

**AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA  
X FRACASSO ESCOLAR:  
ALGUMAS QUESTÕES**

*Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima* (UERJ/IPERJ)  
[jacapili.jl@gmail.com](mailto:jacapili.jl@gmail.com)

*Jurema Lopes Rosa* (UNIGRANRIO)  
[jlopes@unigranrio.edu.br](mailto:jlopes@unigranrio.edu.br)

*Caroline Delfino dos Santos* (UERJ/UNIGRANRIO)  
[carol.delfino.santos@gmail.com](mailto:carol.delfino.santos@gmail.com)

**RESUMO**

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida com crianças pertencentes à uma dada escola pública, oriundas das classes populares e tem como principal objetivo construir uma análise em torno do estigma do fracasso escolar no processo de alfabetização. Para a abordagem do tema, nos apoiaremos nas contribuições literárias de Maria Helena Souza Patto (1999) em razão da mesma apresentar importantes estudos acerca das construções discursivas elaboradas pelo meio acadêmico e reproduzidas pelos órgãos federativos. Por vezes tais discursos intentaram explicar o fracasso escolar predominante nas classes menos favorecidas atribuindo fatores ambientais e psicológicos que expliquem seus fracassos. A educação, tal como saúde, segurança e demais serviços públicos oferecidos pelo governo, reflete a gravidade perpetuada pela miséria, que não é natural. A pobreza, ela é em larga escala reproduzida nos espaços periféricos a nível global graças ao poder do capital. O fracasso no processo de alfabetização das classes populares, tantas vezes, biológica ou psicologicamente atribuído ao aluno, apenas mascara o fracasso da sociedade que opta em culpabilizar o outro. Nesse trabalho foi empregada a etnografia como aporte metodológico. Além da observação *in locus*, foram realizadas entrevistas com diferentes sujeitos do cenário escolar.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Fracasso escolar. Classes populares.

**1. Introdução**

A universalização do ensino, tal como prevista na atual LDB-Lei de Diretrizes e Bases nº 9 394/96 e demais documentos oficiais, por si só não traz garantias da oferta de uma educação de qualidade aos alunos pertencentes da escola pública. Se mal interpretada, reforça o discurso neoliberal que insiste em dizer que oportuniza condições de acesso e permanência dessa criança pobre na escola. A ampliação de sua escolaridade não necessariamente reflete plena aquisição da leitura e escrita, objeto de nossa atenção no presente trabalho.

Os resultados das avaliações de caráter externo que intentam aferir sobre o nível de conhecimento dos alunos, embora representem princípios questionáveis, alertam-nos para o fato de milhões de brasileiros, mesmo concluindo o ensino fundamental, não estarem alfabetizados. Como resposta a esses dados, as entidades governamentais dispõem de uma série de programas com vistas à erradicação do analfabetismo a serem tratados no corpo do referido trabalho.

As crianças oriundas das camadas mais pobres da sociedade são as que mais sofrem com o estigma do fracasso escolar, muito em função de não fazerem aquisição da língua escrita num dado tempo cronológico previsto pelos documentos oficiais. Assim, estaremos tratando sua alfabetização a partir de uma perspectiva crítica tal como os estudos voltados para educação popular.

Considerando se tratar de um estudo alinhado à pesquisa de caráter etnográfico, apontaremos ainda algumas questões observadas *in locus* referente ao eixo temático: alfabetização e fracasso escolar. Ao final, teremos considerações parcialmente conclusivas do estudo realizado.

## **2. A alfabetização à luz dos documentos oficiais**

Em análise aos documentos, projetos e planos nacionais voltados para a área da educação, observamos crescente número de iniciativas e mobilizações do governo federal em consonância com as esferas estaduais e municipais no sentido de pensar estratégias a favor da alfabetização das crianças de todo Brasil, ou que estimem diminuir os índices de analfabetismo.

De acordo com o Plano Nacional de Educação – PNE, a universalização do ensino fundamental ainda se constitui como uma importante meta a ser alcançada:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Importante pensarmos que a defesa de que o ensino fosse acessível à toda a população não é atual. Na década de 1930 um grupo de intelectuais, que muito embora fizesse parte de uma elite, uniu-se para a produção e assinatura de um manifesto que favoreceria a inserção das crianças pobres na escola. Mais especificamente no ano de 1932, nomes como

Cecília Meireles, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Armanda Álvaro Alberto e Fernando Azevedo imprimiram suas assinaturas no documento intitulado *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, tendo como subtítulo *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Cumpre mencionar que em meados da década de 1920, por meio da ABE - Associação Brasileira de Educação tais pioneiros já vinham se organizando e repensando os rumos da educação. Embora não necessariamente atribuindo ao manifesto a ampliação da rede pública de ensino, Maria Helena Souza Patto considera os episódios históricos das décadas de 1930 e 1920 como importantes passos rumo à educação popular:

