

DA UNIVERSALIZAÇÃO À QUALIDADE DO ENSINO: DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO

Marlene Maria Machado da Silva⁹¹

Ana Lydia B. Santiago⁹²

Resumo

A universalização do ensino, as pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita e os ciclos de idade de formação foram marcos políticos e científicos que provocaram mudanças significativas para a compreensão e reflexão do que seja o processo ensino-aprendizagem e a organização das escolas. O presente texto pretende refletir sobre os efeitos destes marcos sobre o processo de alfabetização e algumas propostas pedagógicas que foram e têm sido elaboradas visando garantir a qualidade do ensino, principalmente, para aqueles alunos em que o fracasso persiste em se apresentar como sintoma.

Palavras-chave: Educação para todos; alfabetização; dificuldades de aprendizagem.

Summary

The universalization of teaching, the researches on the written language psychogenesis and the age of formation cycles were political and scientific breakthroughs which provoked important changes related to comprehension and reflexion on the teaching-learning process and the organization of the schools. This current text intends to reflect on the effects of these breakthroughs on the process of literacy and on some pedagogical proposals that have been elaborated aiming at guaranteeing the quality of the teaching, mainly, for those students whose failure persists in presenting itself as a symptom.

Keywords: Education for everybody; literacy; learning difficulties.

⁹¹Doutoranda da linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação de Minas Gerais. E-mail: marlenem@pbh.gov.br.

⁹²Professora Doutora da Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação de Minas Gerais.

No início dos anos 70, assistiu-se a ampliação significativa das oportunidades de acesso e permanência na escola para a população, ao garantir que a educação básica fosse ampliada para 8 anos. Segundo Oliveira (2007), a falta de escola, causa histórica e significativa da exclusão escolar, caminhava para sua superação.

Em consequência do processo de universalização do acesso à escola, nas décadas de 60 e 70, houve, pela primeira vez, uma inversão da proporção entre alfabetizados e analfabetos, quando o número de alfabetizados superou os 50%, o que configurou um avanço se comparado aos índices do período inicial da história educacional brasileira, quando somente 0,20% da população se encontrava alfabetizada. (BATISTA, 2005).

Se em meados da década de 80, a rede física já comportava a população escolarizável, a entrada tardia de muitos alunos, seguida das múltiplas reprovações trazia o desafio de ensinar alunos que apresentavam defasagem entre idade/ série. A expansão do ingresso na escola parecia estar produzindo um retrocesso nos índices de alfabetismo, uma vez que cresciam, significativamente, os casos de alunos com insucesso na alfabetização, constituindo o fenômeno do fracasso escolar. Nessa época, as estatísticas referentes às matrículas nas séries iniciais apontavam que, de cada 1000 crianças que iniciavam a 1ª série, menos da metade conseguia chegar à 2ª e menos de um quinto concluía o Ensino Fundamental. Os alunos que ainda não estavam alfabetizados concentravam-se na 1ª série ou evadiam-se da escola, uma vez que suas dificuldades de aprendizagem os desanimavam de prosseguir os estudos. (BATISTA, 2005).

Alguns autores, como Cordié (1996), já levantaram a hipótese de que a ampliação do acesso à escola produziria o surgimento do fenômeno do fracasso escolar. Isto ocorreria devido às escolas se depararem com um alunado que não fazia parte da sua história e da experiência de trabalho de seus profissionais, trazendo novos desafios para o processo ensino-aprendizagem. A autora coloca que este fenômeno do fracasso escolar, verificado a partir da década de 70, não foi algo particular do Brasil e dessa época, pois na França, no final do século XIX, após o governo promulgar a obrigatoriedade de ensino até os 12 anos, observou-se o

aparecimento de diferentes trajetórias dos alunos de classes sociais distintas. Isto nos leva a pensar que o fenômeno do fracasso escolar tende a se reproduzir todas as vezes que a proposta educacional visa a atingir todo o universo infantil.

No entanto, essa constatação não é suficiente para explicar a causa do fracasso escolar, nem tampouco solucioná-lo, pois se este se reproduz no interior da escola, faz-se necessário que os professores, além de refletirem sobre os aspectos mais gerais deste fenômeno, como a organização institucional, o sistema de avaliação e o currículo, também analisem a situação de fracasso de alguns alunos, tomando cada caso como único.

