), Vitorino (2009), Gonçalves (2007), Osti e Martinelli (2013), Rezende (2008), dentre outros, relacionam as dificuldades de aprendizagem ao gênero e às suas interfaces com raça/cor e/ou ainda classe social a fim de compreender os processos sociais que configuram as trajetórias de escolarização desses alunos. Os estudos desses pesquisadores comprovam que a maioria dos casos de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e que fracassam na escola é constituída por meninos. Dentre esses meninos, os meninos negros são os que apresentam as trajetórias com maior desigualdade escolar.

Atualmente, outras categorias têm sido incorporadas e nos auxiliado a compreender o desempenho escolar de estudantes da escola pública, como raça, classe, origem geográfica e gênero. Rezende e Carvalho (2012, p.68), no entanto, alertam-nos para o fato de que “ao introduzir as categorias raça e classe nos estudos sobre fracasso escolar, é preciso estar atentos para não cairmos na armadilha da homogeneização e enfatizar a ideia de vitimização, desta vez, dos alunos negros”.

Ao refletir sobre a escolarização de homens e mulheres no Brasil, Carvalho (2004a, p. 249), autora que vem se dedicando, nos últimos anos, a entender os percursos de escolarização e o desempenho escolar de homens e mulheres, pontua que:

Ao longo dos últimos 40 anos, assistimos a uma forte ampliação do acesso à escola e as médias nacionais hoje estão em torno de seis anos de escolaridade. Mas ao mesmo tempo, ocorreu uma inversão entre os grupos por sexo, indicando que as mulheres foram as maiores beneficiadas, apresentando em 1999 5,9 anos de estudo em média, contra 5,6 para o sexo masculino. Essa diferença aparece de forma muito clara

nos dados sobre níveis de analfabetismo, divididos por faixas etárias e sexo. Temos, entre os jovens, taxas de analfabetismo menores, devido ao maior acesso à escola em comparação a adultos e idosos. Mas considerando o recorte por sexo, nas faixas etárias acima de 45 anos vamos encontrar mais mulheres do que homens analfabetos, enquanto na faixa de 15 a 19 anos temos quase o dobro da proporção de rapazes (5,3%) que moças analfabetas (2,7%). Sabemos que a grande maioria desses jovens analfabetos passou pela escola e não conseguiu se apropriar da ferramenta da leitura e escrita, teve uma trajetória escolar marcada pela repetência e pela evasão e esse é um indicador de que a escola está fracassando frente a um grupo grande de jovens no qual se concentra uma maioria de pessoas do sexo masculino.

Carvalho (2004b) afirma que, dentre as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, a maior parte é constituída de meninos e acrescenta que, entre estes, os negros aparecem em maior proporção que os brancos.

Felipe (2001), em seus estudos sobre a formação de meninos e meninas na primeira metade do século XIX, aponta que os primeiros eram educados/educadas através de conselhos e imposições de comportamento. O ensino das meninas era caracterizado pela preocupação em cercear o corpo, e ainda, em controlar as manifestações das emoções e dos afetos, por meio de um rígido controle de condutas sociais. Ser homem para os meninos era ter coragem, ser sempre competitivo e ainda ser bem sucedido.

Foi a partir da década de 1980 que autores brasileiros foram se apropriando do conceito de gênero e este passa a se constituir em um referencial importante para o estudo de diferentes temáticas no campo educacional. Scott (1995) afirma que gênero pode ser entendido como uma “organização social da diferença sexual”. Gênero, para essa autora, é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana. É a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres que vai instituindo lugares e posições específicos para esses sujeitos.

Auad (2006, p.21) explica que “gênero não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino). As relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos”. As relações de gênero explicam o que significa ser homem ou mulher, levando em consideração o que determinada cultura considera mais apropriado para cada sexo.

Os valores e preconceitos relativos às relações de gênero fazem parte dos conceitos construídos na escola, já que as relações de gênero são construções sociais, culturais e históricas baseadas nas diferenças ou distinções entre os sexos. A aprendizagem, então, não é determinada apenas pela metodologia, pela competência do professor, pelas condições intrínsecas do aluno, mas também pelos estímulos recebidos e pelas expectativas do que se espera socialmente de meninas e meninos, pois, conforme pontuou Scott (1995), p.115), o conceito de gênero “[...] não se refere apenas às ideias, mas às estruturas, instituições, práticas cotidianas, como também aos rituais e a tudo que constitui as relações sociais”.