Embora tenha sido apenas a partir dos anos trinta que o crescimento da rede pública de ensino tornou-se realidade (os historiadores da educação do Brasil concordam que até 1930 não dispúnhamos de um sistema de educação popular), não se pode esquecer que sua construção se dá sob a nítida influência das ideias e lutas encaminhadas nos dez anos anteriores. Por isso, a década de vinte é o vestíbulo da década de trinta e a compreensão das ideias educacionais em vigor a partir de então não pode prescindir do mapeamento das ideias que a precederam. (PATTO, 1999, p. 84)

Pelo menos cem anos antes à construção do manifesto, por meio da LEI 15 de outubro de 1827, Dom Pedro I "manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império":

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembleia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias. (BRASIL, 1827)

Maria Helena Souza Patto nos chama a atenção para a seguinte conduta do Estado: "O Estado desincumbiu-se do ensino primário e voltou-se principalmente para o ensino secundário e superior, garantindo aos mais ricos o diploma como passaporte para os mais altos níveis públicos" (PATTO, 1999, p. 79). Assim, o manifesto configurou-se como importante documento do início do século XX por reunir os aspectos obrigatório, laico e gratuito, prevendo a oferta de todo o ensino fundamental e depositando no Estado essa responsabilidade.

O Manifesto dos Pioneiros acreditava que a obrigatoriedade do ensino instituída pelo Estado não poderia estar desvinculada do quesito gratuidade, por saber que a maioria da população, por recursos próprios, não conseguiria alcançar os bancos escolares:

A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. (Manifesto dos Pioneiros, 1932)

Embora defendesse que o Estado deveria garantir de forma gratuita a oferta do ensino, os intelectuais que assinaram o documento tinham a ciência das limitações de seus ideais, uma vez que o número de escolas não atenderia a demanda da população em idade escolar naquela época. Não por acaso, a universalização do ensino seja ainda nos dias de hoje vista como uma meta.

A perspectiva promovida em 1930, muito embora tenha contribuído para a inclusão de crianças pobres na escola, não nos trouxe garantias da oferta do ensino com a devida qualidade. A esse respeito, Silva considera que:

A universalidade do direito social à escola é confundida com uma educação formal, hegemônica(...) O aumento da oferta de vagas e o acesso garantido são insuficientes e inadequados para atender às necessidades socioculturais dos espoliados. Inviabiliza-se, na prática, a permanência na escola dos supostamente atendidos, que passam a compor a legião dos evadidos e repetentes. O sistema educacional, dessa forma, apenas legitima a sociopedagogia seletiva: oferta a oportunidade educacional a todos, mas, na prática sociocultural e econômica concreta, poucos a alcançam, reforçando o argumento da incompetência individual do educando perante a inexorabilidade dos contextos de realidade. Acaba a escola, portanto, cumprindo o seu papel ideológico de formar cidadãos convenientemente convencidos da naturalidade de seu estado de exclusão. (SILVA, 2005, p. 36)

De maneira não aleatória, as crianças mais pobres da sociedade quase sempre, são aquelas que apresentam o rótulo do insucesso, ampliando as estatísticas de infrequência e evasão escolar. Quando não, concluem o ensino fundamental e médio sem estarem devidamente alfabetizados. Cientes desse dado, ainda no Plano Nacional de Educação, através da descrição das metas 5, 7 e 9 podemos observar a preocupação com a melhoria dos índices apresentados em torno da alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental:

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica. Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino

médio. Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL,2014)

Ainda em observação aos documentos oficiais, identificamos que o PNAIC-Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, por exemplo, trata-se de um recente documento assumido pelas diferentes esferas governamentais comprometendo-se a garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. De acordo com notas oferecidas pelo MEC-Ministério da Educação que intentam elucidar melhor sobre o que se trata o pacto, as entidades governamentais que o aderirem, terão a incumbência de:

Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2014b)

Para tal, foram pensadas pelo governo quatro eixos de atuação com vistas ao alcance das metas: Formação continuada dos professores que trabalham com alfabetização, material didático pedagógico específico, avaliações sistemáticas e gestão, mobilização e controle social, sendo este último bloco para uma melhor implementação e acompanhamento das ações do pacto.

De acordo com o pacto:

Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (BRASIL, 2015)

Além do pacto, encontramos outras fontes documentais na legislação brasileira que prevê uma estimativa de idade para a alfabetização das crianças. Em 2007, o plano de metas Compromisso Todos pela Educação já propunha tal expectativa conforme observado no artigo 2º, inciso II: "Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico". (BRASIL, 2007)

A universalização, e tão somente ela, não é suficiente para garantir a oferta de uma educação significativa à classe pobre que se encontra na escola pública. Se mal interpretada, reforça o discurso liberal que in-

siste em dizer que oportuniza condições de acesso e permanência dessa criança pobre na escola. Nessa lógica, é atribuída ao aluno a responsabilidade pelo fracasso escolar. Pela ótica da meritocracia, as crianças que *fracassam* são responsáveis pelos resultados que apresentam, conforme seu esforço individual, desempenho, aptidões. Ainda sob esta perspectiva, escola e sociedade são isentas de toda e qualquer culpa em relação à jornada educacional malsucedida *dos* alunos.