Como tentativa de responder ao fenômeno do fracasso escolar, as avaliações ganham papel preponderante. Acreditando-se que a alfabetização constituía-se em um processo de ordem motora, avaliar os alunos quanto ao domínio da coordenação motora necessária para a habilidade de escrever, passou a ser o instrumento utilizado pelas escolas para classificar os alunos e enturmá-los. Na década de 80, já eram frequentes os remanejamentos dos alunos de uma turma para a outra, de acordo com o que apresentavam na avaliação de suas habilidades motoras. Tal avaliação servia para classificar as turmas em ordem alfabética, sendo “A” a melhor turma. Para facilitar tal processo, em muitas escolas, esta avaliação era aplicada na 1ª série, nos dois primeiros meses de aula, fase denominada de período preparatório. Tal prática constituía-se em uma série de atividades de coordenação motora grossa, fina, percepção visual, auditiva e espacial. Acreditava-se que treinando o aluno nestas atividades, ele estaria preparado para se alfabetizar. Esta prática condizia com a concepção de alfabetização da época, a qual entendia a escrita como um ato motor e de transcrição da fala. Entretanto, com esta tentativa de intervir sobre os que teriam dificuldades para aprender, o que se constatou foi a patologização e rotulação de muitos alunos que não avançavam na alfabetização, restando para os mesmos repetir o ano para conseguirem aprender. Após vários anos de repetência, muitos alunos submetidos a tal processo de avaliação, se não evadiam, acabavam sendo encaminhados para classes ou escolas especiais, acreditando-se que suas dificuldades de aprendizagem poderiam ser derivadas de alguma deficiência. Neste sentido, não

era raro encontrar nas escolas especiais, alunos que, com pouco tempo de intervenção, apresentavam avanços significativos. Ou seja, em muitos casos, não se tratava de alunos com deficiência, mas com dificuldades de aprendizagem, inerentes ao processo de alfabetização. Neste sentido, Santiago, afirma que o que se instaura é o “paradoxo de uma avaliação que, isolando o indivíduo fracassado do grupo dos escolarizáveis, sabota e inviabiliza seu próprio objetivo de readaptação da criança.” (2005, p.42).

A enturmação feita a partir da avaliação que padroniza as respostas tem como pressuposto o fato de que o agrupamento de alunos com o mesmo ritmo de aprendizagem favorece o processo educativo. O ensino seriado sustenta-se nesta perspectiva de avaliação, além de apoiar-se na ideia de retenção, ao final de cada série. Durante décadas, a fundamentação da repetência estava na ideia de repetição dos conteúdos pré-estabelecidos pelo currículo, como forma de ensinar aqueles alunos que não conseguiram aprender. Esse modelo foi duramente criticado, pois tendia a colocar os melhores alunos nas primeiras turmas, deixando os piores nas últimas e encaminhando outros para classes ou escolas especiais.

Neste paradigma, a diferença é aprendida como o que foge à norma, como desvio, como deficiência, como impossibilidade, como insuficiência, como falta; condições que são superadas quando a aprendizagem se efetiva. A diferença é vista como expressão da não-aprendizagem, o que justifica sua avaliação negativa. Talvez seja mais correto afirmar que a diferença já está inserida na prática da avaliação, porém aquela diferença que pode ser compreendida e suportada pela professora (ESTEBAN, 2006, p. 13).

Com o passar dos anos, o ensino seriado tornou-se uma modalidade insuficiente para lidar com a complexidade das interações escolares e com a diversidade de ritmos e processos de aprendizagem dos alunos. Nesse cenário, as pesquisas de Ferreiro (1985) sobre a psicogênese da língua escrita tiveram grande influência na condução dos processos educacionais. A mudança de perspectiva da alfabetização de atividade motora para uma elaboração cognitiva faz com que os educadores repensem suas práticas pedagógicas. Um dos aspectos fundamentais da pesquisa de Ferreiro foi constatar que o erro de escrita do aluno, na realidade tratava-

se de suas hipóteses sobre a construção cognitiva da base alfabética da escrita. Tais hipóteses ocorrem devido ao convívio da criança com a escrita, mesmo antes de sua entrada na escola.