Na sociedade em que vivemos é possível percebermos que, apesar de ouvirmos sempre que todos são iguais, o tratamento, do ponto de vista social, dá-se de forma diferenciada para os meninos e as meninas. De acordo com Nicholson (1995), as categorias homem e mulher não são biológicas, mas construídas socialmente, motivo pelo qual gênero

deve ser entendido sempre de forma plural, pois por meio dele são construídos diferentes formas de masculinidades e feminilidades.

Socialmente esperam-se comportamentos, competências e atitudes diferentes de meninos e meninas. Carvalho (2001) afirma em uma de suas pesquisas que as professoras, em geral, têm expectativas diferentes em relação a meninas e meninos. As “meninas são percebidas como responsáveis, organizadas, estudiosas, sossegadas, caprichosas, atentas, mas menos inteligentes”, já os meninos são observados como sendo “agitados, malandros, dispersivos, indisciplinados, mas inteligentes”. Essas percepções são importantes para entendermos as dificuldades de aprendizagem. Os estímulos, as cobranças e as expectativas contribuem para melhorar ou piorar a aprendizagem. Podemos, então, inferir que gênero funciona como uma tecnologia

Encontramos em Santos (2009, p.6) a seguinte afirmação:

Sobretudo os espaços de educação infantil acabam reforçando habilidades distintas para meninos e meninas, depositando nestes expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual e postura considerados pelas convenções sociais como “mais adequados” para cada sexo. Assim, ambos os sexos recebem educação diferenciada, embora partilhando do mesmo espaço, lendo as mesmas literaturas, ouvindo as mesmas histórias e sendo acompanhados pela mesma professora. Nesse sentido, a diferença está na postura e no tipo de intervenção aparentemente imperceptível e “inocente” quando os educadores interagem com as crianças.

Podemos concluir, então, que os educadores e as educadoras, principalmente os da educação infantil, desenvolvem um papel importante para que as relações entre meninos e meninas aconteçam de forma livre, sem cobranças quanto a ações previamente determinadas e esperadas para ambos os sexos, condição necessária à construção de uma atitude de respeito às diferenças.

E na escola investigada, como se articulam desempenho escolar e gênero? É esse o ponto discutido a seguir. Tomando como base as entrevistas realizadas com as docentes e estudantes, foram construídas três categorias de análise: a repetência na visão das docentes; o trabalho no projeto Roda de alfabetização; relações entre gênero e dificuldades de aprendizagem.

A repetência na visão das docentes

A proposta pedagógica do município de Vitória da Conquista é organizada em ciclos e já foi alvo de uma série de estudos de TCC de graduação, dissertações e teses, a exemplo de Leite (1999), Santos (2007) e Lago (2014), dentre outros, enfocando diferentes perspectivas dessa proposta político-pedagógica. A proposta de ciclos foi empregada não apenas no Município de Vitória da Conquista, como em outros municípios, principalmente na década de 1990, em prefeituras administradas por partidos de esquerda. Lima afirma que

[...] com a introdução dos ciclos a escolaridade do aluno se dá por meio de ações que buscam a integração no processo educativo. As aprendizagens se realizam como processos situados no tempo possibilitando-se, assim, ao aluno a realização dos processos de aprendizagens em toda a sua extensão, sem as tradicionais rupturas.

No caso do município de Vitória da Conquista-Ba, os anos iniciais do ensino fundamental estão divididos em dois ciclos. A criança que não se encontra alfabetizada ou que apresenta dificuldade de aprendizagem não pode ficar retida antes do fim de cada ciclo. Ou seja, se ela está apresentando dificuldades de aprendizagem no 1º ano do ciclo I (alfabetização), não poderá repetir esse ano, mesmo apresentando dificuldades na aquisição das habilidades necessárias para avançar para o 2º ano do ciclo I. Apenas no 3º ano do ciclo I esse aluno com dificuldades de aprendizagens poderá ser retido, conforme nos explicou a coordenadora do projeto Roda de Alfabetização:

É assim, ciclo I, que é o 1º ano, que é a antiga alfabetização, o 2º primeira série, 3º ano, então dentro do primeiro ano e de segundo ao ela não pode ser retida no 3º ano ela pode porque é o final do ciclo, então a proposta entra aí, o projeto entra aí, dentro desse 3º ano do ciclo I, pra essa criança não ficar retida. Então o objetivo maior é esse, e aí vem também o ciclo II.. na quarta série também que ela pode ser retida e quando ela chegar no fim do ano do ciclo II ela também pode ser retida, ela não pode ser retida no ano anterior.