As construções discursivas elaboradas pelo meio acadêmico e reproduzidas pelos órgãos federativos ratificam a ideia de que o problema para o analfabetismo se encontra no aluno. Por vezes tais discursos intentam explicar o fracasso escolar predominante nas classes menos favorecidas atribuindo fatores ambientais e psicológicos que não só explicuem seus fracassos, mas que o justifiquem.

De acordo com relatórios do PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (2016), o número de analfabetos já alcança 13 milhões de brasileiros, aproximadamente. Embora haja uma queda do índice de analfabetos, os avanços mostram-se insuficientes, além de lentos. Não por acaso, a região mais pobre do país, Nordeste, apresenta dados mais alarmantes em relação às demais regiões brasileiras, além da taxa ter sofrido aumento em relação ao ano de 2015.

Os presentes números, chamam-nos a atenção para a urgência de se pensar a educação como um problema de ordem social. A leitura em torno da alfabetização das crianças das classes populares não pode ser uma análise rasa e superficial sobre métodos e estratégias. Há de se pensar como se dão os processos de desigualdade educacional e ainda pensar porque os índices são mais altos em meio à classe pobre.

### **3. Alfabetização das crianças pobres e sua relação com o fracasso escolar**

A educação, tal como saúde, segurança e demais serviços públicos oferecidos pelo governo, reflete a gravidade perpetuada pela miséria, que não é natural. A miséria, ela é em larga escala reproduzida nos espaços periféricos a nível global graças ao poder do capital. O fator fracasso escolar, tantas vezes, biológica ou psicologicamente atribuído ao aluno, apenas mascara o fracasso da sociedade, como discutido por Maria Helena Souza Patto (1999) em "A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia".

A esse respeito, disserta Esteban:

Os resultados negativos traduzem a insuficiência da aprendizagem dos estudantes, em especial os das classes populares, e a inadequação do ensino à necessidade de muitos deles. A evasão escolar encontra nas condições socioeconômicas sua principal explicação, que também servirá para muitos casos de reprovação e de distorção idade/ano de escolarização. Porém essa dimensão socioeconômica com frequência se desdobra em explicações individualizadas que fomentam a interpretação de que muitos casos de repetência (que geram a distorção referida) expressam problemas e dificuldades individuais de aprendizagem. Questão que merece ser trazida ao debate com atenção, já que pode reforçar a ideia de que o sujeito é, em última análise, o responsável por seu próprio fracasso. (ESTEBAN, 2015, p. 143)

Enquanto escola, tendemos a atribuir os insucessos na alfabetização à dificuldade de aprendizagem dos alunos e nunca a qualquer erro no ensino que é ofertado a elas. São as crianças pobres, quase sempre, que recebem a marca do fracasso por não alcançarem as expectativas escolares. São as crianças das regiões periféricas da sociedade que não são alfabetizadas dentro da idade limite prevista nos documentos oficiais. São elas as responsabilizadas por não alcançarem os objetivos previstos conforme nos lembram Esteban e Sampaio:

(...) Os estudantes que não correspondem às expectativas de aprendizagem, definidas previamente pelas escolas e políticas oficiais de avaliação, passam a ser compreendidos e classificados, de um modo geral e com bastante frequência, como os que possuem *dificuldades de aprendizagem*. (ESTEBAN & SAMPAIO, 2012, p. 3)

Em a *Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia*, Maria Helena Souza Patto delinea aspectos referentes ao conceito da Teoria da carência cultural e questiona se tal teoria não favoreceria ainda mais a reprodução do preconceito, ainda que de forma velada. Entre as décadas de 1960 e 1970, pesquisas apontam para a correlação entre o nível de escolaridade da população e o fator econômico, tendendo a cair por terra a teoria liberal, segundo a qual a igualdade de oportunidades inevitavelmente corrobora para o alcance do sucesso, neste caso, um maior nível de escolarização. Tais pesquisas, de caráter experimental, apontavam as seguintes conclusões: "A pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar" (PATTO, 1999, p. 124). Diante da manifestação dos grupos economicamente desfavorecidos, como resposta aos resultados apresentados nas pesquisas à época, surge a teoria da carência cultural.

Maria Helena Souza Patto considera que tal teoria consiste numa forma disfarçada de justificar a razão pela qual a população mais afetada pelo fator desigualdade social não apresenta melhores estatísticas quanto ao quesito escolaridade. A esse comportamento, atribui ao momento social em que o racismo e demais formas de preconceito aos sujeitos, em algumas partes do globo já podiam ser considerados como práticas discriminatórias. Assim, aspectos como o ambiente social habitado pelo sujeito influenciaram diretamente nos aspectos psicológicos, daí a compreensão construída tendenciosamente de que "adultos das classes subalternas são considerados mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes" (PATTO, 1999, p. 72). O mesmo, segundo a corrente teórica, se aplica aos alunos. Uma clara tradução da interpretação colonial para a relação entre o selvagem e o civilizado.

