

O FÊNOMENO DO FRACASSO ESCOLAR E A AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA: QUE RELAÇÃO É ESSA?

Luciana Castro *
lu_casttro@yahoo.com.br

* Pedagoga, mestre em Educação pela UFF e especialista em Alfabetização e Letramento pela UFJF. Professora da Rede municipal de Juiz de Fora, atualmente compõe o quadro da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, no Departamento de Políticas de Formação. Professora do curso de Pedagogia no Instituto Superior de Educação Carlos Chagas.

Apresentação

Nos últimos anos, tem sido recorrente a discussão de que aprender a ler e a escrever envolve dois processos. Um deles compreende desde a aprendizagem do uso de instrumentos com os quais se escreve, como saber pegar adequadamente o lápis, por exemplo, até a aquisição das relações fonema/grafema. O outro se refere ao uso da língua escrita em diferentes práticas sociais.

Contudo, embora esse entendimento pareça estar afinado enquanto discurso pela maioria dos(as) docentes, no interior da escola, grande número de alunos(as), em especial os(as) que compõem a camada popular, ainda vivenciam o fracasso escolar sob a justificativa de que falharam em um desses momentos. O que quero dizer é que ainda há um grande número de alunos(as) que, embora frequentem regularmente a escola, não se apropriam da técnica ou não fazem uso dela. Percebi a gravidade dessa situação ao mediar um grupo de dezoito estudantes, com faixa etária de dez a quatorze anos aproximadamente e, em grande maioria, avaliados à 1ª série e o restante, à 2ª série do Ensino Fundamental, cuja característica comum era o histórico escolar anterior: todos haviam enfrentado o fantasma da reprovação fazendo a 1ª série de uma a quatro vezes, com a justificativa dada pelos professores de que não haviam se apropriado dos atos de ler e escrever.

Neste relato¹, tenho como objetivo central discutir a produção do fracasso escolar no processo inicial de alfabetização tendo como referência esse grupo de

¹ O relato foi feito a partir da pesquisa apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, intitulada *A influência das atividades de letramento no processo de aquisição da leitura e da escrita* sob orientação da professora Lúcia F. Mendonça Cyranka, em janeiro de 2000.

alunos(as) que, por apresentarem defasagem em relação à série/idade, haviam sido inseridos numa sala denominada Projeto Caminhar. Consistiu em uma proposta da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, via Secretaria de Educação, que visava promover a aceleração do processo ensino/aprendizagem sem perder a qualidade do ensino, sobretudo, resgatando a auto-estima do aluno(a) e o saber que ele traz de sua vida cotidiana que nem sempre é valorizado pela instituição escolar.

Caracterização da Escola

A vivência relatada aconteceu em uma escola pública municipal, localizada em uma comunidade de classe média baixa, oriunda da periferia da cidade de Juiz de Fora. Atende a estudantes que, em sua maioria, moram no bairro e estudam na instituição desde a educação infantil, tendo, alguns deles, o privilégio de permanecerem nela até a conclusão do Ensino Médio. Nesse percurso, muitos se perdem devido, sobretudo, ao envolvimento com drogas e a uma vida sexual precocemente ativa que, por vezes, resulta em gravidez indesejada. Marca também essa realidade a necessidade de muitos(as) estudantes precisarem parar de estudar para trabalhar.

Fundamentação teórica

O desenvolvimento da produção industrial, no final do século XIX e no começo do século XX, trouxe como uma exigência social a necessidade de aprendizagem dos atos de ler e escrever para uma população que, até então, era marcada pelo analfabetismo. Nesse contexto, a relação com o material escrito, que era um dos privilégios das famílias mais abastadas e que, de certa forma, era pouco funcional em uma sociedade predominante agrária, tornou-se necessária.

Tendo como referência esse entendimento, podemos afirmar que, se tínhamos um grande contingente de pessoas que não liam e não escreviam, que eram analfabetas, com o processo de industrialização, esse quadro foi redesenhado a ponto de termos hoje, no Brasil, o analfabetismo como um fenômeno quase superado.

Contudo, a nova demanda social, cultural, política e econômica trouxe novas e variadas práticas de leitura e escrita, fazendo emergir um novo fenômeno que a alfabetização, entendida aqui como o domínio da tecnologia de codificar e decodificar, não dá conta. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra letramento. Trata-se do "(...) processo de desenvolvimento de habilidades e atitudes de uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita" (Soares, 2004, p. 91).

Ainda que de forma resumida, cabe-nos esclarecer que uma das implicações práticas desse fenômeno, para a escola, foi a necessidade de planejar estratégias capazes de oportunizar aos alunos condições de ultrapassarem a mera atividade de decodificação e codificação de sinais gráficos, o que acarretou, equivocadamente, a perda da especificidade da alfabetização. Acontece que, como indicado por diferentes pesquisadores, dentre eles Leite (2000), a necessidade de extrapolar a aquisição da tecnologia da escrita colocou como opostas as situações de uso do material escrito e a aprendizagem das técnicas de escrita, como se a aquisição da escrita demandasse um processo ou outro.

