

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – CAMPUS VII, CODÓ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LUCÉLIA CAROLINE FERREIRA BRANDÃO

**OS DESAFIOS DA LEITURA E DA ESCRITA VIVENCIADOS PELOS ALUNOS DO
PROJETO LETRAR NA UNIDADE ESCOLAR ROSALINA ZAIDAN, CODÓ/MA**

CODÓ-MA
2019

LUCELIA CAROLINE FERREIRA BRANDÃO

**OS DESAFIOS DA LEITURA E DA ESCRITA VIVENCIADOS PELOS ALUNOS DO
PROJETO LETRAR NA UNIDADE ESCOLAR ROSALINA ZAIDAN, CODÓ/MA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte do requisito para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão, Campus Codó.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Dias Martins da Costa

CODÓ-MA
2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Brandão, Lucelia Caroline Ferreira.
OS DESAFIOS DA LEITURA E DA ESCRITA VIVENCIADOS PELOS
ALUNOS DO PROJETO LETRAR NA UNIDADE ESCOLAR ROSALINA
ZAIDAN, CODÓ/MA / Lucelia Caroline Ferreira Brandão. -
2019.
48 p.

Orientador(a): Cristiane Dias Martins da Costa.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Codó-MA, 2019.

1. Dificuldade de aprendizagem. 2. Leitura e escrita.
3. Projeto LETRAR. I. Costa, Cristiane Dias Martins da.
II. Título.

LUCELIA CAROLINE FERREIRA BRANDÃO

OS DESAFIOS DA LEITURA E DA ESCRITA VIVENCIADOS PELOS ALUNOS DO PROJETO LETRAR NA UNIDADE ESCOLAR ROSALINA ZAIDAN, CODÓ/MA

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA – Campus VII Codó, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Dias Martins da Costa

Codó – MA, 18 de Julho de 2019

APROVADA EM: ____/____/2019.

NOTA: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cristiane Dias Martins da Costa

Orientadora

Prof. Dr. Aziel Alves de Arruda

1º Membro

Profa. Esp. Maria Evelta Santos de Oliveira

2º Membro

À luz dos meus olhos, minha mãe, por apesar dos ventos contrários, sempre acreditou em mim e fez dos meus sonhos, os seus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi um caminho fácil e se fosse fácil não seria para nós, na condição de mulher, pobre e negra. Houve muita renúncia e resiliência para ultrapassar os bloqueios.

Acima de tudo, agradeço à Deus por ter me permitido realizar esse sonho.

Agradeço a mim e aos meus esforços por todas as vezes no qual me mantive firme, quando a vontade era de desistir.

À Cristiane Días Martins da Costa, por toda a atenção, carinho e dedicação durante a orientação da minha pesquisa.

Ao Projeto LETRAR – letras e números, por me fazer enxergar a educação com um olhar mais atento e crítico.

À minha mãe, Maria Vitória Ferreira, por todo o seu esforço para que eu sempre tivesse uma educação de qualidade, pelo o seu apoio necessário e pelo o seu amor incondicional. É tudo pela a senhora.

À minha irmã, Juscélia Márcia Ferreira Brandão, que apesar de ter passado a maior parte do tempo longe durante esses últimos quatros anos, sempre se manteve presente e disposta a ajudar. Você é a minha maior inspiração para correr atrás dos meus sonhos. Eu tenho muito orgulho de ser a sua irmã. Te admiro, sempre!

À toda a minha família por me transmitirem confiança e afeto para continuar.

Aos meus amigos e amigas, mais conhecidos como turma do fundão, Ronaldo Júnior, Tercília, Samara, Laiane, Síndila, Glecyana, Rosana, Renatha Quézya e Irislene, por terem feito dessa travessia um caminho mais fácil e divertido. Obrigada por deixarem as minhas tardes mais doces. Eu amo muito vocês e que a nossa amizade vá além dos muros da universidade.

Aos meus professores e professoras por todo os conhecimentos e aprendizados compartilhados comigo durante a minha formação acadêmica. Agradeço por serem profissionais tão humanizados e comprometidos com o que fazem.

Agradeço, também, a todos e a todas que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Tenho um compromisso firmado como futura profissional, para melhorar a qualidade da educação de Codó.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

A natureza complexa do processo de leitura e escrita e o baixo rendimento escolar é um dos grandes impasses do cenário da educação brasileira há alguns anos, sobretudo, para as classes menos favorecidas da sociedade. Sendo assim, esta monografia tem por objetivo analisar os motivos que produzem o fracasso escolar relacionados à leitura e escrita, sob a perspectiva dos alunos das turmas de 4º e 5º ano das três escolas públicas municipais participantes do Projeto LETRAR e, também, sob a perspectiva da educadora-bolsista, considerando as suas experiências em alfabetizá-los. Como metodologia foi realizado um mapeamento para o diagnóstico da quantidade de alunos do 4º e 5º ano que estão em situação de fracasso escolar na leitura e escrita, entrevistas semiestruturadas com tais alunos para compreender, sob a perspectiva do aluno, o porquê que eles não estão aprendendo a ler e escrever. Por fim, a análise dos dados foi realizada partir da análise de categorias. O referencial teórico da pesquisa se pauta nas práticas de leitura e escrita como forma de participação e transformação social (SAVIANNI, 1982). Além disso, a linguagem utilizada na e pela a escola, na maioria das vezes, contribui para a produção do fracasso produzido na escola, sobretudo, dos alunos pertencentes das camadas menos favorecidas (SOARES, 2017). De modo geral, inicialmente será discutindo as teorias que historicamente explicam, ou tentam explicar, a produção do fracasso escolar. Logo após, será feito uma reflexão e questionamentos sobre a realidade social na qual esses alunos estão inseridos. Por fim, os resultados da pesquisa permitiram compreender que as crianças que participaram das entrevistas apesar de apontarem quais seriam as suas maiores dificuldades para a aprendizagem da leitura e na escrita, elas não questionam, em nenhum momento, a metodologia utilizada por suas professoras, muito menos o caráter excludente do sistema de ensino.

Palavras-chaves: Dificuldade de aprendizagem. Leitura e escrita. Projeto LETRAR.

ABSTRACT

The complex nature of the process of reading and writing and low school performance is one of the great impasses of the Brazilian educational scenario for a few years, especially for the less privileged classes of society. Thus, this monograph aims to analyze the reasons that produce school failure related to reading and writing, from the perspective of the students in the 4th and 5th grade classes of the three municipal public schools participating in the LETRAR Project and, also, from the perspective of the educator-grantee, considering their experiences in literacy. As a methodology was carried out a mapping for the diagnosis of the number of students in the 4th and 5th grade who are in a situation of failure in reading and writing, semistructured interviews with such students to understand, from the perspective of the student, why they are not learning to read and write. Finally, the analysis of the data was carried out from the analysis of categories. The theoretical reference of the research is based on the practices of reading and writing as a form of participation and social transformation (SAVIANNI, 1982). In addition, the language used in and by the school, most of the time, contributes to the production of the failure produced in the school, especially of the students belonging to the less favored classes (SOARES, 2017). In general, theories that historically explain, or attempt to explain, the production of school failure will be discussed first. Afterwards, a reflection and questioning about the social reality in which these students are inserted will be made. Finally, the results of the research made it possible to understand that the children who participated in the interviews despite pointing out their greatest difficulties in reading and writing, do not question the methodology used by their teachers at any time. less the exclusionary character of the educational system.

Keywords: Difficulty of learning. Reading and writing. Projeto LETRAR.

LISTAS DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

GIELP – Grupo de Investigação e Estudos da Língua Portuguesa

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Avaliação de fluência na leitura	26
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Unidade Escolar São Luís	28
Figura 2 – Escola Municipal Rosalina Zaidan	29
Figura 3 – Escola Rosângela Moura	29

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	37
Gráfico 2	37

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - REFLEXÕES SOBRE OS POSSÍVEIS FATORES QUE PRODUZEM O FRACASSO ESCOLAR	15
1.1 Abordagens que historicamente explicam a produção do fracasso escolar	15
1.1.1 Os alunos e suas dificuldades escolares	18
1.1.2 A participação da família na escola	19
1.1.3 A prática pedagógica do professor	21
CAPÍTULO 2 – A LEITURA E ESCRITA NO MUNICÍPIO DE CODÓ	23
2.1 Educação <i>in loco</i>: dados sobre a leitura e a escrita de Codó	23
2.2 O programa residência pedagógica e suas escolas	27
2.3 Sobre o acesso negado à educação aos alunos de camadas populares	30
2.4 Dados das turmas de alfabetização das escolas.....	31
CAPÍTULO 3 – OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO	33
3.1 Dos caminhos percorridos.....	33
3.2 Do discurso das crianças ao que podemos compreender	35
3.3 Um olhar pedagógico	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
ANEXO 1.....	46

INTRODUÇÃO

A natureza complexa do processo de leitura e escrita e o baixo rendimento escolar são um dos grandes impasses do cenário da educação brasileira há alguns anos, sobretudo, para as classes menos favorecidas da sociedade. Assim, as situações de insucesso escolar como as dificuldades na leitura e na escrita, repetência e a evasão são os efeitos colaterais de um sistema de ensino que mais exclui aqueles que não se encaixam a ele do que de fato educam.

Considerando o fenômeno do fracasso escolar enraizado dentro das escolas brasileiras, levantamos a seguinte questão por que os alunos chegam as turmas de 4º e 5º ano sem saber ler e escrever? A responsabilidade seria do próprio aluno ou a metodologia utilizada pelo o professor (a) ajuda a reforçar o problema? Como o contexto familiar e social do aluno pode influenciar nesse processo de aprendizagem?

Nesses termos, essa investigação é fruto de tais questionamentos que me acompanham e fazem parte da minha trajetória como estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, gerados a partir das minhas experiências vivenciadas durante o estágio no Ensino Fundamental I em uma turma de 4º ano, no qual 30% da turma ainda não sabiam ler e escrever e, sobretudo, da minha participação no projeto de extensão LETRAR – letras e números¹, atualmente, funcionando através do Programa Residência Pedagógica, no qual consiste em alfabetizar alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita.

Posto isso, considerando a amplitude e relevância das discussões sobre o tema que explicam (ou pelo menos tentam explicar) o fracasso escolar, esta pesquisa visa lançar luz do ponto de vista do aluno, do sujeito que, muitas vezes, é taxado como incapaz de aprender, desinteressado, péssimo aluno e, na maioria das vezes, aquele que é atribuído algum distúrbio de aprendizagem.

Além disso, consideramos, também, o viés da educadora-bolsista a partir de suas experiências em alfabetizar alunos com dificuldades de aprendizado, utilizando a leitura e a escrita no seu processo inicial, tendo em vista a quantidade de alunos que ainda não foram alfabetizados.