A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores, munidos de um referencial teórico-crítico, estão livres dela. Como veremos, mesmo quando voltam seus olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado, é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar. (PATTO, 1999, p. 74)

Ainda sobre a busca por explicações que justifiquem o fracasso escolar, Regina Leite Garcia et al. descrevem algumas atribuições historicamente destinadas aos ditos "fracassados" por não alcançarem as expectativas da escola:

Nesta sociedade tão democrática, só não tem sucesso quem não é capaz, quem não se esforça, ou mesmo quem não quer. Assim também na escola. Nela, só não tem sucesso quem não se esforça ou "não tem aptidão para o estudo". A maioria não tem sucesso porque é preguiçosa, porque é deficiente, porque é desnutrida, porque tem problemas neurológicos ou psicológicos, porque tem déficit linguístico ou cultural, porque, porque, porque... Tantos porquês que escondem o verdadeiro porquê, que este sim, se revelado, poderia contribuir para a mudança de um quadro, que embora tanto "envergonhe", é tão útil. Afinal, a produção da ignorância é indispensável para que tantos privilégios sejam mantidos sem maiores reações. É necessário até que os descamisados votem em quem lhes tira a camisa. (GARCIA et al., 2012, p. 11)

Como medida solucionadora ao problema da baixa escolarização da população pobre mesmo tendo sido oferecidas oportunidades de acesso à escola, o problema do fracasso escolar passa a ser visto como um fenômeno facilmente a ser resolvido. Entendendo que os problemas de or-

dem de aprendizagem são dos alunos, são implementados *programas de educação compensatória*, visando que as diferenças sejam revertidas. Tais incentivos, corroboram para desviar um olhar mais crítico da estrutura da escola e da sociedade de classes, ao qual essa criança pobre *diagnosticada* com sintomas do fracasso escolar assume as mais baixas camadas.

Por assim dizer, a teoria da carência cultural reforça a ideia da inferioridade das populações subalternas. Ao longo do livro Maria Helena Souza Patto apresenta análises diversas em torno de outras teorias formuladas com vistas a explicar e tratar o problema do fracasso escolar no Brasil. Em sua maioria, comungam da ideia de que as dificuldades são inerentes ao aluno. Daí tão comum a reprodução desses discursos na escola.

E o que dizer de um sistema público de ensino que sequer pode contar com o apoio de profissionais da área da saúde com vistas à uma avaliação apurada das questões neurológicas que talvez afetem a aprendizagem de parte dos alunos? Não pretendemos, com esta observação, negligenciar a função da escola no que se refere ao alcance dos objetivos relacionados à aquisição da língua escrita. Também não há qualquer pretensão em deslocar a responsabilidade da área da educação para a área da saúde, como observado por Maria Helena Souza Patto<sup>30</sup>, contudo, não podemos incorrer no equívoco de ignorar fatores de ordem neurológica que por vezes podem causar entraves no desenvolvimento cognitivo dos alunos e conseqüentemente na aquisição da língua escrita, processo complexo e sistemático, tal como nos aponta Emília Ferreiro:

Esse objeto-a escrita- que parecia tão simples tornou-se consideravelmente complexo. Agora, além de analisar e classificar os distintos sistemas de es-

---

<sup>30</sup> Em análise ao corpo literário da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicas, Maria Helena Souza Patto elencou algumas das atribuições ao fracasso escolar presentes nos artigos: Quando se trata de explicar as causas das dificuldades da escola elementar pública, contidas na RBEP incluem desde considerações não críticas de naturezas econômica, política, social e cultural-sempre no marco de uma visão liberal de mundo e de uma concepção funcionalista de sociedade-até referências à dimensões pedagógica e psicológica do processo educativo. É no âmbito destas últimas que se localiza uma incoerência fundamental do discurso educacional que o torna um discurso fraturado: de um lado - e de acordo com uma clara influência da filosofia, educacional escolanovista - há críticas aos métodos de ensino, especialmente à ausência de significado para o aprendiz de um ensino formalista baseado na memorização, e levado a efeito por um corpo docente via de regra incapacitado; de outro, e em íntima relação com a medicalização do fracasso escolar ocorrida desde o início do século - a atribuição das dificuldades de aprendizagem escolar a distúrbios físicos e psíquicos localizados no aprendiz, em sua família ou até mesmo em seu professor. (PATTO, 1988, p. 74)

crita inventados pela humanidade, somos sensíveis às diferenças em termos de significação social, da produção e utilização de marcas escritas, às relações entre oralidade e escrita às relações entre produção gráfica e autoria textual, às condições dos distintos estilos literários e às tradições pedagógicas inseridas, agora sim, num contexto sócio histórico, o que lhes dá outro sentido. (FERREIRO, 2002, p. 65)