O projeto Roda de Alfabetização inicia o trabalho com alunos a partir do 3º ano do ciclo I, pois, ao chegar nessa etapa do ensino, eles já deveriam possuir as habilidades de leitura, escrita e interpretação. Então, as crianças que, ao chegarem ao 3º ano não apresentem tais habilidades, são encaminhadas para o projeto. Ao serem questionadas sobre a questão da repetência, as professoras responderam da seguinte forma:

A roda não veio pra sanar o problema da repetência, ela veio pra tentar sanar as dificuldades de leitura e escrita né, eles não conseguiram essas habilidades e competências que eram pra ser adquiridas antes, na fase correta que eles teriam que estar, então o projeto veio pra isso. Agora quanto à repetência escolar esses, meninos vem com déficit desde pequenos né, então assim, não é um projeto milagroso. Ninguém sabe o trabalho deles, agora assim, o que a gente percebeu é que muitos deles conseguiram avanços assim absurdos (Profa. A).

Na verdade, esses alunos têm dificuldades mesmo antes dos nove anos, que já é uma dificuldade que já vem sendo trabalhada... que já deveria ter sido trabalhada no passado, nove anos é uma idade boa, pra iniciar no projeto, porque até 8 anos é uma idade de formação do aluno, então a partir dessa idade ele vai começar a aprender ...a querer (Profa. B).

Verificamos, nas falas acima, que as professoras entrevistadas não fazem uma análise crítica sobre a questão da repetência e/ou o perfil do estudante encaminhado para o trabalho de alfabetização. Em pesquisa que procurou analisar, a partir do referencial teórico de gênero, o encaminhamento de meninos e meninas a um projeto de recuperação paralela no município de Embu-SP, denominado Projeto Letras e Livros, Pereira e Carvalho (2009, p.680) verificaram se as dificuldades de aprendizagem percebidas pelas professoras variavam ao se considerar meninos e meninas, tendo em vista que mais meninos eram encaminhados ao projeto, tal como também observamos em nosso estudo. Esses autores constataram que “as professoras buscavam mais explicações para as dificuldades de aprendizagem dos meninos, enquanto para as meninas atribuíam motivos mais simples e específicos”.

Outra questão a ser pontuada em relação às falas das docentes acima citadas diz respeito a uma suposta igualdade de oportunidades presente no projeto analisado.

Tomando como base as ideias propostas por Scott (2005), o uso indiscriminado da defesa desse discurso funciona como meio eficaz de manter as diferenças sociais invisíveis e irrelevantes. Segundo Scott (2005, p.15), “a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou levá-la em consideração”.

O princípio da igualdade subsume as diferenças. Situando o momento em que a igualdade fora assumida como princípio geral- a Revolução Francesa-, Scott (2005) pontua que a cidadania, considerada a base do princípio geral da igualdade, fora negada para um contingente populacional expressivo a partir das diferenças de riqueza, cor e gênero.

O trabalho no projeto Roda de Alfabetização

Em princípio, ao entrevistar a coordenadora do projeto, esta afirmou que a Secretaria da Educação não havia dado a devida atenção à questão da formação das turmas; afirmou que as turmas eram bem heterogêneas: “a gente nunca se atentou pra isso não, as turmas são bem mistas”.

Entretanto, o que se pôde observar na escola investigada é que a maioria das crianças encaminhadas a este projeto é composta por meninos. Isso se coaduna com o que diversos pesquisadores tanto internacionais, quanto nacionais vêm constatando, isto é, de que a maioria das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem na escola é constituída por meninos. As professoras entrevistadas também confirmam que a maioria dos discentes com que já trabalharam no projeto assim como os atuais, em sua grande maioria, é formada por meninos, como podemos observar nas falas a seguir:

Essa turma tem mais meninas do que meninos. Agora assim, eu não trabalhava nessa escola, eu trabalhei três anos na zona rural, esse ano que eu vim pra aqui. Então a gente não teve ainda muito contato com eles, por conta de paralisações que teve... né? tudo isso...a gente começou agora, essa semana então não tem como falar da turma ainda... (Profa. A).

Começamos a pouco tempo, agora tem assim um pouco de dificuldade porque assim, a maioria é de meninos né, e são meninos menores, eu trabalhei com meninos maiores no ano passado, então já tem essa diferença. Mas eu estou procurando fazer um bom trabalho e eu espero que dê certo, assim como ano passado (Profa. B).