Sendo assim, esta monografia tem por objetivo analisar os motivos que produzem o fracasso escolar relacionados à leitura e escrita, a partir dos discursos dos alunos das turmas de

¹ O Projeto “LETRAR: letras e números” era coordenado pelos professores doutores Cristiane Dias Martins da Costa e José Carlos Aragão Silva, da Universidade Federal do Maranhão – campus Codó. Atualmente, o referido Projeto foi contemplado pelo o edital da CAPES e está funcionando através do Programa Residência Pedagógica, sob a orientação do professor doutor Aziel Alves de Arruda.

4º e 5º ano das três escolas públicas municipais participantes do Projeto LETRAR: letras e números e, também, sob o viés da educadora-bolsista, considerando as suas experiências em alfabetiza-los.

Como metodologia para responder aos problemas estabelecidos e para atingir aos objetivos propostos foi feita uma pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa, na medida em que ambas abordagens se complementam para descrever a realidade estudada e interação de maneira dinâmica, excluindo qualquer tipo de dicotomia (MINAYO, 2001). Além disso, foi realizado um mapeamento para o diagnóstico da quantidade de alunos do 4º e 5º ano que estão em situação de fracasso escolar na leitura e escrita.

Dessa forma, como objeto de pesquisa, foi feito entrevistas semiestruturadas com tais alunos para compreender, sob a perspectiva do aluno, o porquê que eles não estão aprendendo a ler e escrever. Por fim, a análise dos dados foi realizada a partir da análise de categorias, no qual segundo Gomes (2001), essa técnica serve para estabelecer classificações de elementos ou aspectos com características comuns.

Cabe considerar que o referencial teórico da pesquisa se pauta nas práticas de leitura e escrita como forma de participação e transformação social (SAVIANNI, 1982). Além disso, a linguagem utilizada na e pela a escola, na maioria das vezes, contribui para a produção do fracasso, sobretudo, dos alunos pertencentes das camadas menos favorecidas (SOARES, 2017).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica do professor, bem como a sua concepção de aprendizagem, na maioria dos casos, reproduz e reforça ao insucesso escolar dessas crianças, na medida em que rotula como incapazes e tende a reprovarem os alunos que não conseguem acompanhar, no mesmo ritmo, o complexo processo de ensino e aprendizado (ARROYO, 1992). Dentro dessa discussão, devemos levar em consideração, sobretudo, o nosso sistema de ensino burocratizado e elitizado que multiplica e reproduz as desigualdades (PATTO, 1997).

Nesse sentido, este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, será discutindo as teorias que historicamente explicam, ou tentam explicar, a produção do fracasso escolar, no qual centram-se ora no aluno e em suas famílias, ora no professor e em sua prática pedagógica, desconsiderando todo o sistema de ensino e o contexto social que esses alunos estão inseridos.

No segundo capítulo, será feito uma reflexão e questionamentos sobre a realidade social na qual esses alunos estão inseridos, dessa forma será fomentado uma discussão sobre os dados educacionais do município de Codó, as experiências do Projeto LETRAR e trará um debate entorno da educação como um direito assegurado para e qualquer cidadão.

No último capítulo, será dedicado aos resultados da pesquisa e para a discussão sobre os desafios das práticas da leitura e escrita no município de Codó, sob a perspectiva dos alunos

e da educadora-bolsista. Por fim, serão apresentados, as considerações finais dessa pesquisa, elencando as principais reflexões que foram discutidas durante a pesquisa.

CAPÍTULO 1 - REFLEXÕES SOBRE OS POSSÍVEIS FATORES QUE PRODUZEM O FRACASSO ESCOLAR

Neste capítulo, será discutindo algumas teorias que, historicamente, tentam explicar a produção do fracasso escolar, no qual estão centradas ora nos fatores biológicos e sociais dos alunos, ora no profissional docente e em sua prática pedagógica, desconsiderando o sistema brasileiro de ensino, que na maioria das vezes é burocratizado, desigual e excludente.

1.1 Abordagens que historicamente explicam a produção do fracasso escolar

Há anos a qualidade do processo de educação das escolas brasileiras são fontes de intensos debates e pesquisas, sobretudo, no que se refere a qualidade da educação nos sistemas públicos de ensino. Nesse sentido, a escola, historicamente considerada como uma instituição social que ameniza as desigualdades sociais, dispendo de uma educação para todos, torna-se palco de exclusão, principalmente para os indivíduos das camadas mais populares, refletindo em um sistema de ensino que mais exclui aqueles que não se encaixam a ela do que de fato oferece uma educação de qualidade para todos, a partir de mecanismos de marginalização, justificando, dessa forma, o insucesso escolar desses alunos (COLLARES, 1992).

Assim, se é verdade que o acesso ao sistema de ensino se tornou mais acessível nos últimos anos², independentemente da classe social dos educandos, é verdade, também, que a questão, agora, se refere aos mecanismos que garantem a permanência dos alunos, sobretudo, da classe menos favorecida, para não recair no fracasso escolar. Segundo Soares (2017), a escola vem-se mostrando incompetente no cumprimento de sua função social para as camadas populares, refletindo não só nas desigualdades sociais, mas, principalmente, legitimando tais desigualdades, ao utilizar somente uma linguagem, geralmente a linguagem socialmente prestigiada, alheia aos alunos provenientes das camadas desfavorecidas, deixando em evidencia as diferenças entre as classes sociais, refletindo na discriminação e interferindo, assim, na aprendizagem dos mesmos.

Nesse sentido, Saviani (1982) aponta que é durante o fazer pedagógico vivenciado dentro da escola que são identificados os motivos do fracasso escolar, como as dificuldades de

² Emenda ao texto constitucional de nº 59, de 11 de novembro de 2009 aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prevê a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurando inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria e ampliar o atendimento ao educando para todas as etapas da educação básica por meio de programas suplementares.

leitura e escrita, repetência e a evasão, na medida em que a escola é um espaço demarcado de poder, sobretudo da classe dominante, no qual se ensina um conjunto de conhecimentos de uma mesma forma, para pessoas diferentes, com trajetórias de vida diferentes, pertencentes a famílias e contextos sociais diferentes e que, sobretudo, possuem diferentes formas de aprender.

Essa característica homoneigizante do sistema de ensino atribui ao aluno a culpa (e algumas vezes à família) pelo o seu não aprendizado, desconsiderando e nivelando a base do problema que está enraizado na instituição da escola e no sistema sociocultural e político no qual segrega e marginaliza as classes mais empobrecidas (ARROYO, 1992). Nesses termos, quando a escola coloca a culpa somente no aluno e/ou em sua família, tende a levar a simplificação desse problema em sua totalidade e complexidade, e simplificar um problema equivale a negá-lo.

Nesse contexto, é mais do que necessário conhecer o aluno e reconhecê-lo como um ser histórico e social, dotado de uma identidade e de significados, identificar como ele aprende. De onde ele vem? Quem é a sua família? De que forma ele aprende? O que ele já sabe e o que ele ainda não sabe? Quem foram os seus outros professores? Qual a concepção de aprendizagem desse professor, ao considerar somente o que o aluno não sabe? Tais questionamentos levariam a conhecer os sujeitos escolares que estão em situação de fracasso escolar e compreender quais foram os fatores que levaram esses alunos a recaírem em tal situação.

Entretanto, nem sempre se considerou o contexto do aluno para se pensar às dificuldades escolares. Historicamente foram apresentadas algumas abordagens que tentaram/tentam explicar a natureza e os fatores que produzem o fracasso escolar, como apontado por Gomes (2003):

A primeira abordagem que historicamente explica o fracasso escolar é a abordagem organicista, centrada no aluno, defende que as dificuldades de aprendizagem provêm de algum distúrbio cognitivo ou comportamental do próprio aluno, isto é, caracteriza-se como um problema de origem biológica, uma patologia do aluno. Tal abordagem responsabiliza o educando pelo o não aprendizado, desconsiderando as influências sociais e pedagógicas no processo do conhecimento (GOMES, 2003).

A segunda abordagem, é a cognitivista, baseada na passagem do problema de origem orgânica para o funcional, no qual o aluno não aprende porque o sistema nervoso ainda não está completamente desenvolvido, isto é, a criança ainda não está “pronta” para aprender. Assim, as dificuldades na aprendizagem manifestada pelo o aluno, podem ser superadas ou minimizadas quando, dentro da prática educativa, alunos e professores oferecem subsídios para a construção de oportunidades para que ocorra a aprendizagem (GOMES, 2003).

A abordagem afetiva está relacionada aos transtornos afetivos da criança, de como possíveis traumas sofridos pelo o aluno pode desencadear as dificuldades de leitura e escrita. Nesse sentido, segundo essa abordagem, as dificuldades de aprendizagem da criança podem ser explicadas, pela a primeira vez, não somente sob o viés do aluno, mas, também, na relação do mesmo com o ambiente familiar e na interação com os demais alunos e o professor dentro da sala de aula (GOMES, 2003).

De acordo com a abordagem sociocultural, o ambiente familiar e o meio cultural no qual a criança está inserida, explicaria as dificuldades de aprendizagem desse aluno, na medida em que, dentro do contexto social das classes populares existiria um déficit na linguagem utilizada e um difícil acesso ao capital cultural das classes de elite (GOMES, 2003).

Gomes (2003) por fim apresenta a abordagem que explica a produção do fracasso escolar relacionado à teoria da deficiência sociocultural ou handicap sociocultural. Segundo essa teoria, existiria um duelo entre a cultura do aluno e a cultura predominante dentro da escola, quando o professor faz uso de um único método de ensino para alunos de culturas diferentes, confirmando e reforçando, assim, o fracasso escolar ao ensinar algo que não faz sentido para a realidade do aluno (GOMES, 2003).

Considerando a tentativa de identificar os fatores que justifiquem o fracasso escolar, esta pesquisa irá aprofundar nas explicações referentes ao aluno, família e o professor, pois foram as três categorias apontadas pela pesquisa realizada pelos coordenadores do Projeto LETRAR: letras e números, no ano de 2016, considerando as nove escolas do bairro Codó Novo, do município de Codó.

Nesta pesquisa, houve a participação de 27 entrevistados, sendo 16 professores, 4 supervisores, 5 gestores e dois coordenadores da Secretaria de Educação do município de Codó. É interessante observar que dentre as respostas, 100% dos entrevistados indicaram a família como causadora do fracasso escolar, 70% apontaram os alunos e 60% consideram os professores como responsáveis. (COSTA; SILVA, 2018).

Diante das categorias que emergiram das investigações do Projeto LETRAR, assim como na perspectiva de Gomes (2003), em suas abordagens históricas que explicam os fatores que contribui na produção do fracasso escolar foi percebido, três possíveis fatores, a partir das explicações dos alunos. No entanto, vale ressaltar que esta pesquisa não visa procurar um culpado pelo o não aprendizado dessas crianças, pelo contrário, buscamos aqui apresentar algumas reflexões desse fenômeno apresentado pela e na escola a partir de fatores de origem externos e internos tão intrínsecos a cultura escolar.

1.1.1 Os alunos e suas dificuldades escolares

Não é de hoje que se institui e se fomenta um debate em torno da complexidade dos fatores que podem promover o sucesso e o fracasso escolar, e, dentre essa problemática, no caso deste último, também não é novidade que, na maioria das vezes, é atribuído somente à criança a responsabilidade pelo o seu não aprendizado.