Ciclo Básico de Alfabetização

O erro, ao deixar de ser algo proibido, passa a ser concebido como hipóteses sobre a construção da base alfabética, passando-se a avaliar a necessidade do aprendiz da língua ter um período maior para o processo de alfabetização. Com isso, acreditava-se também que essa flexibilização do tempo inicial de escolarização poderia resolver o gargalo existente ao final da 1ª série, quando, aproximadamente, metade das crianças não passava para a 2ª série. Nessa perspectiva, surgiram algumas políticas educacionais para se contraporem ao modelo seriado, como o Ciclo Básico de Alfabetização – CBA – na Rede Estadual de Educação de São Paulo, no final da década de 80. O CBA destinava-se, exclusivamente, às duas séries iniciais, com o objetivo de romper com a tradicional seriação da 1ª para a 2ª série. (SÃO PAULO, 1988 e 1990).

O CBA foi formulado e implantado em 1984, mas somente em 1988, com a instalação da Jornada Única de Trabalho Docente e Discente no Ciclo Básico, é que a proposta pôde ser efetivada. A jornada única no ciclo básico era composta dos seguintes eixos norteadores: a) aumento da permanência diária da criança na escola de 4 para 6 horas, b) atribuição de uma única classe ao professor, em jornada semanal de 40 horas, c) tempo destinado ao aperfeiçoamento do professor, tanto individual, quanto coletivo, tendo contato com os professores de Educação Física e Educação Artística e d) um *continuum* de dois anos para o período de alfabetização. Tais eixos seriam fundamentais para garantir maior flexibilidade na organização curricular, respeitando os ritmos dos alunos.

O objetivo do CBA era melhorar o desempenho escolar dos alunos, nos dois primeiros anos de escolaridade, para que, conseqüentemente, houvesse melhoria dos resultados nas séries subseqüentes. Contudo, apesar de a proposta do CBA ter sido

implantada, como política pública, os resultados não exprimiram os objetivos propostos, pois os professores ainda tinham uma visão fragmentada do ensino, somada à ideia de que a aprendizagem ocorria pela repetição ordenada de conteúdo, segundo sua complexidade, oferecendo-os em doses homeopáticas aos alunos. Ou seja, era preciso que o sistema de avaliação escolar fosse repensado como um todo, deixando de ser classificatório e rotulante, para assumir um caráter de diagnóstico, formador e processual, que possibilitasse aos professores trabalharem o processo de construção do conhecimento sem desconsiderar as singularidades dos seus alunos.

Se anteriormente acreditava-se que as possíveis causas do fracasso escolar e dos problemas de aprendizagem estariam localizadas no aluno ou em sua família, a partir de meados dos anos 90 observa-se que as pesquisas em educação começam a considerar tanto os aspectos extra-escolares quanto os intra-escolares. Com isto, foi possível verificar outros fatores que contribuíam e/ou interferiam no processo ensino-aprendizagem, como as questões metodológicas e de formação dos professores, a proposta político-pedagógica da escola ou a política educacional como um todo. (ANGELUCCI, 2004).

Ciclos de Idade de Formação

Concomitante à necessidade de se rever a formação de conceitos e práticas pedagógicas dos professores para terem uma melhor compreensão das dificuldades de seus alunos para aprenderem, a regularização do fluxo dos alunos no ensino fundamental tornou-se, cada vez mais, uma preocupação para as políticas educacionais. A lei 9.394/96 ao possibilitar a adoção de mecanismos como os ciclos, a aceleração de estudos, a recuperação paralela e a reclassificação, veio propor mecanismos possíveis para se tentar garantir o acesso, permanência e sucesso dos alunos no seu processo de escolarização, com o objetivo de tentar regularizar o fluxo do ensino fundamental. Tal lei veio oficializar algumas iniciativas de projetos educacionais municipais que implantaram os ciclos de idade de formação em

substituição ao antigo modelo de seriação. Tais projetos visavam a necessidade de a escola trabalhar a formação de seus alunos como um todo, levando em consideração a pluralidade de identidades socioculturais. Na vanguarda desta nova proposta, encontramos a implantação do Programa Escola Plural em 1994, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte/MG, o qual propunha repensar o modelo avaliativo e organizacional da escola, como um todo.