A maioria da turma é composta por meninos (Profa. C).

Carvalho (2004, p.12), em uma pesquisa realizada com 670 alunos numa escola pública da cidade de São Paulo, mostra que 47% eram de meninos e que 65% deles estavam inseridos em aulas de reforço escolar e 71% apresentam problemas disciplinares. A autora ainda explica que não há como analisar o fracasso escolar “sem considerar as desigualdades de classe e, especialmente, de raça ou cor”. Assim como Carvalho (2004, p.34) afirmou, “no que tange ao “compromisso com a escola” e com sua disciplina, os meninos demonstravam muito mais dificuldades do que as meninas”, nossa pesquisa apontou que a maioria das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e é encaminhada para o Projeto Roda de Alfabetização também é formada por meninos, conforme podemos verificar nas falas das professoras entrevistadas:

Meninos... eles são mais agitados, isso é próprio deles né. Por conta da maturidade, da família acho que tudo isso colabora pra essa agitação deles. (Profa A)

[...] eu acredito que meninos porque, eles são mais dispersos, são mais indisciplinados (Profa B)

[...] os meninos são mais indisciplinados. É por uma questão de maturidade, pode ser a família. (Profa C)

Analisando as falas acima, podemos pontuar alguns elementos: a) verificamos que as dificuldades apresentadas pelos meninos são explicadas, pelas docentes, como estando relacionadas a posturas e atitudes deles, elemento também observado por Pereira e Carvalho (2009); b) algumas atitudes parecem ser típicas de um ofício de aluno, aqui entendido como o conjunto de aprendizagens das quais os estudantes precisam se apropriar para viver na escola, sendo o fracasso escolar atribuído a fatores externos ao seu intelecto; no caso dos autores anteriormente citados, são constatados os seguintes fatores: apatia e preguiça, desorganização, indisciplinada, desinteresse, dispersão e imaturidade, lentidão, timidez, insegurança, dependência e autonomia; c) em nosso estudo, podemos considerar os seguintes elementos como fazendo parte do ofício de aluno, todos se referindo aos meninos: agitação, imaturidade, dispersão e indisciplinada.

Em texto que procurou compreender como alunos e alunas configuram seu aprendizado do ofício de aluno, Pereira (2015) mostra como a prática pedagógica de uma docente, considerada pelos pares como muito boa e preocupada com o aprendizado dos alunos, produzia diferentes formas de configuração do ofício de aluno para os meninos e para as meninas, com eles participando mais das aulas de Matemática, e elas, das aulas de Língua Portuguesa. Hofmann nos aponta para a existência de diferentes tipos de configuração do ofício de aluno no interior da sala de aula a partir das relações estabelecidas entre meninos e meninas, seja com a professora, com o espaço, com os materiais didáticos, evidenciando que a escola produz diferentes masculinidades e feminilidades.

Isso demonstra que compreender os processos de escolarização associados a gênero e dificuldades de aprendizagem é uma tarefa complexa. Richartz e Santana (2010, p.3) apontam alguns fatores que influenciam o fracasso escolar. Os autores afirmam que “no debate sobre fracasso escolar as causas apontadas como as mais comuns são as condições sócio-econômicas e culturais da criança, as condições de funcionamento das escolas, a falta de preparo dos professores e os critérios de avaliação”.

Forquin (1995, p.38) já alegava que o acesso à educação é desigual e aponta alguns fatores que poderiam desencadear tal desigualdade. Segundo o autor:

[...] Existiria, assim, uma oposição entre o racionalismo ascético, o voluntarismo, o espírito de competição e o esforço das classes altas e a passividade, o fatalismo, até mesmo a irresponsabilidade dos membros das classes baixas: em última análise, esses traços culturais ou “traços de mentalidade” característicos é que seriam responsáveis pela ausência de motivação em relação à educação e pela estagnação social destes últimos.

O autor alega ainda que a escola propõe valores e modelos de motivação como o espírito de competição e a concepção do mérito individual como base do sucesso, o que causaria, juntamente com as características impostas pela sociedade às classes menos favorecidas, uma evasão escolar precoce.

Bourdieu (1998, p. 120) entende que “o sistema de ensino legitima as desigualdades sociais, pois, sob a aparência de neutralidade e imparcialidade, contribui para reproduzir a estrutura social, mantendo a distância entre as classes sociais”. A atuação dos educandos pertencentes aos diversos meios sociais seria desigual, devido à diferença na posse de capitais que entusiasmam o destino escolar, como o capital cultural e econômico.