Emília Ferreiro, psicolinguista argentina, ex-aluna de Jean Piaget, desenvolveu pesquisas com crianças em processo de alfabetização onde buscou investigar os mecanismos pelos quais crianças realizam a aquisição da leitura e escrita. Por meio das contribuições de Emília Ferreiro, há 30 anos os estudos em torno da alfabetização vêm ganhando novos contornos. "A alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito" (FERREIRO, 2001, p. 38). Os altos índices de analfabetismo presentes na América Latina, região econômica e socialmente desfavorecida em relação aos demais países do globo, impulsionou Emília Ferreiro, a partir de seus estudos a provocar uma revolução conceitual no campo da alfabetização. Emília Ferreiro, inevitavelmente parte da relação entre pobreza e educação para pensar mais a respeito da aquisição da língua escrita:

Com efeito, pobreza e analfabetismo andam juntos. O analfabetismo não se distribui equitativamente entre os países, mas se concentra em entidades geográficas, jurídicas e sociais que não sabemos nomear. (...) Não sabemos como classificar os países, mas sabemos o que é a pobreza. Sabemos - é inútil ocultá-lo, porque o Banco Mundial o sabe e o diz- que 80% da população mundial vive em zonas de pobreza. Sabemos que esses 80% conjugam todos os indicadores de dificuldades para alfabetização: pobreza endógena e hereditária, baixa expectativa de vida com altas taxas de mortalidade infantil, desnutrição, multilinguismo. (Sabemos, naturalmente, que esses 80% também são heterogêneos, já que as desigualdades entre os países se expressam ainda em desigualdades internas, tanto ou mais pronunciadas que as primeiras). (FERREIRO, 2002, p. 15-16)

Mais uma vez, são as crianças pobres as mais afetadas por não terem acesso a um sistema público de saúde capaz de lhe atender em suas demandas, ou sequer, capaz de investigar tais demandas. Assim, seguem responsabilizadas pelo fracasso escolar e penalizadas com anos afins e sem fim de escolaridade em razão da repetência, caso não se transfiram ou sejam transferidos das estatísticas da distorção idade-série para o da evasão escolar, quase sempre o que acontece. Não por acaso, alunos concluem o ensino médio sem o devido domínio da língua escrita.

Com o objetivo de discutir politicamente a incidência do analfabetismo na sociedade brasileira, Regina Leite Garcia junto a outras professoras pesquisadoras, apresenta, por meio do livro *Alfabetização dos Alunos das Classes Populares – Ainda um Desafio*, algumas considerações

construídas a partir de suas respectivas pesquisas científicas. O insucesso no processo de alfabetização, inevitavelmente associada ao fracasso escolar, exclui anualmente milhares de crianças, jovens e adultos dos bancos escolares. Em busca de responsáveis, a culpa recai, quase sempre aos alunos, e são eles que carregam consigo as marcas do insucesso. A perpetuação do fracasso corrobora para a perpetuação dos processos de desigualdade e exclusão social. São esses alunos que seguirão alcançando os trabalhos de menor prestígio social e com baixíssimas remunerações: "Os excluídos do poder são excluídos de bens materiais e são também excluídos de bens culturais, ainda que produzam tantos bens materiais quanto bens culturais". (GARCIA et al., 2012, p. 7)

A dedicatória do livro é uma descrição clara do retrato dos efeitos da não aquisição da língua em meio à classe pobre.

Dedicamos este livro a José de Oliveira, que fez a trajetória do fracasso escolar. Entrou na escola na primeira série e daquele patamar nunca saiu. Ao final de cada ano, em vez de ir para frente, "passava" para o lado. Mudava a denominação da turma, porém José não saía do lugar. Em seu 3º ano de escolaridade "passou" para uma turma especial- virou AE. Quando desistiu de lutar pelo direito de se alfabetizar, me disse: "Num dianta memo, eu sou é cabeça dura". Entrou na relação dos "evadidos" e nunca mais se pensou em José. José é como milhões de brasileiros, que buscam na escola o que jamais encontraram e que levam da escola o que jamais sonharam. (GARCIA et al., 2012, p. 7)

#### **4. A escola pesquisada**

O presente estudo teve como base a experiência de observação do trabalho de uma escola da rede pública de ensino na Baixada Fluminense. Trata-se uma unidade de ensino pequena, que atende a 319 alunos da pré-escola ao 5º ano de escolaridade. É considerada uma escola de fácil acesso, com perfil urbano por estar localizada aproximadamente a 5 km do centro da cidade.