O Programa Escola Plural apresentava como princípio o trabalho com os ciclos de idade de formação, trazendo como perspectiva uma alteração em toda a lógica escolar, e não somente nas séries iniciais, configurando uma mudança educacional mais radical, ampla e profunda, no cotidiano escolar. O trabalho em ciclos propunha o rompimento com a estrutura seriada da escola em todos os níveis de ensino, apontando para a formulação de novos tempos e espaços escolares, a fim de contemplar os diferentes aspectos que compõem a formação humana. O objetivo era trabalhar com a pluralidade de vivências e experiências socioculturais dos alunos, buscando valorizar sua história de vida. Esperava-se, com isto, que as propostas escolares pudessem ser (re)significadas para os alunos, passando a ter valor para suas vidas.

Segundo Lima, é importante que tais mudanças contidas na proposta de ciclos

já tragam em si a reformulação do conceito de ensinar e aprender e do próprio conceito de conhecimento associado à noção básica de que o conhecimento é um direito do ser humano e que, portanto, todo e qualquer indivíduo deve ter acesso ao conhecimento, à cultura, às artes e à tecnologia (2000, p. 9).

No entanto, a autora adverte que qualquer mudança de comportamento não depende somente da vontade de mudar. As mudanças, enquanto processo, acontecessem no cotidiano, uma vez que várias representações referentes ao espaço escolar terão que ser (re)construídas.

É importante lembrar que tudo isso não é um processo linear. O ser humano se comporta com idas e vindas, portanto, poderá acontecer que se vá em frente e que haja “regressão”. Isto é normal na construção de comportamentos novos, que implica, na verdade, uma dinâmica entre o que já é “conhecido” e o que é “novo” (LIMA, 2000, p. 52).

No caso específico do Programa Escola Plural, o 1º ciclo ou ciclo da infância – de 6 a 8/9 anos, teria como principal objetivo a alfabetização, mas esta não seria uma intervenção pedagógica exclusiva deste ciclo. (SMED, 1994). Neste sentido, a presença de estudantes que, em outros tempos, seriam excluídos do sistema educacional pela evasão e repetência, gerou efeitos distintos entre os profissionais e usuários do ensino, quanto ao trabalho por ciclos. Alguns acreditavam na necessidade de repensar as políticas educacionais e sociais, para garantir a inclusão de todos os alunos, principalmente os que se encontravam em situação de fracasso escolar. Outros, porém, afirmavam que a proposta do ensino por ciclos reduziu a qualidade do ensino ao enturmar, em uma mesma sala, os alunos, independentemente da sua capacidade cognitiva. Neste sentido, observou-se dois grandes conflitos entre os professores: a) reter ou não um aluno não alfabetizado ao final do ciclo em que estava inserido ou b) deixá-lo prosseguir com seus pares de idade, mesmo chegando ao 2º e ao 3º ciclos, sem saber ler e escrever.

Os profissionais das escolas, em sua maioria, não são indiferentes aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Ao contrário, buscam saberes diferentes, inclusive fora do campo da educação, para compreendê-los, bem como diferentes maneiras para intervir em suas dificuldades. Esta busca pode variar de acordo com o profissional ou a instituição, podendo ser uma iniciativa de um professor ou de pequenos grupos de educadores. É importante citar que, na maioria dos casos, sempre se observa a preocupação dos professores em discutir as formas de intervenção pedagógica mais adequadas para atingir seus alunos. Nesta busca, os professores procuram as mais variadas referências teóricas e a própria experiência profissional para atender os alunos que não respondem às propostas pedagógicas de intervenção coletiva.

os professores, em suas atividades profissionais, se apoiam em diversas formas de saberes: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão, e, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com

os alunos (TARDIF, 2002, p. 297).

Baseados nesses diferentes saberes, os educadores constroem alternativas para lidar com os alunos que apresentam defasagem entre idade e nível de aprendizagem. Em suas argumentações, parece haver consenso entre os educadores quanto à impossibilidade de reunir alunos que apresentam a mesma dificuldade pedagógica, porém com discrepância de idade.

Independentemente das avaliações sobre o trabalho com ciclos, o que se pode concluir é que essa medida foi muito importante para a maioria dos alunos e também para a comunidade escolar. Ela (re)significou a função da escola, trazendo para o interior desta as vivências e experiências culturais e sociais, próprias da vida dos alunos e dos ciclos de idade de que fazem parte, contemplando outras dimensões da formação humana, apesar de a proposta ainda não ter conseguido atingir todos os alunos, uma vez que persistiram os casos de não-aprendizagem.