Assim, conhecida também como a ideologia do dom, as causas do sucesso ou do fracasso na escola são explicadas a partir das características inerentes de cada indivíduo. Nesse sentido, a escola ofereceria “oportunidades iguais” e caberia a cada um aproveitar essas oportunidades, dependendo do dom – aptidão, talento, inteligência (SOARES, 2017). Tal ideologia, legítima e naturaliza as desigualdades, na medida em que o aluno, devido a sua incapacidade de adaptar-se ao que lhe é oferecido, se configura como o grande e único responsável pelo o seu fracasso na escola.

Patto (1997) enfatizar que um aluno que não aprende a ler e a escrever, como e no tempo que é esperado, não significa que ele é doente, como pode ponderar algumas ideologias de caráter psicológico. Tal afirmação pode ser confirmada ao constatarmos que hoje dentro da maioria das escolas, as taxas de repetência são maiores do que o número de crianças com problemas físicos ou psíquicos.

No entanto, quando falamos em dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita apresentada pelo o aluno, é necessário considerar a pluralidade de variáveis que integram o complexo processo de ensino e aprendizagem, na medida em que, apesar de ser manifestado pelo o aluno, esse pode ser um sintoma de um problema de proporções institucional ou social, e não, uma patologia do inerente ao aluno (GIMENEZ, 2005).

De acordo com Carvalho, Crenitte e Ciasca (2007), distúrbio se caracteriza como algo orgânico, que já nasce com o indivíduo ou pode ser provocado por algum trauma no relacionamento com o outro. Já dificuldade, refere-se aquilo que é difícil, que apresenta um obstáculo para a efetivação da ação. Assim, se consideramos o alunado que compõe as instituições de ensino do município de Codó, é possível identificar que são alunos com demarcações sociais, em que na maioria das vezes, são provenientes de camadas populares, negros, ex-moradores da zona rural, filhos de pais que não tiveram a oportunidade de serem alfabetizados, além disso, é imprescindível considerar o empobrecimento que esses alunos, bem como as suas famílias, são vítimas há décadas.

Dessa forma, na maioria dos casos, a escola não conhece o público no qual atende, ou seja, as crianças brasileiras, em seus aspectos psicossociais e pedagógicos, considerando, de

maneira preconceituosa e injusta apenas aquilo que o aluno não sabe fazer e/ou não conhece, não valorizando tudo aquilo que ele já domina, suas capacidades e habilidades, que devem ser muitas na medida em que os mantêm resilientes em um ambiente social, como a escola, que lhe é especialmente contrário (PATTO, 1997). Dessa forma, a maioria das instituições de ensino, exigem que o aluno deixe no portão de entrada da escola suas vivências, sua identidade, sua cultura, sob a penalidade de ser classificado como um aluno incapaz de aprender a partir da estrutura, na maioria das vezes, engessada da escola.

Assim, a escola, na maioria das vezes, responsabiliza o aluno, que não aprende no mesmo modelo e no mesmo ritmo dos demais, pelo o seu baixo rendimento, gerando, nessa perspectiva, uma baixa autoestima e uma revolta nos quais pode interferir diretamente na produção do fracasso escolar desses alunos. Assim, tal condição de transferência de responsabilidades, pode leva o aluno a ser taxado quase que automaticamente pelo o professor como incapaz, desinteressado e menos inteligente, uma vez que o professor deposita suas poucas expectativas em um aluno que já carrega consigo o peso social de que ele não aprende porque ele não quer (MORTINI e PRETTE, 2002).

Nesses termos, é necessário lançar luz sobre os fatores que não estão sendo considerados para a promoção do sucesso escolar desses alunos. É necessário chamar a atenção, para a origem social e economicamente desfavorecida dessas crianças, no qual são sufocados pela pobreza cultural e material, que limitam ou negam o acesso dos mesmos aos bens culturais que a escola tanto prioriza.

1.1.2 A participação da família na escola

A família, como a primeira instituição social no qual a criança se relaciona e interage, ocupa um papel fundamental dentro do processo educacional do aluno, no que se refere ao seu acesso e permanência na escola, configurando-se, como um dos fatores, mas não necessariamente o mais relevante, de produção do sucesso ou fracasso escolar dos alunos (DESSEN e POLÔNIA, 2007).

Nesse sentido, o embate sobre qual seria o papel da família no desenvolvimento da aprendizagem do aluno ainda é alvo de intensas discussões, ainda mais para os alunos provenientes de um meio familiar das classes populares. Assim, quando o aluno não aprende da mesma forma que os outros, apresentando dificuldade no domínio da leitura e escrita, a escola tende a responsabilizar a família por não haver um acompanhamento adequado do aluno,

atribuindo à mesma uma função, que, socialmente, pertence a escola, isto é, cabe a escola cumprir o seu dever de ensinar todos os alunos, indiscutivelmente (SIRINO, 2002).

No entanto, a escola dificilmente cria espaços para a aproximação com a família, para dialogar sobre como essa relação é importante e de que forma ela pode contribuir no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do aluno. Pelo contrário, a maioria das escolas somente interage com a família para reclamar que os alunos não sabem ler e escrever, que são indisciplinados ou desinteressados. Assim, essa, talvez, seja, especialmente, a principal relação entre ambas (PATTO, 1997). Tal situação pode provocar desconforto tanto para a família, que é vista como descompromissada para com a aprendizagem do seu filho, quanto para o aluno que é, geralmente, estigmatizado como incapaz, com a justificativa de que ele é fruto de uma família desestabilizada.

Nessa discussão, os alunos em situação de fracasso escolar, são provenientes, na maioria das vezes, de famílias comandadas apenas por mulheres, que não possui alguém no qual possam compartilhar as responsabilidades, lutam pela sobrevivência dos filhos e pelos os direitos básicos de subsistência (PATTO, 1997). Muitas delas têm pouca ou nenhuma escolaridade e encontram conflitos na permanência dos filhos na escola, seja por suas próprias experiências negativas como alunas, seja pela idealização dessa escola (PATTO, 1997). Nesses termos, algumas famílias acabam internalizando a culpa e procuram no histórico familiar fatos que podem explicar o não aprendizado de seus filhos, como uma continuação dos fracassos da família.

Assim a instituição escolar deveria questionar: qual o perfil das famílias que possuem filhos com dificuldades no aprendizado escolar? Quais motivos levam as famílias a não participarem dos eventos promovidos pela escola? Deve ficar claro para ambas partes o que a escola espera dessa família e de que maneira as famílias podem contribuir na aprendizagem dos alunos?

São esses questionamentos que devem ser levantados e respondidos para aprimorar a relação fundamental e necessária entre família e escola. A escola deve trazer a família para o processo de ensino e aprendizagem, criando um tempo e espaço estratégico no qual essa família pode ser vista como a extensão do trabalho pedagógico em casa. Veja bem, a família não pode, e não deve, fazer o papel da escola, no entanto, o que se espera é que a escola disponha de estratégias para aproximar e orientar as famílias sobre como podem acompanhar os estudantes para participar de forma ativa do processo de aprendizagem dos alunos.

Nessa mesma ótica a escola deve promover eventos que sejam convidativos aos pais, no qual eles possam participar e decidir questões que sejam referentes ao processo de

aprendizagem de seus filhos, como por exemplo as propostas pedagógicas, calendário escolar, projetos de intervenções que envolvam a comunidade escolar etc. O que não podemos esquecer é que essas famílias possuem uma rotina de trabalho, muitas vezes, bastante intensa, e a escola deve conhecer o perfil das famílias que atendem e, a partir desse ponto, desenvolver ações e encontros que sejam acessíveis a elas, em datas convenientes.

Por fim, a escola deve promover palestras que atendam as necessidades modernas das famílias e, para aqueles pais que não puderem ir à escola regularmente, que sejam feitas ligações para dispor informações sobre as suas respectivas crianças. É mais do que necessário que a escola ajude aos pais a compreenderem quais são os seus papéis na educação de seus filhos.

1.1.3 A prática pedagógica do professor

Dentro da prática pedagógica e na dinâmica da sala de aula, o professor, na maioria das vezes, tem uma concepção de aprendizagem que condiz com a cultura específica da escola, na qual essa cultura reproduz e se alimenta do insucesso escolar dos alunos, legitimando as práticas, rotulando aqueles que não acompanham o complexo processo de aprendizagem como fracassados ou como incapaz (ARROYO, 1992).

Assim, a estrutura condensada da escola, em muitos casos, não sabe lidar com as diferenças, e muitos menos com os diferentes, terminando por excluir os alunos que se encaixam em quaisquer nessas categorias, porque reprovar faz parte da prática educativa (ARROYO, 1992).

Desse modo, quando o professor identifica a importância da sua função social como mediador do conhecimento na relação com o aluno e compreende que a aprendizagem é um processo único e complexo, se configura como o ponto de partida para que o profissional docente desenvolva um trabalho pedagógico de criação e recriação. Tendo como base uma metodologia fundamentada em tempos e espaços diferenciados, promovendo o diálogo e a troca de vivências com os alunos.

Assim, será possível compreender que cada aluno é um ser específico, dotado de necessidades, no qual cada um aprende no seu próprio tempo, espaço e ritmo diferente. O professor não deve fazer uso de um único método de ensino, isolado e/ou específico, mas sim, diferentes metodologias, para contemplar a pluralidade e diversidade do alunado que compõe as salas de aula.

Dessa forma, é necessário chamar a atenção no que se refere a importância do professor ao desenvolver estratégias metodológicas específicas e diferenciadas para trabalhar com os

alunos com as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. Tais estratégias podem, uma vez considerando a pluralidade, os conhecimentos prévios e o contexto dessas crianças, na maioria das vezes, colaborar para que os estudantes saiam da situação de fracasso escolar que se encontram.

Dentro dessa discussão, também é importante que o docente, considerando que o mesmo não se configura como um profissional qualificado e habilitado para fazer esse tipo de diagnóstico, tenha um olhar atento com relação aos alunos que apresentam algum distúrbio para, assim, poder encaminhá-lo aos especialistas para cada caso.

É importante frisar, que não se deve responsabilizar apenas os professores pela as mazelas da educação, uma vez que muitos deles, assim como os alunos e suas famílias, são os resultados de uma formação inadequada e insuficiente, vítimas da constante desvalorização profissional e de um sistema de ensino, muitas das vezes, burocratizado, tecnicista e dissimulado (PATTO, 1997).

A atribuição das culpas do fracasso escolar, ora no aluno, ora em suas famílias, ora na prática pedagógica do professor, isenta a escola e o complexo sistema de ensino de suas responsabilidades em atender a população e em ofertar uma educação de qualidade para todos. De certa forma, se formos analisar as condições reais de trabalho dos professores, não generalizando, é possível compreender que o que eles realizam dentro da sala de aula se assemelham a uma mágica ou malabarismo dentro desse cenário da educação brasileira.