A escola foi fundada no ano de 1953, sendo inicialmente administrada pela rede estadual de ensino. Historicamente já teve como público alvo crianças, jovens e adultos, sendo os últimos atendidos no noturno. Alunos de diferentes etapas da educação básica já passaram pela referida unidade de ensino, desde a educação infantil ao nono ano do ensino fundamental. Por muitos anos a comunidade local contava com pouquíssimas unidades escolares, sendo, pois a E. E. M Gustavo Armbrust uma referência para muitos moradores e seus filhos, que na época podiam fre-

quantar a escola dedicando-se exclusivamente à ela ou dividindo seu tempo entre jornada de trabalho e estudos.

A esse respeito, o ensino regular noturno configurava-se em uma verdadeira alternativa para atender a demanda de pessoas da região que necessitava concluir o então 1º grau (hoje, ensino médio), creditando nesta formação a possibilidade de aquisição de melhores empregos, melhores salários e conseqüentemente uma melhor condição de vida.

No ano de 2005, a escola passou pelo processo de municipalização, deixando de ser competência do Estado administrá-la e prover suas demandas, tanto no que se refere aos recursos humanos, quanto à sua manutenção e demais despesas que se fazem necessárias em seu dia a dia.

Cumprir destacar que o processo de municipalização não se restringiu apenas à escola pesquisada, mas tratou-se de um movimento realizado no estado do Rio de Janeiro, onde as escolas estaduais atenderiam o segundo segmento, ou séries finais, do ensino fundamental, cabendo aos municípios a oferta do primeiro segmento ou séries iniciais. Tal processo se deu na tentativa de atender às incumbências de cada sistema de ensino, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9394/96, mais especificamente no artigo 10, inciso VI: "Os Estados incumbir-se-ão de (...) VI. assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio".

Muito embora tenha sido esta a motivação para o processo de municipalização, em seus primeiros anos enquanto unidade de ensino municipal, atendeu também a alunos das séries finais do ensino fundamental, passando apenas no ano de 2008 a atender crianças do primeiro segmento de ensino.

Para a realização do trabalho pedagógico a escola apoia-se nos pressupostos filosóficos da respectiva rede de ensino a qual encontra-se inserida atualmente, bem como em sua proposta curricular, que por sua vez pauta-se nos princípios presentes nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e demais documentos pertinentes à realização do processo de ensino/aprendizagem selecionados pela rede.

O planejamento anual é realizado no início do ano letivo ou nas primeiras semanas que se iniciam, conforme orientações previstas no calendário letivo da Secretaria Municipal de Educação. Por atender as séries iniciais do ensino fundamental, concentra suas ações no processo de

alfabetização por meio de práticas cotidianas e realização de projetos pedagógicos que contribuam para a aquisição da língua escrita, em especial aos alunos que apresentam quadro de distorção idade-série. Tal preocupação justifica-se em razão de nos últimos anos terem sido identificados um quadro com significativo número de retenções no terceiro ano de escolaridade.

A formação continuada se dá por meio de grupos de estudos mensais, com datas previamente planejadas. Os temas relacionam-se à demanda da escola já identificada como sendo a alfabetização das turmas e demais tópicos vinculados: produção textual, consciência fonológica, gêneros textuais diversificados, portadores de textos e outros.

Para um melhor acompanhamento dos avanços apresentados pelos alunos em relação à escrita, a escola adotou a construção de um portfólio por turma, onde ficam registrados algumas produções dos alunos. Tal recurso é utilizado como estratégia contínua de observação e refere-se à realização de diagnósticos bimestrais onde são identificadas a fase da escrita de cada aluno, conforme pesquisas realizadas pela educadora Emília Ferreiro.

Quanto aos sujeitos participantes, realizamos entrevistas semiestruturadas com profissionais da escola e responsável por aluno. Em tempo, foram realizadas rodas de conversas com uma turma de alunos das series iniciais do ensino fundamental. Através do diálogo com a direção da unidade escolar, professora em sua formação inicial e superior, a mesma descreve afeição pelo trabalho com a alfabetização, campo de maior atuação em 26 anos de carreira na educação:

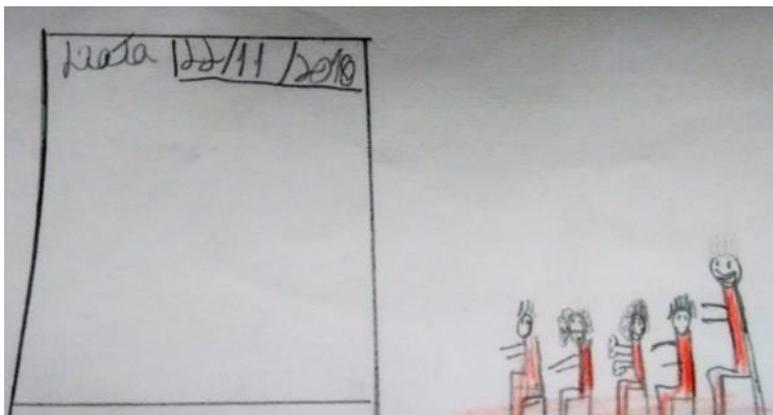
Eu adoro alfabetização. Alfabetização é a minha paixão. Muitas vezes eu repenso estar aqui na gestão porque eu poderia estar fazendo mais do outro lado. Eu gosto do que eu estou fazendo, é claro que eu gosto. Mas quando você vê o colega falando, você pensa *Caramba, eu podia estar ajudando ali, eu podia estar ajudando aqui*. Então a alfabetização me faz repensar o tempo todo se esse é mesmo o caminho que eu tenho que trilhar porque eu gosto muito disso. Gosto de ver crescer, de ajudar a crescer. Você pega o aluno no primeiro ano e ele pega o livrinho e fala *Tia, eu posso ler?* E você olha assim e fala *Fui eu que fiz*. Puxa, é muito gostoso! É muito gratificante! É um poder assim que você tem que você não imagina.

Helena<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Os nomes dos sujeitos participantes foram substituídos a fim de preservarmos suas respectivas identidades.

Dentre os diferentes eixos temáticos abordados pelos alunos, nos ateremos especificamente à presença de um adolescente cuja idade destoava dos demais alunos da sala. Nossa atenção se volta para João. O aluno em especial apresenta um quadro de distorção idade-série<sup>32</sup> de aproximadamente quatro anos. Seu tamanho chama a atenção em relação às demais crianças da turma por apresentar alta estatura. Fato é que por esse e outros motivos sentava-se na última carteira da última fileira. Em um dos desenhos realizados por outro aluno da sala podemos observar o quanto as crianças percebem as diferenças:



**Fig. 1- Pedro, 10 anos**

Em seguida o aluno Pedro explica seu desenho: *Tia, eu desenhei os meus colegas ... Ah, João, foi mal eu ter desenhado o seu pescoço. Os demais alunos riem. Sério, o aluno exposto não retruca, não se defende, não responde. Segue calado. Por quantas vezes mais?*

As práticas de *bullying* no universo escolar são muito comuns desde sempre. Embora falemos da importância do respeito ao próximo, a cultura do rótulo parece um campo pouco permeável e as crianças seguem trazendo à tona problemas recorrentes na/da sociedade. Somos espelho dela e seguimos reproduzindo suas mazelas. As relações de poder, opressão, estigmatização, tal como ocorrem na sociedade, são rapidamente apropriadas e reproduzidas na sala de aula ora pela cor, ora pelo

---

<sup>32</sup> De acordo com PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, é considerada em situação de distorção idade-série alunos que apresentam no mínimo dois anos de atraso escolar em relação à idade de referência.

gênero, ora pela capacidade cognitiva ou mesmo pela incapacidade de se adequar às normas estipuladas na/pela escola.

A presença daquele adolescente na sala, endossando as estatísticas de distorção idade-série, evidencia o fracasso escolar e nos leva a refletir do que se trata, como se trata, de quem é e quem fracassa junto. Se por muitas vezes nos cursos de Pedagogia e licenciaturas afins, como alunos, sinalizamos as dificuldades de aprendizagem, cabe-nos a ampliação da questão para as dificuldades de *ensinagem*, dividindo com as crianças, o peso da responsabilidade.

Em meio à entrevista com Helena, a diretora da escola pesquisada, surge o relato de uma criança com histórico de retenção escolar por anos seguidos. A leitura realizada em relação a essa criança, inevitavelmente vem acompanhada do contexto familiar a qual está inserida, também descrito pela profissional:

Às vezes a gente acha que *Ah! Não sabe é porque não quer, não sabe porque é relaxado*. Mas a gente não conhece a realidade de vida que essas crianças têm. *Ah! A mãe é relaxada, a mãe não quer nada!* Mas, vai lá! A gente não sabe o que está vivendo aquela mulher, o que está passando, ou na família, às vezes o pai que está desempregado. A gente está aqui do nosso ladinho e a primeira coisa é julgar. Outro dia o pai veio, da Laís, não sei se você conhece e queria saber o que estava escrito lá no portão da outra escola aonde a aluna faz *Sala de Recursos*. Aí você descobre, como é que ele vai fazer a filha dele ler e escrever se ele não sabe ler? Tem todo um histórico. Já são cinco vezes no terceiro ano. Mas a gente está cobrando uma coisa que não dá. O caminho não é esse. Não é por aí.

Helena

Na fala da direção da escola observamos que a mesma se utiliza do contexto familiar para entender as razões pelas quais a aluna não encontra ajuda familiar com vistas ao alcance de melhores níveis de escolaridade, bem como aquisição da leitura e escrita. Entretanto, diferente das concepções analisadas por Maria Helena Souza Patto em relação ao fracasso escolar, vê-se, claramente o reconhecimento de que a escola está se conduzindo por um caminho errado ao achar que a solução para as questões pedagógicas identificadas está em atribuir a fatores extraescolares e não intra: "O caminho não é esse, não é por aí" (Helena). Em seu discurso, é possível observar uma reflexão e até uma autorreflexão em relação a como a escola, na figura de seus profissionais, constroem a imagem da família.