Dubet (apud Vargas, 2009, p. 113) “ênfata que os estabelecimentos escolares não são homogêneos e que nem sempre produzem os mesmos desempenhos”. Por isso, não é possível generalizar os dados aqui analisados, tampouco considerá-los representativos das trajetórias de outras crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem encaminhados para o projeto Roda de Alfabetização.

Carvalho (2001) afirma que as dificuldades de aprendizagem mais acentuadas em meninos do que em meninas está relacionada às expectativas impostas pela sociedade para cada sexo. As meninas são tidas como mais “responsáveis, organizadas, estudiosas, sossegadas, caprichosas, atentas”, já os meninos são percebidos como “agitados, desordeiros, dispersivos, indisciplinados”. Essas cobranças e, conseqüentemente, esses estímulos diferenciados contribuem para melhorar ou piorar a aprendizagem. Nesse contexto, ocorre uma generalização indevida das características que diferenciam homem e mulher.

Nesse mesmo viés, Auad (2006, p. 22) alega que:

[...] o modo como percebemos cada um dos gêneros pressupõe oposição e polaridade. O feminino é associado, na maioria das vezes, à fragilidade, à passividade, à meiguice e ao cuidado. Ao masculino, correspondem atributos como a agressividade, o espírito empreendedor, a força e a coragem.

Diversas pesquisas têm pontuado que nem todos os alunos recebem o mesmo tipo de estímulo, consideração, confiança por parte dos professores. Em vários momentos, isso se relaciona com a cor da pele das crianças, conforme apontou Cavalleiro (2005). As expectativas também variam de acordo com as dimensões de gênero (GONÇALVES, 2007), o que torna ainda mais nítido que os educadores têm expectativas e visões diferentes para cada um de seus alunos, influenciando assim no seu desenvolvimento e no seu desempenho. Richartz e Santana (2010, p.50) garantem que “a escola é um dos espaços onde o reforço sobre as habilidades de gênero é fortemente estimulado”.

De acordo com Dubet (2003, p. 59):

a escola ao mesmo tempo integra e exclui. Vive a contradição de produzir e reproduzir desigualdades. Trabalha com posturas contraditórias porque, ao mesmo tempo em que parte do princípio que todos têm direito às mesmas ambições escolares, classifica o sujeito de acordo com os méritos próprios e produz trajetórias escolares bastante desiguais.

Auad (2006, p. 19) ressalta que:

as relações de gênero, do modo como estão organizadas em nossa sociedade, são uma máquina de produzir desigualdades”. Pois nestas relações percebe-se que as características ponderadas como sendo naturalmente femininas ou masculinas correspondem às relações de poder. Essas relações tornam-se naturais de tanto serem praticas, repetidas, reproduzidas.

Relações entre gênero e dificuldades de aprendizagem

O fracasso escolar surge daquilo que Bourdieu (1998, p.40) chamou de “indiferença às diferenças”. A escola não consegue enxergar as diferenças existentes entre cada um de seus educandos. Observa-se que atualmente os alunos estão desigualmente dispostos. Forquin (1995) fez muitas pesquisas a respeito das desigualdades de acesso à educação na França nas décadas de 60 e 70, apontando diversos fatores para as desigualdades educacionais:

Explicação econômica ou “cultural”, desigualdades de desenvolvimento cognitivo ou disparidade nas motivações e atitudes, papel do professor e dos processos de orientação escolar no reconhecimento [...] ou atenuação das desigualdades, caráter cumulativo dos processos de diferenciação educacional, etc. (FORQUIN, 1995, p.26)

O autor afirma ainda que um dos principais fatores para a desigualdade no desempenho dos alunos reside nas questões familiares: “a origem das desigualdades no desempenho dos alunos reside mais nas diferenciações de ordem social e familiar do que nas disparidades de ordem material ou pedagógica entre as escolas” (FORQUIN, 1995, p. 32).

E seguindo além, o que vemos são professores, diretores, coordenadores desconsiderando as relações de gênero como uma questão que influi na aprendizagem, ou melhor, nas dificuldades de aprendizagem identificadas nas crianças. Prova disso é que as professoras entrevistadas não acreditam que as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos tenham a ver com a questão do gênero, mesmo afirmando que a maioria das crianças que foram encaminhadas para o projeto do “Roda”, são meninos.