É preciso entender que a produção do fracasso escolar está centrada, dentre outros fatores, na má distribuição de verbas para e na escola pública. Assim, cumpre lembrar que a falta de dinheiro significa professores ganhando um salário insuficiente pela a quantidade e para a qualidade do trabalho no qual os mesmos desempenham diariamente dentro das escolas públicas do nosso país (PATTO, 1997).

Nessa discussão, dado a necessidade de transferir responsabilidades de acordo com a função que cada entrevistado ocupava, como visto na pesquisa do projeto LETRAR e considerando a leitura e a escrita como desafios vivenciados pelas as escolas públicas do município de Codó, iremos fazer uma contextualização da cidade e das escolas pesquisadas.

CAPÍTULO 2 – A LEITURA E ESCRITA NO MUNICÍPIO DE CODÓ

A presente investigação, ao se tratar do fracasso escolar, está se referindo às dificuldades relacionadas a leitura e escrita. Assim, ao refletirmos as possíveis causas que podem produzir o fracasso escolar é imperativo pensar e questionar a realidade social na qual esses alunos estão inseridos. Para isso, o este capítulo apresentará os dados educacionais de Codó, a experiência do Projeto Letrar e por fim, fará uma reflexão sobre a educação como um direito de todos.

2.1 Educação *in loco*: dados sobre a leitura e a escrita de Codó

Em uma sociedade com as desigualdades sociais tão acentuadas como a nossa, a educação, sobretudo para as classes menos favorecidas, configura-se como um instrumento de participação no processo de transformação social. Dessa forma, as práticas e os espaços de leitura são, por excelência, pressupostos para uma democratização do acesso aos bens simbólicos e culturais historicamente produzidos e direcionados, na maioria das vezes, a uma pequena parcela da sociedade.

Se lançarmos luz sobre um dos mais importantes levantamento sobre os hábitos e práticas de leitura do país, o Instituto Pro-livro³, em sua pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016), revelou que aumentou proporcionalmente o número de leitores no Brasil de 50%, em 2011, para 56% em comparação com o ano de 2015. Em contrapartida, apesar dos avanços, um quarto da população brasileira não compreende o que lê, ou seja, se enquadram na categoria de analfabetos funcionais⁴. Nesse sentido, não podemos falar de leitura, ou da ausência dela, sem pensar e questionar a realidade social na qual esses alunos estão inseridos.

Com efeito, o Maranhão caracteriza-se como um dos maiores estados da região nordeste, com uma população estimada em 7.035.055 pessoas (IBGE, 2018). No entanto, apesar das riquezas existentes, o Maranhão é um estado empobrecido pelas as tradicionais famílias ricas que mantem o poder político e os meios de produção, no qual poucos têm muito e muitos sobrevivem com quase nada, ocupando a penúltima posição no Índice de Desenvolvimento

³ O instituto Pro-Livro é uma associação privada e sem fins lucrativos, formada e mantida pelas as principais entidades do mercado editorial do país, com o intuito de incentivar a difusão do livro e da leitura.

⁴ Analfabetos funcionais são pessoas que, apesar de saberem identificar as letras e números, não são capazes de compreender um texto simples, assim como realizar operações matemáticas mais complexas.

Humano (IDH), ficando atrás somente do estado de Alagoas e da Paraíba (IBGE, 2010). Tal realidade é confirmada ao verticalizarmos o mapa de pobreza e da desigualdade do Brasil, no qual ocupa o 3^a lugar no índice de pobreza do país (IBGE, 2010).

Nessa perspectiva, o município de Codó não foge da realidade do estado do Maranhão. Considerado o sexto município mais populoso do estado, localizado no leste maranhense, a cidade de Codó tem uma população estimada de 122.597 habitantes (Censo Demográfico 2018), em sua maioria negra, distribuídos numa área de 4.364,34 km, localizada as margens do Rio Itapecuru e distante 290 km da capital do estado, São Luís.

No que concerne à educação, ainda é possível encontrarmos no município escolas em situações precárias, seja em relação a estrutura física, seja na falta da merenda escolar, transporte e/ou na insuficiência de materiais didáticos e pedagógicos. Além disso, vale ressaltar que essa realidade, é ainda mais nítida nas escolas localizadas nas zonas rurais de Codó, somadas as turmas multisseriadas.

A partir dos dados apresentados pela a Secretária Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Informação (SEMECTI) sobre a relação das escolas do sistema público municipal de ensino realizada ainda esse ano (2019), no município de Codó possui 60 escolas localizadas na zona urbana, entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. No que se refere a quantidade de escolas de Educação do Campo, existem 21 polos educacionais localizados na zona rural de Codó.

Considerando, superficialmente, o contexto no qual as escolas do município estão inseridas, é possível observar que a problemática relacionada com a leitura e escrita, tal como o fracasso produzido na e pela a escola são os efeitos colaterais de uma sociedade submetidas ao empobrecimento social e cultural no qual os alunos, assim como as suas respectivas famílias, são vítimas há décadas.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e o QEd⁵, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado a partir dos resultados da aprovação escolar (Censo escolar) e das médias de aprendizado dos alunos (Prova Brasil), para o município de Codó, a meta estabelecida que era de 4.5, quase foi alcançada, atingindo o índice de 4.4, de acordo com a última avaliação (2017). Por sua vez, a escala Saeb, que mede o nível de aprendizado dos alunos na Prova Brasil a partir de campos específicos (Língua Portuguesa e Matemática), o município apresentou, no que se

⁵ Projeto idealizado pela a Meritt e pela a Fundação Lemman, em 2012, que visa socializar dados educacionais para auxiliar gestores, diretores, professores e a Sociedade Civil para uma educação de qualidade.

refere a aprendizagem de Língua Portuguesa, uma nota padronizada de 4, dentro da escala Saeb que vai até 10.

Tal situação se evidencia nos dados de aprendizagem de língua portuguesa apresentadas pelo o município na última Prova Brasil, no qual obteve o índice de 23% de um total de 1.579 alunos matriculados no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, em situação entre razoável e adequado nas proficiências determinadas pela a Prova, ou seja, apenas 365 alunos apresentaram um índice razoável e adequado de leitura e de escrita (SERRA, 2017).

Em dados apresentados por Serra (2017) em pesquisa e trabalhos realizados pelo o Grupo de Investigação do Ensino de Língua Portuguesa (GIELP)⁶, a partir da última avaliação do IDEB, revelou um quadro preocupante com relação ao ensino de língua portuguesa nas escolas da rede pública do município de Codó, no que tange a alfabetização, letramento e produção textual.

Nesta perspectiva, a referida pesquisa consistia na aplicação de atividade de leitura e escrita em uma turma de 4º ano de uma escola municipal. Dentre os 26 alunos avaliados, 7 fizeram produções sem alguma estrutura, organização e coerência na qual possa caracterizar-se como um texto, 13 alunos, embora não no mesmo nível do primeiro grupo, também apresentaram um grau de dificuldade no que se refere na estrutura e coesão textual. Apenas 5 alunos conseguiram apresentar um texto com poucas inadequações linguística, como por exemplo, poucos erros de ortografia e uso do sinal de pontuação (SERRA, 2017).

Ainda dentro dessa discussão, de acordo com a avaliação de fluência realizada no ano passado (2018) pela a SEMECTI de Codó, foi possível comparar o nível de leitura dos alunos do 2º e 5º ano, considerando alguns programas implementados para educação básica do município, sobretudo o Programa *Educar pra valer*⁷. A avaliação dos efeitos do referido programa consistiu em realizar um diagnóstico inicial e final nas turmas de 2º e 5º ano. Os resultados tomam como referência o percentual calculado a partir do censo escolar de 2017, no qual a quantidade de matrículas dos anos iniciais foi de 7.369 estudantes e dos anos finais contabilizaram 5.878 alunos nas escolas da rede municipal das zonas urbanas (CENSO ESCOLAR, 2017).

⁶ O Grupo de Investigação do Ensino de Língua Portuguesa – GIELP, é coordenado pelo o professor doutorando Luís Henrique Serra, da coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – Campus VII, Codó.

⁷ Organização da Fundação Lemman, sem fins lucrativos, que atua em parceria com os Governos e outras entidades da Sociedade Civil, de forma plural, inclusiva e buscando caminhos de que resolvam os problemas sociais do país.

Tabela 1 – Avaliação de fluência na leitura

DADOS	2º ANO		5º ANO	
	ABRIL	NOVEMBRO	ABRIL	NOVEMBRO
Não leitor	44,6	19,7	29,3	5,8
Sílaba	16,8	15,2	17,1	2,9
Palavras	17,5	13,3	13,4	5,5
Frases	4,7	9,9	6,6	6,8
Textos s/ fluência	10	17,6	18,3	33,8
Textos c/ fluência	6,3	24,1	15	44,9

Fonte: Secretaria de Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Informação, 2019.

De modo geral, a realidade apresentada não se configura como um diagnóstico final sobre o ensino do município, no entanto, é necessário problematizar as possíveis causas que levam os alunos a terem dificuldades de leitura e escrita, e apresentarem baixos índices em avaliações de larga escala como o IDEB e o SAEB. Dessa forma, é preciso entender como o município tem planejado e instituído as políticas educacionais voltadas para as práticas de leitura desses alunos, compreender se há uma preparação/qualificação profissional por parte do professor, sobretudo, de língua portuguesa, para uma aula que esteja além de um ensino da gramática e de exercícios decorativos.

Outro ponto importante e que deve ser considerado, diz respeito as reais condições da escola, se há espaço para as práticas de leitura, conhecer o contexto social no qual a escola está inserida, se há material pedagógico disponível, acervos paradidático e literário, a realidade do aluno, bem com a de sua família, entre outros pontos que, de alguma forma, acabam afetando diretamente o ensino da língua materna, refletindo nos índices de leitura.

Segundo Costa (2016), em sua pesquisa realizada em 2016 sobre os espaços públicos de leitura no município de Codó, do total de 58 escolas públicas municipais situadas na zona urbana, apenas nove possuem bibliotecas, o equivalente a 14,2% desses estabelecimentos, de acordo com o Mapeamento Educacional realizado pelo o Projeto LETRAR, citado no capítulo anterior. De acordo com esta pesquisa, constatou-se, ainda, que dentre as escolas que possuem bibliotecas, muitas não funcionam de maneira adequada e organizada e, apesar de possuírem esse espaço, algumas não possuem equipamentos, livros suficientes e profissional responsável para atuar no espaço, para que, de fato, possam constitui-se como bibliotecas (COSTA, 2016).

Cabe mencionar ainda que não basta criar bibliotecas, é necessário que se haja um incentivo à leitura, e o professor se configura como um fio condutor de tal prática para que se possa criar múltiplas aprendizagens. Considera-se, ainda, que é na escola e através da escola, na maioria dos casos, que os alunos têm acesso ao livro e à leitura, principalmente os alunos oriundos das classes menos favorecidas. Assim, parafraseando Serra (2017), alunos longe dos livros, dificilmente, podem desenvolver o gosto e a familiaridade com os livros e com universo de informações contido na leitura.