É preciso ficar claro que alfabetizar e letrar são processos distintos, mas não opostos. Ao contrário, é preciso alfabetizar letrando o que significa, de acordo com Soares (2003), possibilitar que a construção do sistema alfabético aconteça concomitantemente com o desenvolvimento da capacidade de fazer uso da leitura e da escrita, o que exigirá a interação com os diversos tipos de material escrito que circulam na sociedade. Mas como garantir isso na escola?

Descrição da experiência

Inspirada pelos estudos de Soares, Freire e, de modo especial, Miranda (1992) e tendo com objetivo possibilitar a todos(as) os(as) discentes serem e estarem alfabetizados, senti-me impulsionada a trilhar um novo caminho: o de conhecer minuciosamente os aspectos singulares de suas vidas manifestados na heterogeneidade da sala de aula. Nesse sentido, por corroborar com Bakhtin (1992) ao mencionar que há um vínculo dinâmico entre linguagem e realidade e que, quando cortamos esse vínculo, "(...) perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo que nos resta é uma casca linguística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato" (p. 293), comecei a pesquisar, no

cotidiano familiar dos (as) discentes, o material escrito que lhes era significativo. Na verdade, eu estava confiante na ideia de que:

(...) uma criança, na sala de alfabetização, encontra-se numa situação semelhante à de um cientista diante de um documento com uma escrita não decifrada. Ambos começam a procurar uma entrada para esse mundo para descobrir como o sistema de escrita funciona. Neste caso, tudo é difícil e não faz sentido pretender aprender o que se precisa numa ordem de dificuldades escolhida de antemão e com exemplos "facilitadores". (...) A única coisa de importante são os conhecimentos que cada um tem, construídos, pelos indivíduos, por influência da cultura onde vivem (...). (CAGLIARI, 1997 apud ROJO, 1998, p. 64).

A partir dessa perspectiva e após um diálogo sincero com os(as) responsáveis pelos(as) aprendizes da turma denominada Projeto Caminhar, cuja proposta se destinava, em princípio, a alunos(as) defasados(as) em idade em relação ao fluxo regular de escolaridade, consegui a autorização para visitá-los(as) em suas casas no decorrer do ano letivo. Com o intuito de não possibilitar a construção de um espaço artificial, optei por não avisar previamente quem eu iria visitar e nem o dia que a visita seria realizada. As visitas iam permitindo entender que a realidade da maioria daqueles(as) alunos(as) era marcada por uma função pragmática de uso do material escrito. Na verdade eles(as) liam e escreviam para:

- Adquirir informações e resolver problemas práticos do dia a dia por meio do pagamento de contas e registros de compra em cadernetas, por exemplo;
- Fornecer suporte à memória a partir de anotações pessoais em calendários e agendas, cópia de receitas e/ou a escrita de lista de compras, por exemplo;
- Obter informações referentes a um contexto social mais amplo que girava em torno de situações de leitura de revistas de conteúdo televisivo e uso de panfletos de promoção de produtos;
- Substituir comunicações próprias do contato face a face com, por exemplo, a escrita de bilhetes dos(as) responsáveis para a escola e

com o uso de compras efetuadas por encomendas via revista de divulgação de produtos;

- Estabelecer contato com Deus por meio da leitura de orações e de folhetos distribuídos na igreja que frequentam ou leitura da Bíblia.

Diante desse conhecimento, levei para a sala de aula textos do convívio desses(as) alunos(as): panfletos, receitas culinárias, revistas televisas, dentre outros gêneros textuais comuns às suas realidades, com o intuito de oferecer-lhes segurança e de levá-los(as) a construir sentido nas práticas de leitura e escrita na escola. A intenção inicial era eliminar uma prática comumente exercida no interior da escola marcada pelo trabalho fragmentado e alienante, oportunizando momentos em que se aventurassem a entrar no mundo da escrita, percebendo-a como elemento de comunicação, o que exigiu do grupo novos comportamentos diante do material escrito. Destaco aqui algumas mudanças adotadas que permitiram a construção de uma nova relação entre os(as) discentes e entre eles(as) em relação a mim.

- Espaço físico: a intenção era a de possibilitar-lhes se sentirem “donos” da sala de aula. Para tanto, a turma foi dividida em grupos e convidada a refazer os materiais expostos na sala, tais como o cartaz de aniversariantes do mês. A organização da sala foi alterada também em relação à disposição das carteiras. Baseando-me no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal explicitada por Vygotsky apud Kohl (2010), as atividades eram sugeridas, na maioria das vezes, para serem realizadas com a ajuda de parceiros(as) que se encontravam em nível de aprendizagem diferente uns dos outros, porém, próximo.
- Resgate da autoestima: enfatizei dinâmicas que os(as) sensibilizassem para a percepção de que eram capazes. Confesso que o grupo foi bastante resistente a essas dinâmicas e só com o tempo, ao longo de meses de insistência, foram demonstrando-se receptivos. Através dos bilhetes colocados sobre minha mesa, inicialmente anônimos e depois substituídos por outros que me eram entregues em mãos e assinados, percebi que o trabalho começava a instigar mudanças de comportamento frente a eles(as) mesmos(as).