Acho que independente do sexo, ela é bem particular... porque cada criança é única né, independe...meninas deveriam ser mais rápidas na aprendizagem, porque elas são mais centradas e os meninos não, mas independe dessa questão de gênero (Profa. A).

Acho que varia, varia porque, tem meninos que querem mais e tem meninos que não querem de jeito nenhum já com as meninas da mesma forma, então acho que vai de cada um e de fase, porque quando chegam na pré-adolescência piora (Profa. B).

As meninas são mais interessadas, as meninas querem mais, tem muito menino que quer aprender, mas, na maioria das vezes, as meninas são mais interessadas (Profa. C).

Para essas professoras, os meninos apresentam mais dificuldades no aprendizado. Elas apontaram diversos fatores que levam a isso, como indisciplina, família, entre outros, evidenciando que o ofício de aluno constitui-se também levando em consideração a produção de masculinidades e feminilidades, conforme podemos observar nas falas das docentes citadas acima, ao evidenciarem que as meninas são mais centradas e interessadas e os meninos, desinteressados, indisciplinados.

Questionada sobre a indisciplina, as docentes apontam que os meninos são os mais trabalhosos:

Os meninos... acho que por conta da ...primeiro a idade deles, a agitados, assim que é próprio deles né. Por conta da maturidade, de família acho que tudo isso colabora pra essa agitação que eles têm né...um monte de fatores (Profa. A).

Meninos, eu acredito que meninos porque, eles são mais dispersos, são mais indisciplinados (Profa. B).

Os meninos, eu não sei te dizer por que, mas os meninos são mais indisciplinados. É por uma questão de maturidade, pode ser a família... a família pode não estar dando a devida atenção, o apoio que eles merecem, talvez isso faz com que eles seja mais danados (Profa. C).

Para Forquín (1995, p.31,) alguns fatores são levados em consideração para entendermos as causas das desigualdades de desempenho dos alunos, dentre as quais se destacam:

Algumas que poderiam ser chamadas “psicossociológicas” (atitudes dos pais em relação ao trabalho ou futuro escolar dos filhos) e outras mais “objetivas” (condições materiais de vida, renda familiar, nível de qualificação dos pais, etc.).

Ou ainda, quando perguntamos às professoras diretamente sobre quem apresenta mais dificuldades de aprendizagem, todas apontam os meninos, conforme verificamos a seguir:

Meninos (Profa A).

Meninos, eu acredito que meninos porque, eles são mais dispersos, são mais indisciplinados (Profa. B).

Os meninos apresentam mais dificuldades, justamente por conta disso, dessa falta de interesse, há o fato de...de... vídeo game, de futebol, eu acho que dispersa muito, tira muito eles do estudo (Profa. C).

Resende (2006, p.99) afirma que não é de hoje que crianças e adolescentes trazem consigo uma trajetória escolar marcada pela reprovação. A esse fracasso escolar têm-se dado diversas justificativas como:

[...] falta de prontidão da criança, carência cultural, diferença cultural, reprodução das desigualdades sociais, diferentes níveis de compreensão da natureza simbólica da escrita, distância entre variedade escrita e a variante oral das crianças, diferentes funções atribuídas à leitura e à escrita pelos diversos setores sociais, conflito entre o contexto cultural familiar e a cultura da escola, dificuldades para definir com clareza o que uma criança deve conhecer, que habilidades de leitura e escrita deve adquirir e dificuldades para trabalhar, na sala de aula, com a diversidade cultural e de ritmos de aprendizagem.

Segundo Stefanini e Cruz (2006, p. 90):

A escola é considerada, também, como a instância que leva de forma significativa o aluno ao fracasso escolar, tendo em vista que, associada ao sistema sócio-político-econômico, reflete e reproduz a ideologia da sociedade na qual está inserida.

Percebemos que a escola também leva o aluno ao fracasso escolar, ao reproduzir expectativas existentes na sociedade para os discentes nela inseridos, pois, de maneira geral, é aceitável socialmente que os meninos sejam agitados, desordeiros, já que essas atitudes são vistas como sendo da natureza deles. A despeito deste tema, Abramovay e Castro (2003, p.463) teceu algumas considerações e concluiu que:

Quando os processos de ensino-aprendizagem não se mostram satisfatórios, a escola deixa de ser o ambiente mais adequado para a aprendizagem. Esses obstáculos se materializam em um mau desempenho dos alunos, que podem ter como consequência a reprovação, a repetência e, em casos extremos, o abandono da escola, gerando assim o fracasso escolar.