Diante disso, novas alternativas de intervenção pedagógica são implementadas com o objetivo de trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem, como as turmas-projeto, as enturmações flexíveis e o projeto de intervenção pedagógica. Cada uma destas alternativas necessitava de tempos, espaços e propostas de intervenção diferenciados para acontecerem.

Turma-projeto

O trabalho, a partir dos ciclos de idade de formação, fez com que os professores se deparassem com o seguinte questionamento: o que fazer com alunos com mais de 10 anos, no 1º ciclo, e que ainda não estavam alfabetizados? Uma das tentativas de resposta a esta questão foi a criação da Turma Acelerada na Rede Municipal de Educação Belo Horizonte, em 1994, a qual, em seguida, forneceu subsídios a várias outras formas de organização de turmas-projetos. A Turma Acelerada fez parte do processo de implementação do Programa Escola Plural.

Desde o princípio, havia a preocupação de que as Turmas Aceleradas não

fossem vistas como classe especial e, nem tampouco, seus alunos como crianças-problema. Para tanto, tal proposta consistia na enturmação dos alunos com defasagem entre idade e aprendizagem, para o desenvolvimento de um projeto pedagógico diferenciado, considerando as vivências dos alunos, sua idade e necessidades pedagógicas.

Se, em muitos casos, a Turma Acelerada, bem como os demais modelos de turma-projeto proporcionou avanços significativos para os alunos, em outros, infelizmente, tais turmas tornaram-se um espaço segregado, para onde seriam encaminhados os alunos indisciplinados e com dificuldades de aprendizagem, sem, necessariamente, haver um projeto pedagógico diferenciado. Neste caso, também se repetia a tendência de a escola deixar a turma-projeto sob a responsabilidade de professores novatos, inexperientes ou que não possuem um vínculo com o estabelecimento, como é o caso dos professores contratados ou em regime de dobra.

Silva(2006) em sua experiência de trabalho com uma dessas turma-projeto, relata os efeitos que tal enturmação produziu nos alunos. Segundo a autora, os alunos eram extremamente agitados e agressivos, além de apresentarem total descrédito em relação a tudo o que ouviam e um desânimo em relação à escola, às pessoas, à vida. Diante de qualquer proposta, reagiam dizendo que não adiantava acreditar, pois todos acabavam fazendo o que queriam. Os alunos apresentavam resistência a qualquer proposta, alegando que eram burros, não sabiam nada e não adiantava aprender. Tinham dificuldades de aceitar qualquer tipo de intervenção. A reação deles era a mesma diante de um elogio ou da intervenção sobre um erro. Cristalizados sob o estigma de crianças-problema, os alunos não conseguiam acreditar na própria possibilidade de mudanças. (PATTO, 1999).

O relato de Silva(2006) demonstra o que muitos professores observam em seu dia-a-dia: alunos demonstrando grandes dificuldades e resistência para se expressarem através da linguagem oral e/ou escrita. Nestes casos, a linguagem corporal prevalece como mediadora das relações dos alunos com seus colegas, com os adultos e com o conhecimento.

Segundo Cordié, a criança diante da situação de fracasso escolar

reage por meio de distúrbios do comportamento. Para compensar seu fracasso, ela procura se fazer notar por outros meios que não os escolares. (...) As condutas desviantes, se se perpetuarem, acentuam a rejeição. Da rejeição escolar, com a revolta que se segue a ela, chega-se à rejeição social com as atitudes de marginalização e de delinquência. O jovem desde agora se fez uma “reputação”, alguma coisa da qual lhe será muito difícil sair foi fixada (1996, p.33).

Um grande desafio para o trabalho com alunos de turmas heterogêneas é ajudá-los a reconhecer e aceitar suas diferenças, ao mesmo tempo em que constroem algo em comum que os unifique naquele espaço, tempo e produção de conhecimento. (CIAMPA, 1994).