Posto isso, é imperativo que o fazer docente esteja voltada para práticas efetivas de leitura como uma forma de expressão e de comunicação sobre o mundo e para o mundo, e que seja relacionado com a realidade social do aluno e do local no qual ele está situado. Nesse sentido, as aulas precisam ser planejadas a partir das necessidades do aluno. A escola deve criar, de fato, espaços, condições e materiais para que ocorra as práticas de leitura de forma adequada e que esteja disponível a comunidade escolar, sobretudo, ao aluno e professor.

Diante dessa realidade apresentada e visando contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública do município de Codó, o já referido Projeto LETRAR, que inicialmente, tinha como objetivo desenvolver competências de leitura e matemática dos alunos do 5º anos de nove escolas do bairro Codó Novo, atualmente, funciona através do Programa Residência Pedagógica com ações direcionadas para três escolas do município com alunos do 4º e 5º ano.

2.2 – O programa residência pedagógica e suas escolas

O Residência Pedagógica é um programa instituído e implementado pela a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, conforme o processo de nº 23038.001459/2018-36 para atender as ações da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação, no qual propõem (EDITAL CAPES nº 06/2018):

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (EDITAL CAPES nº 06/2018, p.1).

Dessa forma, como pré-requisito do programa, as instituições de ensino superior deveriam elaborar um subprojeto em consonância com os objetivos propostos pelo o projeto institucional do Residência Pedagógica e de acordo com as especificidades do edital lançado pela a Capes. Assim, em 2018, o já referido Projeto LETRAR: letras e números foi o subprojeto contemplado, e, atualmente, em sua releitura, conta com 24 bolsistas e 6 voluntários do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMA, Campus Codó, além de 3 preceptores e um docente orientador, responsáveis por acompanhar e orientar os residentes durante toda a vigência do projeto.

As atividades do programa estão direcionadas para três escolas-campos da zona urbana do município: Unidade Escolar São Luís, Escola Municipal Rosalina Zaidan e Escola Rosângela Moura, todas localizadas em bairros periféricos, marginalizados e com elevado número de famílias afrodescendentes e usuários de programas sociais, como o bolsa família por exemplo (COSTA, 2018). Assim, as escolas foram escolhidas, também, devido ao elevado número de alunos repetentes e que possuíam dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita, se configurando como um obstáculo na e para a aprendizagem.

Figura 1 – Unidade Escolar São Luís



Fonte: Deusilene, 2019

Figura 2 – Unidade Escolar Municipal Rosalina Zaidan



Fonte: Ronaldo, 2019

Figura 3 – Unidade Escolar Municipal Rosângela Moura



Fonte: Irislene, 2019.

O Projeto trabalha com alguns alunos não alfabetizados do 4º e 5º ano, alguns com a relação idade-série bastante defasados, no qual se torna um impasse devido ao constrangimento que tais alunos sofrem, resultando nos mesmos não frequentarem as aulas do Projeto. Cabe mencionar também que é a escola, junto com a preceptora, quem faz a seleção dos alunos que se encontram com dificuldades de aprendizagem e os encaminham para as aulas do Projeto Letrar.

Desse modo, o projeto funciona no contra turno das turmas regulares dos alunos, no qual cada bolsistas ficam responsáveis em realizar um trabalho direcionado à leitura e escrita com 3 alunos, a partir dessa recente atualização do projeto. Além disso, também há o acompanhamento dos monitores nas turmas do 1º ao 3º ano das escolas.

As aulas e o acompanhamento das turmas do Projeto acontecem de segunda a sexta-feira, com exceção de quinta, no qual é o dia que ocorre as reuniões de planejamento e de socialização das atividades realizadas com todos os bolsistas, as preceptoras e com o docente orientador. Assim, as reuniões acontecem uma vez por semana na Ufma – Campus Codó.

As atividades desenvolvidas no Projeto visam trabalhar as práticas de leitura e de escrita, a partir de exercícios de leitura e produção textual, jogos, formação de palavras, contação de histórias, entre outras atividades que familiarizem o aluno com a leitura, escrita e o letramento pressupostos para democratização de leitura. Assim, não basta apenas alfabetizar, é necessário que a escola ofereça eventos de letramento em variadas práticas sociais. Cabe mencionar que são as mais variadas práticas de leituras que fornecem condições interpretação de mundo suficientes para que o aluno pense e questione a realidade social na qual esses alunos estão inseridos (SOARES, 2017).

Durante o Projeto, os bolsistas devem preencher as fichas de avaliações dos alunos, para identificar quais são as suas dificuldades e como está ocorrendo o processo de evolução da aprendizagem. Dessa forma, uma das maiores dificuldades do Projeto diz respeito a ausência de materiais didático-pedagógicos para auxiliar no processo de construção da aprendizagem, como jogos, atividades impressas, quadro branco, pincel etc. Além disso, a falta da merenda escolar, em algumas escolas, também é um condicionante que interfere diretamente no aprendizado desses alunos, uma vez que sem merenda, os alunos são liberados mais cedo, diminuindo o tempo de permanência na sala de aula e na aprendizagem.

De modo geral, um ponto que também deve ser considerado diz respeito às condições de infraestrutura das escolas, no qual possuem salas pouco estruturadas, quentes e que, anteriormente, serviam de depósito de coisas inutilizadas do ambiente escolar. Por outro lado, em contraste com a realidade da escola, é imprescindível destacar o compromisso e participação ativa da família para com o Projeto, interferindo de forma que as crianças estejam sempre presentes.

Nesse sentido, ao tentarmos explicar, mesmo que de forma superficial, o contexto no qual tais escolas estão inseridas no município, é necessário considerar alguns fatores, que estão fora dos muros da escola, como o empobrecimento social que essas famílias são submetidas, a ausência de direitos mínimos, de recursos financeiros e de bens culturais e simbólicos, apenas asseguram a subsistência e manutenção do *status quo*, que estão diretamente relacionados aos altos índices de evasão, repetência escolar e com as dificuldades de aprendizagem apresentada pelo o aluno da classe menos favorecida (COSTA; SILVA, 2018).

2.3 Sobre o acesso negado à educação aos alunos de camadas populares

A maioria das escolas que existe hoje é uma escola contra o povo e não para o povo, na medida em que aqueles alunos que não se adequam a ela, são deixados à margem, são excluídos, negando a premissa, socialmente conhecida, de que a escola é um espaço democrático, para todo e qualquer cidadão (SOARES, 2017).

Nessa perspectiva, dentro do ambiente educacional, na maioria dos casos, a diferença pressupõe deficiência, na medida em que a escola legitima e impõe a cultura da classe socialmente prestigiada, causando a desvalorização e o estigma de “errada” qualquer cultura que seja alheia ao padrão estabelecido, simplesmente por ser diferente (SOARES, 2017).

Na esteira dessa discussão, é a linguagem utilizada dentro da escola que evidencia nitidamente as diferenças entre os grupos sociais, que na verdade são diferenças de uma

sociedade divididas em classes, provocando, assim, os preconceitos e os fracassos de alunos pertencentes das classes mais estigmatizada (SOARES, 2017).

Assim, a produção do fracasso escolar está, principalmente, associada, além da linguagem, ao método de alfabetização utilizado pelo o professor, uma vez que não é trabalhado o uso da leitura e da escrita para além dos muros da escola. Ou seja, para os diferentes contextos e práticas sociais (SOARES, 2004).

Desse modo, outro fator, que ajuda a promover o fracasso escolar dentro da escola, é a não valorização do que o aluno já conhece, partindo apenas do que ele não sabe, desconsiderando todo o conhecimento que ele já possui, que trouxe de casa e/ou já domina. Essa expectativa negativa depositada sobre o aluno contribui e reforça a conhecida história de que o aluno não aprende porque ele não está interessado, formando, nessa perspectiva, um ciclo de agravantes cujo o produto da soma é uma escola, que na maioria dos casos, prefere “expulsar” o aluno que ainda não aprendeu, do que de fato educá-lo.

Em linhas gerais, é necessário considerar as relações de poder que existem dentro da escola, na medida em que são a partir delas que se constroem as possibilidades de questioná-las. Mudar a realidade cristalizada da escola, tal como existe hoje, só é possível se houver uma revolução que caminhe pela a subjetividade, pelas as diferenças e pela a participação (PATTO, 1996).

2.4 Dados das turmas de alfabetização das escolas

Atualmente, a quantidade de alunos que estão frequentando a turma de alfabetização do Projeto LETRAR da Unidade Escolar Municipal São Luís são 29 crianças, já na Unidade Escolar Municipal Rosalina Zaidan 23 crianças frequentam a turma de alfabetização e, por fim, na Unidade Escolar Municipal Rosângela Moura têm 13 alunos no Projeto. São alunos que foram indicados pela a escola por apresentarem dificuldades relacionadas a leitura e a escrita.

Assim, no ano da pesquisa (2018), a quantidade de alunos que estavam participando do Projeto na da Unidade Escolar Municipal São Luís eram 25 crianças, na Unidade Escolar Municipal Rosalina Zaidan frequentava 12 alunos e na Unidade Escolar Municipal Rosângela Moura tinham 10 estudantes.

Posto isso, os sujeitos da pesquisa são alunos, na maioria afrodescendente, que estudam nas turmas de 4º e 5º ano, com faixa etária entre oito e nove anos de idade, com algumas exceções. São alunos que residem, assim como as suas respectivas famílias, no próprio bairro

no qual ficam localizada as escolas, o que, de fato, deveria aproximar a relação entre a escola e família.

Nesse sentido, são alunos das três Unidades de Ensino são provenientes, na maior parte dos casos, de famílias que possuem mais de 2 filhos, são oriundas da zona rural em busca de novas oportunidades. Dessa forma, esses alunos vivem em condições de empobrecimento social, no qual não fazem uso, na grande parte dos casos, de saneamento básico, de uma alimentação adequada, atendimento médico etc. Situações que refletem, de maneira negativa, dentro da sala de aula, no aprendizado do aluno.

As aulas ministradas nas turmas de alfabetização pelos os bolsistas aconteciam toda semana, às terças e quartas-feiras, entre 07:00hmin até as 11:00hmin.

De modo geral, as salas que aconteciam as aulas de alfabetização eram de tamanho mediano, no qual algumas serviam, também, de depósito de carteiras e instrumentos musicais. E outras, como no caso da Unidade da Rosângela Moura, a sala tinham uma divisória que a separava das demais salas. Nesse sentido, as salas eram mal iluminadas e pouco ventiladas. Outro ponto importante diz respeito na maioria dos casos, as péssimas condições das lousas e dos quadros negros.

Ainda sobre as escolas, cabe considerar que, como é o caso da Rosalina Zaidan, quase que diariamente faltava merenda para as crianças, fazendo com que as aulas terminassem as 10:30hmin. E, nas vezes que o lanche era ofertado, quase todos os dias era apenas milho, no qual cada aluno poderia pegar apenas uma espiga.