Carvalho (2004) afirma que é possível que essas atitudes “desordeiras” sejam a base dos problemas educacionais enfrentados pelos meninos. Já Auad (2006, p. 30) chama atenção para o fato de que:

As representações sobre o masculino e o feminino, além do sexo dos sujeitos, são utilizados para organizar as práticas escolares. São, contudo, silenciados nos discursos. Dessa forma, não se pensa sobre como a utilização desses elementos na organização do trabalho na escola pode promover situações de desigualdade.

Considerações finais

Este texto teceu discussões acerca do encaminhamento de alunos e alunas para um projeto que trabalha com as dificuldades de aprendizagem. Para isso, contou com os estudos de gênero para as análises. Os elementos aqui abordados são importantes para pensarmos quem são os alunos encaminhados para o projeto Roda de Alfabetização e que a proposta, aqui compreendida como uma política pública de educação, ao propor a igualdade de oportunidades, produz internamente desigualdades para um grupo específico de discentes: os meninos negros. Contudo, como aponta Carvalho (2007, p.183), “apesar dessas evidências bastante contundentes, ainda são raros no país estudos sobre desempenho escolar que considerem o sexo das crianças e jovens como fator relevante na compreensão de suas trajetórias”.

Acreditamos que ainda constitui um desafio para o campo educacional o desenvolvimento de ferramentas teóricas e metodológicas que nos auxiliem a entender os complexos processos de escolarização dos meninos e meninas no interior da sala de aula, com a produção de diferentes tipos de masculinidades e feminilidades articulados a outros marcadores, principalmente raça, classe, geração.

Entendemos que seja possível desenvolvermos pesquisas empíricas que promovam uma articulação dos conceitos de tecnologia de gênero (LAURETTS, 1994), tecnologia social de gênero (PRECIADO, 2002) e interseccionalidade (CRENSHAW, 2002) para pensarmos os processos de escolarização de meninos e meninas no interior das escolas. Tal pressuposto de ampara na seguinte constatação: a escola, assim como os/as docentes, cria um conjunto de expectativas e suposições acerca do desempenho dos estudantes a partir de sua origem social, do gênero (produzindo diferentes tipos de masculinidades e feminilidades) e da raça. Todos esses processos são articulados a complexas relações de poder, necessitando que diferentes marcadores sejam empregados para compreendê-los.

Referências

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. *Ensino Médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO/MEC, 2003.
- ANDRÉ, M.; GATTI, B. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AUAD, D. *Educar meninas e meninos: Relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BARBOSA, L. M. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Argvmentvn Editora, 2009.
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CARVALHO, M. P. Mau aluno aluna, boa?: Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.9, n.2, p. 554-574, 2001.
- CARVALHO, M. P. O fracasso de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*, n.22, p. 247- 290, 2004a.
- CARVALHO, M. P. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, v.34, nº 121, p. 11-40, Jan/Abr. 2004b.
- CARVALHO, M. P. Desempenho escolar, gênero e raça: desafios teóricos de uma pesquisa. In: PAIXÃO, L.P.; ZAGO, N. *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Ed. Contexto, 2005.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CRAHAY, M. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n.130, p. 181-207, 2007.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 171-88, 2002.
- CRISTOFOLETI, R.C. A relação entre fracasso escolar e produção do conhecimento: uma análise das relações de ensino produzidas na escola e na sala de aula. *Revista Conteúdo*, Capivari, vol.1, n.03, 2010.
- DUBET, F. *As desigualdades multiplicadas*. Ijuí: Ed. Unijui, 2003.

FELIPE, J. Sexualidade, gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a educação infantil. In: FELIPE, Jane. *Educação Infantil – Pra que te Quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERRARO, A. Gênero e alfabetização no Brasil de 1940 a 2000: história quantitativa da relação. *Didáticas Específicas*, v.1, p. 30-47, 2009.

FERRARO, A. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. *Educação e Sociedade*, v. 32, p. 989-1013, 2011a.

FERRARO, A. Alfabetização e escolarização em terras indígenas no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. *Cadernos de Educação*, v. 40, p. 4-26, 2011b.

FERRARO, A. Alfabetização rural no Brasil na perspectiva das relações campo-cidade e de gênero. *Educação e Realidade*, v. 37, p. 943-967, 2012.

FORQUIN, J. C. *Sociologia da educação: 10 anos de pesquisa*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ. Vozes, 1995.