A iniciativa de algumas escolas de enturmar os alunos com problemas disciplinares e de aprendizagem em uma mesma sala, com o objetivo de desenvolver um trabalho que atendesse a suas necessidades, pode reforçar uma imagem negativa destes para com eles mesmos, com a escola e seus familiares. Para os alunos em situação de fracasso escolar é extremamente importante criar espaços e tempos para expressarem seus pensamentos e sentimentos, na tentativa de romperem com uma autoimagem negativa e voltarem a acreditar na sua capacidade de aprender. Com isso, espera-se que eles se abram para a (re)construção de novas perspectivas do trabalho escolar. Isso porque, segundo Ciampa (1994):

só posso comparecer no mundo frente a outrem efetivamente como representante de meu ser real quando ocorrer a negação da negação, entendida como deixar de presentificar uma apresentação de mim que foi cristalizada em momentos anteriores –deixar de repor uma identidade pressuposta – ser movimento, ser processo (p.70).

Apesar do estigma criado pelas turmas-projeto, muitos alunos se beneficiaram do trabalho desenvolvido, devido às propostas pedagógicas apresentadas por seus professores. Entretanto, outros que apresentavam dificuldades para se alfabetizarem não encontraram uma saída para tal situação de fracasso escolar. Era preciso repensar esta situação na busca de uma nova proposta de intervenção pedagógica que atingisse a tais alunos.

Enturmação flexível

A proposta de enturmação flexível surge como uma alternativa para a turma-projeto e para a proposta de enturmações rígidas, definidas somente por idade ou pelo nível de aprendizagem. Na realidade, começou-se a observar que a enturmação por idade deveria ser um referencial, não uma camisa de força que desconsiderasse os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, pois, se assim fosse, estaria produzindo a própria segregação da diferença.

Nessa nova proposta, a enturmação é feita tendo a idade dos alunos como referência, porém com momentos ao longo da semana, em que os alunos são (re)enturmados a partir de suas potencialidades, habilidades, dificuldades na aprendizagem e interesses. Em várias escolas, a enturmação flexível consiste em reagrupar os alunos de um mesmo ano/ciclo, de acordo com as dificuldades na área da leitura e escrita ou matemática. Neste momento, os professores têm a oportunidade de intervir com grupos de alunos com dificuldades na alfabetização, que pertencem a diferentes salas, de acordo com os conflitos cognitivos em que se encontram na construção da base alfabética, sem, no entanto, perderem a riqueza de trocas das discussões com seus colegas da turma de origem.

O trabalho com enturmações flexíveis garante maior envolvimento e aprendizagem dos alunos, porém, exige dos professores um trabalho coletivo articulado, uma vez que terão de conhecer o processo de aprendizagem de todos os alunos, das turmas envolvidas. Essa proposta pode ser implementada em qualquer escola, desde que haja interesse de um grupo de professores, com espaço para o planejamento das ações, pois, ao contrário da turma-projeto, em que o professor-referência, em muitos casos, torna-se o único responsável pela mesma, a enturmação flexível é uma proposta que tem que ser desenvolvida pelo coletivo e assumida por todos os profissionais envolvidos.

Projeto de intervenção

Outra forma de agrupamento dos alunos, diferente das enturmações flexíveis, é o trabalho com projetos de intervenção. Este consiste em intervir com pequenos grupos de alunos, a fim de auxiliá-los na superação de suas dificuldades, principalmente de alfabetização.

Em algumas escolas, o projeto de intervenção ocorre articulado à proposta de enturmação flexível; em outras, o aluno participa deixando de realizar algumas atividades com sua turma, para participar dos encontros do projeto de intervenção e há ainda aquelas escolas em que a intervenção é realizada no contra turno.

A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, em suas orientações para organização do ciclo inicial de alfabetização propõe que, antes de definir quais os alunos que participarão dos grupos de trabalho em sala de aula ou fora dela, o professor avalie a aprendizagem dos mesmos, para, assim, decidir pela melhor alternativa de organização dos agrupamentos, considerando: Quem precisa trabalhar com quem? O que deve ser trabalhado? Quais os tipos de atividades mais adequadas para cada grupo? (SEE, 2004, p. 24).

Nas últimas décadas, as políticas públicas educacionais ou as propostas de iniciativa de muitas escolas brasileiras têm proporcionado avanços na forma de intervenção com os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. Entretanto, as mesmas ainda não conseguiram solucionar situações de fracasso escolar de alguns estudantes, que continuam mostrando defasagem entre idade e nível de aprendizado. Neste cenário, as pesquisas acadêmicas vêm contribuindo para a compreensão das possíveis causas que interferem no processo de aprendizagem, trazendo novas perspectivas para a análise do fracasso escolar.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa – PNAIC

Na busca da garantia da qualidade da alfabetização para todos foi elaborado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, promulgado pela Lei

12.801/2013. Trata-se de um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, na tentativa de assegurar que todas as crianças até oito anos estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental. (MEC, 2013). Tal pacto consiste, a princípio, na formação de todos os professores alfabetizadores para que estes exerçam sua função de forma plena, tendo clareza do que e como ensinar. Para isso, não basta que o professor seja um reproduzidor de métodos que objetivem o domínio de um código linguístico. É preciso que ele tenha clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática.