A faixa etária dos alunos eram entre nove e dez anos de idade, com salvo alguns alunos que estavam atrasados nessa relação idade-série. A maioria dessas crianças moram no próprio bairro na qual as escolas estão localizadas, por conta disso, muitas iam e vinham da escola sozinhos.

Outro dado importante refere-se ao contexto familiar dos alunos, no qual mais de 90% das crianças entrevistadas revelaram que moram com mais de 3 pessoas em sua casa, inclusive uma menina apontou que na casa dela moravam 9 pessoas.

Assim, para esta pesquisa, foi realizado uma ação dentro do Projeto LETRAR, no qual o intuito era ouvir o que as crianças tinham a dizer para melhorar o Projeto, trazendo à tona as suas percepções acerca do processo de aprendizagem, muitas vezes tão complexo e traumatizante. Assim, finalizo esta seção com as falas das crianças, que mesmo falando pouco, tem muito o que ensinar para prática docente.

CAPÍTULO 3 – OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO

Posto o fenômeno do fracasso escolar que, na maioria das vezes, é discutido sob o viés dos professores, diretores, supervisores e pouca ou quase nenhuma vez aos alunos, este capítulo está dedicado para a apresentação das percepções desses mesmos alunos e do educador-bolsista, a partir das atividades desenvolvidas na Unidade Escolar Municipal Rosalina Zaidan, uma vez que o pesquisador não está separado do objeto de sua pesquisa,. Além disso, busca trazer uma discussão a respeito dos desafios das práticas de leitura e escrita na cidade de Codó.

3.1 Dos caminhos percorridos

No intuito de verificar os motivos dos alunos estarem chegando às turmas de 4º e 5º ano da Unidade Escolar Municipal Rosalina Zaidan sem saber ler e escrever, elegemos como foco de análise as falas dos alunos apontados pelas as escolas do Programa Residência Pedagógica com dificuldades de aprendizado na leitura e na escrita, e o ponto de vista de uma educadora-bolsista⁸, a partir de suas experiências em participar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem de tais alunos.

Tendo em vista que a observação é de suma importância para podermos analisar e interpretar a realidade vivenciadas por essas crianças, porém, nem tudo é perceptível aos olhos, assim, organizamos os resultados em dois pontos de vistas distintos.

O primeiro em relação aos discursos do sujeito que sofrem a ação do fenômeno do fracasso escolar, pois, muitas vezes, o não aprendizado é associado ao aluno, sendo taxado de desinteressado, preguiçoso e com dificuldades de aprender. O último, diz respeito às minhas perspectivas, enquanto educadora-bolsista, em relação ao trabalho realizado dentro da turma de alfabetização de crianças com dificuldades relacionada a leitura e escrita.

Assim, foram entrevistados 29 alunos das três escolas participantes do Projeto LETRAR: dez alunos da Unidade Escolar Municipal São Luís, sete da Unidade Escolar Municipal Rosalina Zaidan e doze alunos da Unidade Escolar Municipal Rosângela Moura Municipal. A pesquisa iniciou-se a partir das minhas observações que ocorreu em 2016, ano no qual participei da primeira versão do Projeto LETRAR. No entanto, foi no ano de 2018, mais especificamente, entre os dias 05 a 18 de dezembro desse mesmo ano, que foram realizadas as entrevistas com os alunos.

⁸ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão, campus Codó e Bolsista do Programa Residência Pedagógica na escola Rosalina Zaidan.

Assim, as entrevistas foram realizadas individualmente, em um espaço fora da sala de aula, na qual a criança pudesse ficar mais à vontade. Dentre os entrevistados, dois tinham 8 anos idade, doze alunos tinham 9 anos idade, onze alunos tinham 10 anos de idade, três alunos com 11 anos de idade e um com 12 anos de idade. A maior parte dos estudantes que participavam da sala de alfabetização, considerando as três unidades escolares, eram do gênero masculino, com 17 meninos e 12 meninas.

Vale ressaltar, no que se refere as habilidades dos alunos, os mesmos apresentavam um nível de dificuldade mais relacionado com leitura, como por exemplo na interpretação do texto lido e na localização de informações simples dentro do texto, do que de fato com a escrita. Tal condição, não se configurando como um diagnóstico final, pode ser explicado a partir das práticas pedagógica dos professores, que na maioria dos casos, está baseada em exercício postos no quadro para que o aluno reproduza no caderno.

Cabe pontuar que, como bolsista do Projeto LETRAR, eu participei e estou me referindo as atividades desenvolvidas apenas na Unidade Municipal Rosalina Zaidan, no qual iniciou-se pelas as observações dentro da sala de aula no ano de 2016. No que se refere à regência na turma de alfabetização, as atividades foram desenvolvidas a partir do mês de agosto de 2018 até janeiro de 2019.

Dessa forma, durante o trabalho realizado na turma de alfabetização da Unidade Escolar Municipal Rosalina Zaidan, foi possível perceber que apesar dos esforços da minha preceptora, a escola não oferecia outro recurso didático além do quadro negro e do giz, limitando, dessa forma, a prática docente. Outro ponto importante diz respeito as condições da sala que fora destinada à turma de alfabetização.

Inicialmente, devido à escola não ter salas disponíveis, as aulas da turma de alfabetização eram realizadas na sala dos professores, no qual foram disponibilizadas mesas e cadeiras plásticas para que os alunos fossem acomodados, além disso, era uma sala mal iluminada e pouco ventilada. Posteriormente, os alunos foram redirecionados para uma sala que estava funcionando como depósito de coisas inutilizada pela a escola, no entanto, a referida sala já possuía uma condição um pouco melhor, na medida em que tinha mais espaços, por conter quadro branco e ventiladores. Atualmente, o Projeto está funcionando em uma sala convencional.

Nessa discussão, é importante considerar que apesar dessas dificuldades mencionadas, os alunos dificilmente faltavam, mesmo tendo que retornar para a escola horas depois. Ou seja, mesmo que de forma sutil, eles tinham consciência de que está ali, participando da turma de alfabetização, contribuiria para a sua aprendizagem.

Desse modo, um dos grandes desafios do Projeto, foi (e ainda é) trabalhar a leitura como o ponto de partida e ponto de chegada para a alfabetização de crianças que, na maioria das vezes, não têm esse contato com os livros em casa, com a família, e quando chegam na escola, geralmente, a leitura não é explorado, considerando que são alunos que, em muitos casos, apenas precisam de um pouco mais de atenção, de estratégias diferentes, de estímulos diferentes.

3.2 Do discurso das crianças ao que podemos compreender

A partir das entrevistas foi possível pensar sobre as representações que os alunos, como um dos principais sujeitos do processo de aprendizagem, têm da escola, de que forma os mesmos compreendem o seu não aprendizado e suas limitações na leitura e na escrita. Assim, foi realizado entrevistas semiestruturadas, a partir de um roteiro (ANEXO 1) com 12 perguntas, no qual a criança tinha a opção de responder ou não.

Diante dos discursos das crianças ouvidas, foi possível perceber que 75% dos alunos que participam do Projeto estudam nas turmas de 4º ano e 25% são do 5º ano. Grande parte deles são alunos de uma mesma professora, como é o caso dos alunos da escola São Luís, no qual dentre o total de 10 alunos, 6 pertenciam a uma mesma professora. Fato semelhante também na escola Rosângela Moura, no qual dentre os 12 alunos, 7 eram alunos de uma mesma docente.

Outro ponto que deve ser considerado, refere-se ao fato de que, embora mais da metade dos 29 alunos sejam repetentes, os mesmos nem sempre estudaram em suas respectivas escolas, na medida em que aponta que a mudança de escola e, conseqüentemente, da sala de aula e do professor podem afetar diretamente no rendimento do aluno, uma vez que a dinâmica da turma é diferente, não havendo, nesses casos, intimidade e familiaridade com os demais alunos.

No tópico em que questiona se eles sabiam ou entendiam o motivo da indicação por parte de suas professoras para participarem do Programa Residência Pedagógica, 80% dos alunos pontuaram que estariam ali “Porque não sabiam ler e nem escrever”. No entanto, algumas respostas revelam que alguns alunos não possuem consciência do porquê estariam participando do reforço escolar, como por exemplo, quando um aluno diz “Não sei, a minha

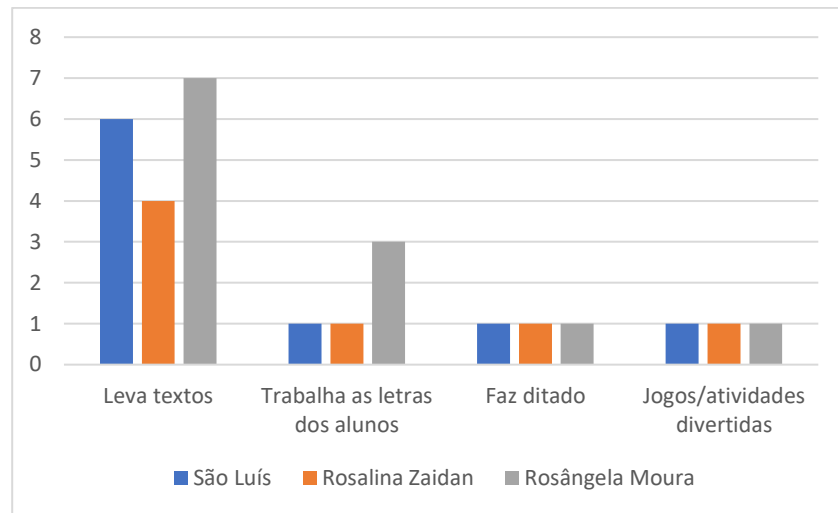
professora não falou não”⁹ ou como acrescentado por outro estudante “Porque era pra nós ir de manhã”.

Ao afirmarem “Eu não sei ler” é atribuído à criança, uma condição de incapaz de aprender, como um problema que precisa ser urgentemente excluído, desconsiderando que o desenvolvimento da leitura e da escrita é um processo que demanda tempo, estímulos e metodologias diferentes. Não é que o aluno não saiba ler, em uma condição fixa, imutável, ele ainda não aprendeu a ler.