- Material escrito: a partir dos gêneros textuais que circulavam no dia a dia dos(as) alunos(as), fui propondo atividades de leitura e escrita que extrapolassem a ideia de ler e escrever para aprender a ler e a escrever e, buscando, ao máximo, permitir-lhes vivenciar situações reais de uso dessas habilidades, o que fariam concomitante com atividade de reflexão do sistema de escrita. Exemplos:

1. Sugeri a escrita e a leitura de cartas para a professora do ano anterior, que havia se mudado para um outro estado brasileiro. Isso instigou o estudo geográfico das regiões do Brasil para contextualizar a que ela morava; o estudo dos meios de transporte possíveis para visitá-la; a duração aproximada da viagem em cada um desses meios; uma visita ao posto dos Correios e o levantamento de outros meios de comunicação capazes de permitir o contato com ela.
2. Substituí os bilhetes xerocados ou mimeografados, fornecidos pela escola, com destino aos(as) responsáveis pelos(as) alunos(as), por outros escritos por eles próprios, após a elaboração coletiva.
3. Propus situações nas quais o uso da escrita servia de suporte à memória: confeccionamos mini-agenda contendo calendário da escola e datas dos aniversariantes da sala e relação de endereços dos(as) alunos(as). Montamos um caderno de receitas feitas e experimentadas por nós que foi usado para presentear o(a) responsável por eles(as) contendo, inclusive, o valor aproximado para a execução de cada uma das receitas. Analisamos diferentes contas (água, luz e telefone) para concluir onde o consumo era menor considerando, inclusive, o número de pessoas usuárias do serviço. Os(as) alunos(as) que apresentavam contas de menor valor eram incentivados(as) a pensar e socializar as ações que tinham e que poderiam justificar o consumo econômico registrado pelas cobranças. A partir de uma pesquisa proposta como atividade para casa, pedi que

escrevessem (como conseguissem) músicas de ninar (acalentos) que conheciam. Nas aulas seguintes, fomos reescrevendo-as em um álbum de cantigas de ninar o qual foi usado como um presente para uma pessoa que conheciam que estava grávida.

4. Ampliei, ao perceber que os(as) alunos(as) estavam mais seguros(as) em relação ao uso da escrita e da leitura no contexto escolar, o uso dos atos de ler e escrever para situações que não lhes eram comuns em seus contextos diários. Foi quando iniciei, por exemplo, o trabalho com textos jornalísticos.
5. Instaurei a prática da leitura por fruição como uma atividade rotineira.
6. Programei e realizamos visitas a eventos de letramento, como Correios e teatros.

A partir de atividades simples, porém cuidadosamente planejadas, fui constatando o que muitos estudiosos defendiam: o conhecimento ocorre por meio de uma íntima interação com o meio do(a) aprendiz e a dinâmica dessa vivência pode acelerar ou retardar todo o processo ensino-aprendizagem. Contudo, entender essa relação descortina o mito da determinação do meio sociocultural no que diz respeito ao processo de aprendizagem escolar.

Considerações finais

A investigação feita revelou que os(as) alunos(as), ao ingressarem na escola, tinham um conhecimento sobre a escrita maior do que essa instituição normalmente supõe. Esse conhecimento é construído em interações sociais, recortando e interpretando o discurso do outro membro de sua cultura, dotando-a de sentido e não apresenta nenhuma relação com textos que apresentam exercícios repetitivos e, até, ofensivos à inteligência dos alunos.

Na práxis, é possível constatar que alunos(as) com pouco contato ou que fazem pouco uso do material escrito são, muitas vezes, marginalizados ou excluídos do sistema educacional. Isso porque a escola parte de um programa

considerando que todos(as) são iguais, anulando toda a bagagem cultural vivenciada. Desse modo, é possível afirmar que a escola fracassa no que tange ao ensino da língua materna.

Naturalmente, a vida familiar de uma criança exerce influência sobre sua expectativa e atitude para com o uso do material escrito, podendo justificar o fracasso escolar em grande parte, mas isso não é determinante. Prova disso é que, com a transposição para a escola de textos do cotidiano desses(as) alunos(as), a grande maioria superou e transformou o estigma de incapazes, apropriando-se, inclusive, do sistema alfabético de escrita e demonstrando avanços qualitativos em relação ao grau de letramento exigido pela agência escolar.

Com efeito, constata-se a necessidade da escola promover a relação entre o currículo e a realidade dos(as) alunos(as), revendo concepções e práticas pedagógicas que pouco contribuem para a concretização de uma cultura de sucesso escolar.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CAGLIARI, Luís Carlos. *Alfabetização e Linguística*. In: ROJO, Roxane. *Alfabetização e Letramento*. Mercado das Letras. 1998.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- . *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas : Komedi, 2000.
- MIRANDA, Marildes Marinho. Os usos sociais da escrita no cotidiano. *Leitura: teoria e prática*. Ano II, nº 20, dez. 1992. p. 17-33.
- SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 16, jul./ago. 2003.
- . Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 89 – 113.

-----. *Letramento: um gênero em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KOHL, Marta. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 5 ed. Scipione, 2010.

Enviado em 27 de maio de 2011
Aprovado em 09 de julho de 2011