GONÇALVES, V. L. S. *Tia, qual é meu desempenho?* Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros. Cuiabá: Ed. UFMT, 2007.

LAGO, D.C. *Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios*. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação, UFSCAR, São Carlos, 2014.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAURETIS, T. Tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, H.B. (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEITE, M.I.P.A. *Méritos e pecados do ciclo na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). PUC/SP, São Paulo, 1999.

NEVES, C.B. Estudos sociológicos sobre a educação no Brasil. In: MICELI, S. (Org.). *O que ler na Ciência Social Brasileira (1970-2002)*. São Paulo: Editora Sumaré/ANPOCS, 2002.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, vol. 08, n.02, p.09-42, 1995.

OSTI, A.; MARTINELLI, S.C. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. *Educação e Pesquisa*, vol.40, no.1, São Paulo, 2013.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: TA Queiroz, 1988.

PEREIRA, F.H.; CARVALHO, M.P. Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol.90, n.226, p. 637-694, 2009.

PEREIRA, F.H. *Configurações do ofício de aluno: meninos e meninas na escola*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PRECIADO, B. *Manifiesto contra-sexual: prácticas subversivas de identidad sexual*. Madrid: Pensamiento Opera Prima, 2002.

RESENDE, V.B. Sucesso e fracasso escolar: os dois lados da moeda. In: SENA, M.G.C.; GOMES, M.F.C. (Orgs.). *Dificuldade de aprendizagem na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

REZENDE, A.B. Questão de raça e gênero: o desempenho escolar de meninos negros. *Revista Anagrama*, ano 1, n.02, p. 1-13, 2008.

REZENDE, A.B.; CARVALHO, M.P. Meninos negros: múltiplas estratégia para lidar com o fracasso escolar. *Sociologia da Educação Revista Luso-Brasileira*, ano 3, n.5, p. 59-89, 2012.

RIBEIRO, Sergio C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, n.12, vol.5, p. 7-20, 1991.

RIBEIRO, Sergio C; KLEIN, R. A pedagogia da repetência ao longo das décadas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, n. 6, vol.3, p. 55-61, 1995.

RICHARDT'Z, T.; SANTANA, Z. Relações de gênero e facilidade/dificuldade de aprendizagem: A influência dos estímulos recebidos na educação não formal e a repercussão no desempenho escolar. *Anais do Fazendo gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*. 23 a 26 de Agosto, 2010. Florianópolis, UFSC, 2010.

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil: In: AQUINO, J.G. (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

SANTOS, K.S. *Contornos da escola: dificuldades de aprendizagem, espaços escolares e organização curricular por ciclos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

SANTOS, V. V. dos. Relações e representações de gênero na educação infantil. *Anais do II Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais Culturais, leituras e representações*. João Pessoa, UFPB, 2009.

SILVA, N.V.; HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados*, vol.43, n.3, p.423-445, 2000.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, vol. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez., 1995.

SCOTT, J. O enigma da igualdade. *Estudos Feministas*, vol.13, n.01, p.11-30, 2005.

SOARES, M.B. *Linguagem e escola*. São Paulo: Ática, 1993.

SOARES, J.F.; ALVES, M.T. Relações raciais e desempenho escolar: as evidências do sistema da avaliação do ensino básico-SAEB. *Anais XXVI Encontro Anual da ANPOCS*, Caxambu, 2002.

SOUZA, A. R. M. *Dificuldade de aprendizagem em escrita, memória e contradição*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2000.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. In: PAIXÃO, L.P.; ZAGO, N. (Orgs.). *Sociologia da Educação: Pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2007.

STEFANINI, M. C. B. CRUZ, Sônia Aparecida Belletti. Dificuldades de aprendizagem e suas causas: Um olhar do professor de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. *Revista Educação*, vol.58, n.1 , p. 85-105, 2006.

VARGAS, M. de L. F. Estudos sobre o funcionamento do sistema de ensino: da reprodução das desigualdades sociais ao efeito escola. *Cadernos de Educação*, n.32, p. 105-122, 2009.

VITORINO, J. L. Sucesso nas meninas, fracasso nos meninos: O papel dos contextos nos Distúrbios de Aprendizagem e Gênero. *Revista Científica Aprender*, 3. ed. Setembro, 2009.

WELLER, W.; PFAFF, N. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimento. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ZUCOLOTO, K A. *A compreensão da leitura em crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita*. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, 2001.