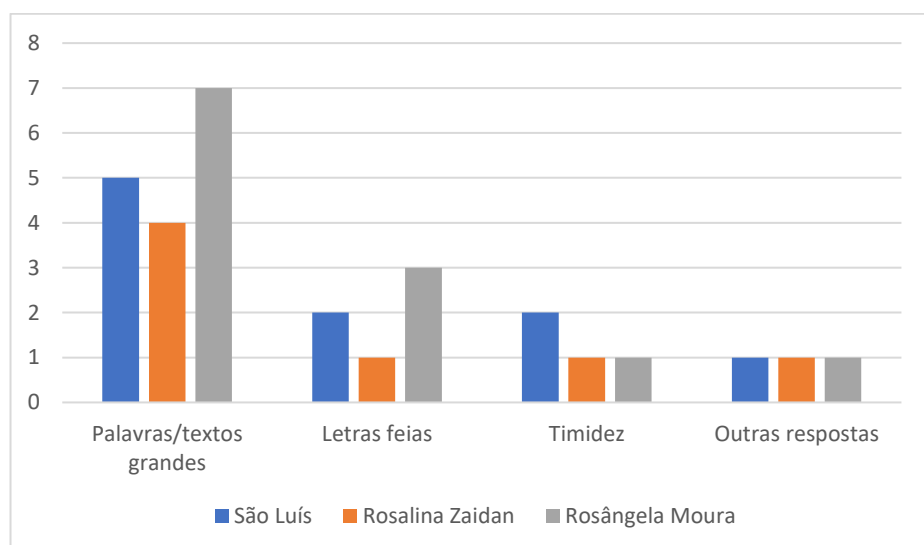
Quando perguntado aos alunos o que vinha dificultando os mesmos a aprenderem a ler e escrever, 75% das respostas apontaram “palavras grandes”, como nos mostra as reflexões desse aluno: “Os livros que têm uns textos e palavras muito grandes. E que na hora da leitura eu não sei responder as provas tudo, porque eu fico soletrando pra mim tentar responder”. Outros, atribuíram a si mesmo os impasses para o domínio da leitura, como por exemplo, esse aluno que acrescentou: “Na leitura são os textos grandes, na escrita nadinha, tenho a letra meia feia” ou como esse outro diz “Por que eu me esqueço muito das coisas. Na hora de escrever é porque eu sou um pouco lenta”.

Ao serem perguntados o que os professores tem feito para ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades na leitura e na escrita, 100% dos alunos entrevistados responderam que os professores tem utilizado metodologias diferentes, como revelam os seguintes depoimentos: “Ajuda, ela tem uma lista de palavras, de textos, tem o nome da gente também, na escrita ela fala que eu tenho que melhorar as minhas letras”; “Sim, ela leva textos. Ela passa ler só pra mim e pra quem não sabe ler”; “Sim, ela me diz as letras e eu vou escrevendo. Ela leva apostilha pra mim ler melhor. E pra escrever ela faz ditado”. Alguns alunos ressaltam o uso e a importância dos jogos na construção da aprendizagem, como por exemplo o relato desse aluno, no qual diz: “Sim, ela leva jogos de vez enquanto, atividades divertidas, ela dar um texto pra gente ler, ela dita, às vezes”, como apresenta o gráfico.

⁹ As falas dos alunos foram obtidas através de entrevistas que ocorreram entre os dias 05 a 18 de dezembro de 2018, no turno da manhã no qual eram realizadas as atividades do Projeto LETRAR. Além disso, os alunos não serão nomeados para que os mesmos não sejam identificados.

Gráfico 1 - Metodologias utilizada pelo o professor

Durante as entrevistas, quando questionado aos alunos quais seriam as suas maiores dificuldades dentro da sala de aula, as respostas foram diversas, no entanto, a leitura (ou a falta dela) se configura como um ponto em comum apontados por grande parte dos alunos, como afirmam os trechos a seguir: “Na leitura é ler os nomes grandes”. “Acho mais difícil ler”. “É de ler e de escrever, porque eu sou um pouco lenta”. Outros alunos responderam que as suas limitações na aprendizagem decorrem ora da timidez, ora da escrita, como o ditado e escrever o nome do número, como se observa no gráfico abaixo.

Gráfico 2 - As maiores dificuldades dos alunos dentro da sala de aula

Em contrapartida, podemos observar que os alunos gostam de ir para a escola e de estarem na escola, como nos revelou o tópico que os questionavam sobre o que eles mais e menos gostavam na escola. Nenhum aluno apontou algo que menos os agradasse dentro do contexto escolar, muito embora as suas maiores dificuldades estejam na leitura.

Nessa perspectiva, ao considerarmos que alguns alunos pertencem a uma mesma professora, a metodologia utilizada pelo o docente pode, de certo modo, está contribuindo e reforçando com as dificuldades em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Posto isso, apesar de não se constituir como objeto de pesquisa verificar a metodologia da professora, pretendemos a partir dos dados observados continuar com a pesquisa dando ênfase nas práticas pedagógicas dos docentes.

Nesse sentido, quando questionado aos alunos o que poderia ser feito para ajudá-los a aprenderem a ler e escrever, os discursos dos alunos entrevistados nos chamaram atenção na medida em que é perceptível que os alunos tem a consciência de que só é possível aprender a ler, estando em contato com os livros e com a leitura, assim como nos confirmam os relatos dos alunos. “Leitura. Pra escrever melhor tem que trazer textos”. “Lendo toda hora”. “Um livro pra nós ficar lendo mesmo”. “Livros. Pra escrever tem que levar apontador pra na hora que quebrar a ponta pra mim escrever”. “Trazer textos pra ler, textos não muito grande, textos de 1 folha pra mim ler. Na hora de escrever é pra mim copiar do livro”. “Textinho pequeno. Na escrita é me ajudando a ler...”.

Diane desse contexto, a última pergunta da entrevista questionando se os alunos estavam gostando de participarem do Projeto Letrar e se estava ajudando, 100% dos alunos ouvidos responderam que sim, estavam gostando de participar e que as aulas do reforço estava ajudando os mesmo a melhorarem durante as aulas, como nos sugere os seguintes depoimentos. “Tô ficando melhor”. “Tá, tô até aprendendo a ler melhor”. “[...] já estou soletrando”. “To lendo melhor”.

Analisar os elementos que surgiram a partir da presente pesquisa nos permitiu conhecer o ponto de vista de quem mais carrega, historicamente, o peso pelo o seu não aprendizado. Em linhas gerais, é interessante frisar que as crianças que participaram das entrevistas apesar de apontarem quais seriam as suas maiores dificuldades para a aprendizagem da leitura e na escrita, elas não questionam, em nenhum momento, a metodologia utilizada por suas professoras, muito menos o caráter excludente do sistema de ensino.

As práticas de exclusão, muitas vezes, realizada pela a escola, rotulam e estabelecem estigmas aos alunos, nos quais naturalizam e internalizam ideias que justificam a sua incapacidade. A pesquisa do LETRAR apontou que os pais, na maioria das vezes, culpam os

alunos, julgando-lhes como preguiçosos; por sua vez, os alunos culpa a si mesmo; a escola joga a responsabilidade na família e os professores, muitas vezes, jogam a responsabilidade pelo o não aprendizado dos alunos ora no próprio aluno ora na família.

Tal situação é evidente quando os próprios aluno, em suas falas, caracterizam-se como lentos ou associam as suas dificuldades de aprendizagem por suas letras serem “feias”, como visto anteriormente. Assim, dar voz a essas crianças, mesmos que desordenadas as vezes, é reconhecer a denúncia e os preconceitos que as mesmas carregam, indo muito além de questões de origem apenas pedagógica.

Considerando que o par sucesso e o fracasso escolar se constitui como os dois lados de uma mesma moeda, no qual há uma relação entre aquilo que o aluno sabe e o que o aluno não sabe que determina e se transforma em um fator imprescindível para conhecer e compreender os mecanismos que produz o sucesso escolar de alguns e o fracasso de muitos (GOMES, 2003).

Assim, é necessário desconstruir, no aluno, a responsabilidade que, muitas vezes, o mesmo carrega pelo o seu aprendizado e o não aprendizado. Além disso, é imperativo que os professores tomem consciência das histórias que estão por trás de cada aluno, no qual podem justificar o sucesso e o fracasso escolar, pois, caso ao contrário, podemos reforçar e legitimar discursos e crenças que isentam a escola da responsabilidade de trabalhar com cada história (GOMES, 2003).

3.3 Um olhar pedagógico

Nesta pesquisa, buscamos conhecer os determinantes que influenciam no processo de construção do fracasso escolar, sob a perspectiva dos alunos. No entanto, é imprescindível ouvir as percepções dos sujeitos que constrói e buscam transformar a ação educativa. Dessa forma, as situações vivenciadas por mim, durante a experiência em alfabetizar uma turma de alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita durante 4 meses no ano de 2018, não me deixou imune perante a realidade da escola e alterou completamente a forma no qual eu exercia (e ainda exerço) a minha prática docente.

Em um primeiro momento, devemos reconhecer o quanto foi difícil para esses alunos serem “escolhidos”, por seus respectivos professores, para participarem de aulas de reforço, em horários opostos as aulas regulares, apenas por apresentarem níveis de aprendizagem diferentes dos demais alunos.

Além disso, conhecer de perto o cotidiano da escola e a realidade pesquisada, permitiu construir uma metodologia diferente, buscando superar os desafios para melhorar, de maneira

significativa, a aprendizagem desses alunos no que se refere ao domínio da leitura e da escrita, pressuposto básico para a transformação da qualidade educacional e para que os alunos possam fazer uso de sua plena participação social no mundo no qual estão inseridos.

Nesse sentido, as minhas aulas aconteciam duas vezes por semana, e logo nas primeiras aulas, foram feitas atividades diagnósticas para identificar aquilo que os alunos já conheciam. A partir disso, as aulas foram planejadas utilizando os conhecimentos prévios dos alunos, como por exemplo, a formação e a decomposição de palavras usadas frequentemente em seu cotidiano, o reconhecimento das letras dos seus nomes e das pessoas que compunham a sua família, a caracterização do bairro no qual essas crianças moravam, etc.

Ademais, todos os dias para dar início a aula, era realizado uma leitura compartilhada com os alunos, no qual, posteriormente, eram feitas rodas de conversas e questionamentos aos alunos se eles tinham gostado e o que eles tinham compreendido sobre o texto. Dessa forma, foi possível perceber que durante as referidas rodas de conversas, os alunos apresentavam no início, muita timidez e resistência em se expressarem, situação essa que foi mudando após algumas semanas e até os alunos mais tímidos faziam contribuições sobre a leitura.

Foram utilizados diversos tipos de gêneros textuais, como por exemplo, a literatura infantil, textos informativos, cartas, receitas, parlendas, entre outros, e foram feitos, também, diferentes práticas de leitura, tal como a leitura compartilhada, leitura de imagens e a construção de textos com os alunos.

As atividades que exigiam o domínio da escrita eram, obrigatoriamente, palavras retiradas do contexto do texto trabalhado no início da aula, na qual os alunos deveriam formar palavras a partir de sílabas soltas e produzem novos textos utilizando como base o texto lido.

É importante considerar que durante as aulas do Projeto, foi possível perceber que os alunos apontados por suas professoras com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, na verdade, são alunos que aprendem de a partir de formas e métodos diferentes, valorizando, sobretudo, tudo aquilo que eles já conhecem, seja dentro da escola, seja fora dela, em seu contexto familiar e social.

São alunos que chegaram no Projeto já carregados de opiniões e pré-conceitos formados em relação a si mesmo, apenas por terem outro ritmo e modo de aprender, alunos que foram ensinados a ficarem silenciados, na medida em que, na maioria das vezes, aluno bom é aquele que se mantêm calado, comportado e pronto para reproduzir aquilo que o professor faz.