Nesse contexto, essas referências vão sendo incorporadas, ou melhor, reproduzidas em nossos discursos, não apenas no sentido de consi-

derar o contexto social dos alunos e identificar potência em suas formas de produção do conhecimento, mas no sentido de imprimir-lhes a marca do negativo, a marca daquele que não sabe.

##### 5. *Considerações finais*

A posição em que o aluno João se encontrava na sala de aula, bem como a percepção que os alunos constroem sobre ele, atrelado ao que verbalizam a seu respeito, se entrelaça ao que discutimos às considerações esboçadas sobre fracasso escolar. As diferenças estão postas no universo da sala de aula e nos falta tempo e espaço para ampliar essa discussão no ambiente escolar com nossos pares.

Seguimos com os mesmos programas de alfabetização como se os resultados adquiridos até então fossem satisfatórios. A presença de João e de tantos outros que resistem em permanecer, mesmo em meio ao quadro de violência real e simbólica, ratificam as questões aqui abordadas em relação ao fracasso escolar.

A observações da composição das turmas do ensino fundamental e médio, embora não sejam foco do presente estudo, nos levam a considerar que fatores como promoção automática e progressão parcial, práticas instituídas nas escolas com amparo das legislações vigentes, são capazes de mascarar resultados que de fato interessam-nos aqui. As atuais turmas de Educação de Jovens e Adultos espalhadas pela rede pública de ensino no Brasil representam verdadeiros campos férteis para o estudo do fracasso em alfabetização.

A grosso modo, são turmas que atendem a pessoas que na idade prevista legalmente não conseguiram aprender a ler e a escrever. O fracasso escolar, por assim dizer, inevitavelmente gera os seguintes dados: aumento do índice de evasão escolar ou distorção idade-série. E uma maneira de camuflar esses dados consiste na promoção da escolaridade dos alunos, sem, contudo, tal avanço vir acompanhado da aquisição da língua escrita.

O estudo *in locus* oportuniza reflexões outras: Em que condições crianças como o aluno João, com idade fora de um parâmetro previsto, pobre, negro, permanecem por anos a fio dentro de uma escola? Que perspectivas lhe são atribuídas? O que faz com que ainda resistam e insistam em permanecer num espaço que segue rotulando e segregando crianças que nela não se adaptam? Sua presença na escola evidencia que

que os contornos dados à alfabetização no Brasil não estão a favor das crianças economicamente desfavorecidas corroborando assim para a perpetuação do que comumente rotulou-se de *fracasso escolar*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O sentido da escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* (Lei nº 9394/96). Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 6.094*. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. *Portaria nº 867*, Brasília, 2012.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2014.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: documento orientador das ações de formação em 2014. Brasília, 2014b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Nota Técnica Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica* (INSE).

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 71, jan/abril. 2007.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 17, n. 51, set./dez.2012, p. 573-592. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/275/27524689005.pdf>>. Acesso em: 02-03-2017.

\_\_\_\_\_; SAMPAIO, Carmem Sanches. Diferença, alteridade e aprendizagem: Desafios infantis ao saber docente. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP*, Campinas, 2012. Disponível em:

<[http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/2355b.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2355b.pdf)>. Acesso em: 02-03-2017.

\_\_\_\_\_. Quem estamos formando da forma que avaliamos? In: GARCIA, Regina Leite; ESTEBAN, Maria Teresa, SERPA, Andréa. (Orgs.) *Saberes cotidianos em diálogo*. Petrópolis: De Petrus, FAPERJ, 2015. p.141-159.

FERREIRO, Emilia. *Passado e presente dos verbos Ler e Escrever*. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

GARCIA, Regina Leite et al. *Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio*. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zelia de Brito FabrI; PRADO, Patrícia Dias (Org's). *Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças*. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 69-92.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova: a reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MILET, Rosa Maria Lepak. *A orientação educacional que ultrapassa os muros da escola*. Dissertação. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

NOGUEIRA, Rosana Maria Cesar Del Picchia de Araujo. *Violência nas escolas e juventude: Um estudo sobre o bullying escolar*. Tese. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: Anotações sobre as características de um discurso. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 72-77, 1988. Disponível em: <<http://fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/708.pdf>>. Acesso em: 25-01-2017.

\_\_\_\_\_. Maria Helena Souza. *A Produção do fracasso escolar*. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1999.

SAWAYA, Sandra Maria. *Práticas de leitura e escrita entre crianças na pobreza urbana*. Disponível em: <<http://hottopos.com/videtur18/sandra.htm>>. Acesso em: 20-07-2015.

UNESCO, *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 04-03-2017.