Durante as aulas, foi perceptível o quanto essas crianças têm o que falar, e, mais ainda, o quanto elas têm o que aprender. Elas falam de si, de sua família, do seu bairro, dos seus medos e anseios, dos seus sonhos, apontam, mesmo de forma simplificada, estratégias para auxiliarem

no domínio da leitura e da e escrita. Assim, essas crianças são seres ativos e participativos, gostam de estar na escola, dos seus professores, se esforçam para responderem as atividades.

A partir da interpretação das respostas dos alunos durante as entrevistas e das observações, é possível levantar algumas hipóteses. No que se refere a prática pedagógica do professor, foi possível perceber que os alunos gostavam da escola e do professor, a exemplo dos alunos que participaram da turma de alfabetização, no entanto, muitos deles apresentavam dificuldades em desenvolver as habilidades necessárias para uso e as práticas da leitura e da escrita. Condição que pode estar associada, muitas vezes, a uma única metodologia utilizada pelo o professor, com exercícios isolados e sem relação com a realidade desses alunos. É difícil apreender algo, quando esse conhecimento não está associado a realidade do aluno.

Porém, minha fala não está atribuindo a responsabilidade do insucesso escolar dos alunos ao professor, é importante destacar que o cenário educacional do nosso país, historicamente, vem procurando o culpado pelo o não aprendizado dos alunos (como vimos no capítulo 1). Falo sobre responsabilidades. Cabe à escola cumprir o seu papel social de educar e não segregar ou excluir aqueles que não conseguem se adaptarem. O discurso da escola, na maioria das vezes, é quem determina as competências de uns e a incompetência de outros (SIRINO, 2002).

Outro ponto que devo destacar, refere-se a complexa relação entre escola e família. Os professores tendem a culpar à família por não haver um acompanhamento adequado, resultando no baixo desempenho do aluno dentro da sala de aula. No entanto, durante a minha experiência em ministrar aula no referido projeto, com exceções das reuniões de pais e responsáveis promovidas pela a escola, não presenciei nenhum evento eu solicitasse a aproximação da família dos alunos, como por exemplo, planejamento educacional ou de exposição das práticas pedagógicas promovidas pela escola.

De fato, como já pontuado, é necessário que a escola seja um espaço aberto e democrático, na qual a família e a comunidade possam participar das decisões da gestão e do planejamento das atividades pedagógicas da escola, traçando estratégias escolares que garantam a permanência do aluno com dificuldade na escola e não fora dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já comentado, os aspectos levantados nessa pesquisa, não pretendem apontar culpados pelo o fenômeno do fracasso escolar, pelo contrário, busca-se apresentar algumas hipóteses que poderiam explicar o porquê que os alunos estão chegando nas turmas de 4º e 5º ano sem saberem ler e escrever, sob o ponto de vista dos próprios alunos e a partir do meu trabalho desenvolvido durante o Projeto LETRAR.

Assim, é necessário considerar, que os alunos ingressam na escola com a probabilidade de sucesso e do fracasso escolar, e são as ações desenvolvidas dentro da sala de aula que podem promover um ou outro. Por outro lado, é imprescindível ressaltar que são vários os fatores que determinam e interferem no sucesso e no fracasso produzidos pela a escola, podendo ser de ordem cultural, social, pedagógica, política, e pessoal do aluno.

Como comentado anteriormente, a pesquisa realizada pelo o Projeto LETRAR demonstra que existe sempre a necessidade de procurar um culpado pelo o não aprendizado dos alunos, seja a família, o professor, a escola e/ou o próprio aluno. Dessa forma, um culpa o outro e no final o problema não é resolvido de fato.

Quanto a responsabilidade das famílias na produção do sucesso-fracasso escolar é mais que fundamental que os mesmos compreendam que cabe à escola o papel de ensinar, mas a família deve servir como a extensão do trabalho realizado dentro da sala de aula, regulando se o aluno tem e/ou fez as tarefas de casa, dialogar com o professor sobre o perfil de seus filhos etc.

Cabe o professor, flexionar e diversificar a sua metodologia de ensino, já que a escola atende a públicos diferentes, com ritmos de aprendizagem diferentes, de contexto social diferentes, alunos que vêm de escolas diferentes (como fora apontado anteriormente na pesquisa). Além disso, é fundamental que os professores desenvolvam a consciência leitora de seus alunos, a partir do uso de livros e das práticas de leitura de diversos gêneros textuais. A biblioteca, deve ser um espaço de aula, assim como uma sala de aula convencional, e é o docente que deve explorar esse universo.

A escola também deve ser um espaço democratizado, na medida em que excluir ou marginalizar um aluno que não se adequa aos padrões da escola, não pode fazer parte do processo de ensino. A escola é, por excelência, um espaço que deve atender a diferentes públicos, e não, como na maioria das vezes, se constituir como uma instituição que legitima as desigualdades sociais.

Assim, a luz das contribuições de Chauí (1995), vivemos em um país de não cidadania, baseado em carências e privilégios, desse modo, onde há privilégios, não há direitos, mas sim, carência. O direito só pode ser efetivado quando se aplica a todos (CHAUÍ, 1995).

O sistema educacional deve valorizar o professor, dando-lhes melhores condições de trabalho, salários que condizem com sua jornada de trabalho, que muitas vezes não é fácil. Segundo Patto (1997), a produção do fracasso escolar está relacionada, na maioria dos casos, na insuficiência de verbas para serem aplicadas na educação pública e na sua má-distribuição. De acordo com a autora, a “falta de dinheiro significa educadores mal pagos e aí tem início uma cadeia de fatos cujo resultado último é a má qualidade do ensino oferecido” (PATTO, 1997, p. 289).

A presente pesquisa demonstrou que, de fato, os alunos atribuem para si o peso social de não saberem ler e escrever, no tempo e no ritmo que a escola espera, quando apontam as suas letras como feias e se caracterizam como lentos. No entanto, apesar de todas as desventuras, os alunos ainda se configuram como sujeitos ativos e que possuem voz, para falar sobre si, sobre a sua família, sobre como deveria ser o trabalho do professor, de que maneira o mesmo pode ajudá-lo para superar os seus limites etc. Essas percepções ajudam a desconstruir o pré-conceito entorno daqueles que historicamente foram silenciados.

A proposta de investigar os desafios da leitura e da escrita, enquanto educadora-bolsista, em uma turma de alfabetização na Unidade Escolar Municipal Rosalina Zaidan, foi de suma importância para a minha formação docente e visa a contribuir, de maneira significativa, para a elevação da qualidade da educação do município. Sobretudo, essa pesquisa se constitui como um ponto de partida pra pesquisas futuras e pode ajudar a refletir os efeitos do fenômeno do fracasso escolar, que não pode e nem deve ser atribuído a aqueles que são resilientes a esse sistema de ensino desigual, burocratizado e excludente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Fracasso-sucesso:** o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. Em aberto, Brasília, n. 53, v. 11. jan./mar., 1992.

BRASIL. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Residência Pedagógica. **Coordenação** de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, Brasília, DF, 01 de março de 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 11 de abril de 2019.

CARVALHO, Fabrícia Bignotto de.; CRENITTE, Patrícia Abreu.; CIASCA, Sylva Maria. **Distúrbio de aprendizagem na visão do professor.** Revista Psicopedagogia, v. 24, n. 75, p. 229-239, 2007.

CHAUÏ. M. **Cidadania, direitos e privilégios.** In: Folha de São Paulo, 1995.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Ajudando a desmitificar o fracasso escolar,** 1992.

COSTA, Cristiane Dias Martins da; SILVA, José Carlos Aragão. **A produção do fracasso escolar e o Projeto Letrar nas escolas municipais de Codó/Maranhão.** In: VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 2018, Fortaleza-CE. *Anais [...]*. Editora Realize, 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/enalic/trabalhos/443-55468-01122018-102919.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2019.

COSTA. Cristiane Dias Martins da. **Espaços públicos de leitura:** as bibliotecas escolares do município de Codó/Ma. Educação em Foco, n.29, p. 145-164, set/dez, 2016.

DESSEN, Maria Auxiliadora.; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.** Paideia, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil 4.** 4. Ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.

GIMENEZ, Eloisa Hilsdorf Rocha. **Dificuldade e aprendizagem ou distúrbio de aprendizagem.** Revista de Educação, v. 8, p. 78-83, 2005. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/2214/2109>>. Acesso em: 06 jul. 2018.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Sucesso e Fracasso Escolar**. Veredas – Formação superior de professores; módulo 3 – volume 1/SEE-MG; organizadores; Maria Umbelina Caiafa Salgado, Clauro Vasques de Miranda. Belo Horizonte: SEE-MG, 2003.

GOMES, Romeu. **A análise dos dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 67-80.

MARTINI, Mirella Lopez; PRETTE, Zilda Aparecida P. Del. **Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental**. Interação em psicologia, v. 6, n. 2, p. 149-256, jul./jan., 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v6i2.3302>. Acesso em: 02. agosto. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. **Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido**. In: Introdução à psicologia escolar. 3. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997. cap: 7, p. 257-279.

_____. **A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro**. In: Introdução à psicologia escolar. 3. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997. cap: 8, p. 281-296.

_____. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v.42, p. 8-18, ago. 1982.

SIRINO, Maria Tereza de Fátima. **Repensando o fracasso escolar: reflexões a partir do discurso da criança-aluno**. 2002. 249 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis/Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.

SERRA, Luís Henrique. **O ensino de Língua Portuguesa na cidade de Codó-Ma: lendo e discutindo os dados oficiais**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017, João Pessoa-PB. Anais [...]. Editora Realize, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA15_ID4023_09072017112157.pdf. Acesso em: 03 de abril de 2019.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e Alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-7, 2004.

_____. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Editora Contexto, 2017

ANEXO 1

Roteiro da entrevista semiestrutura para os alunos

PESQUISA: A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DO DISCURSO DOS ALUNOS E DA EDUCADORA-BOLSISTA

ORIENTADORA: CRISTIANE DIAS MARTINS DA COSTA

ORIENTANDA: LUCELIA CAROLINE FERREIRA BRANDÃO

CURSO: PEDAGOGIA – UFMA/Campus Codó

- 1) Qual o seu nome?
- 2) Nome da professora e da série?
- 3) Em que ano/série você iniciou os estudos? Sempre estudou aqui nessa escola? Você já repetiu de ano?
- 4) Você sabe o motivo de ser indicado pela sua professora para participar do projeto LETRAR?
- 5) Na sua opinião, o que tem dificultado você a aprender a ler e a escrever? Quais seriam os motivos?
- 6) Sua professora tem ajudado a superar as dificuldades na leitura e na escrita? Caso responda sim, verifique o que ela tem feito.
- 7) Quais são as suas maiores dificuldades dentro da sala de aula?
- 8) O que você mais gosta da escola e o que você menos gosta?
- 9) Na sua casa, você tem alguém que possa te ajudar nas tarefas escolares?
- 10) Quantas pessoas moram com você? Tem outros irmãos na escola? Quem te leva e busca na escola?
- 11) Você saberia dizer, alguma coisa que poderia ser feito para ajudar a você aprender a ler e a escrever? (sugestões)

12) Você está gostando de participar do projeto LETRAR? Acha que está te ajudando?