Em todas as propostas educacionais elaboradas para intervir sobre as dificuldades de aprendizagem, observa-se a preocupação em atender a todos os alunos, porém, há um número significativo que persiste em apresentar fracasso na alfabetização. Para estes casos, as políticas públicas educacionais ainda não conseguiram elaborar uma resposta.

O fracasso persistente

As situações de fracasso escolar produzem nos alunos um sentimento de impotência e, como defesa, a saúde mental dos mesmos exige que eles se desinteressem das atividades escolares, pois é da condição humana não suportar o fracasso contínuo. (WEISZ, 2006). Este mesmo sentimento pode ser observado nos discursos de um número significativo de professores quando relatam não suportar a situação em que se encontram na sala de aula, quando percebem que seu saber-fazer pedagógico não é suficiente para atrair a atenção de seus alunos e ensiná-los.

A existência de diversas possibilidades explicativas para o fenômeno do fracasso escolar indica a necessidade de cautela ao diagnosticar as dificuldades e os problemas apresentados pelos alunos, uma vez que não existe uma única explicação para todos aqueles que fracassam no propósito de aprendizagem escolar. (BATISTA, 2006).

Santiago afirma que é preciso que o aluno não seja visto como mero objeto do conhecimento, mas sujeito do processo ensino-aprendizagem, o qual tem o que dizer sobre seus impasses, suas dificuldades. Neste sentido, a autora acrescenta que

O recurso de escutar o que a própria criança tem a dizer sobre a sua dificuldade, ou seja, de levar em consideração o que o sujeito sabe a respeito do que lhe acontece, é o que possibilita não apenas a elucidação de elementos de subjetividade ou de sentido inconsciente, acrescentando o mínimo de significação que o conteúdo escolar deve ter, como também a extração de um método de intervenção reeducativo particularizado (2005, p.29).

Na tentativa de escutar o que o próprio aprendiz da língua tem a dizer sobre seus impasses, Silva (2008) constatou algo da singularidade da criança se apresentando como sintoma de fracasso escolar, em pesquisa desenvolvida, sobre a relação entre alfabetização, subjetividade e nome próprio. Segundo a autora, algumas crianças atribuem o significado e a carga emocional que o nome próprio tem para elas à forma de suas letras, não sendo possível que estas se apresentem como um objeto, esvaziado de sentido, a ser utilizado na construção de outras palavras. Assim sendo, Silva afirma que as professoras e professores alfabetizadores precisam conhecer, além das dimensões linguísticas, gráficas, culturais, social, a dimensão subjetiva que o nome próprio tem para o sujeito. A autora afirma que é necessário que o nome próprio seja utilizado adequadamente nas atividades pedagógicas, como peça-chave do processo de alfabetização (TEBEROSKY, 1997) e, principalmente, ajude a criança a construir sua entrada no mundo simbólico da escrita, a partir do momento que ela se identifica com o traço, a letra, que lhe permite escrever em nome próprio.

Conclusão

Sem dúvida, os programas e projetos apresentados demonstram o quanto a educação tem avançado na busca de um ensino de qualidade para todos e um currículo que contemple as várias dimensões da formação humana. Entretanto, é importante ressaltar que dificilmente as políticas públicas conseguirão atender a

dimensão do sujeito, uma vez que são pensadas para todos. Na realidade, os alunos que persistem em apresentar situações de fracasso escolar nos convocam ao desafio de articular uma proposta pedagógica que atenda a todos e a cada um.

Especificamente, com relação à alfabetização, é importante considerarmos que se trata de um processo que não se limita à aquisição da língua escrita, mas representa uma mudança de perspectiva do sujeito para si mesmo e para o meio social e cultural, no qual está inserido.

Os casos de alunos que persistem em apresentar sintoma de fracasso escolar, em especial, na alfabetização, nos convocam a buscar novos diálogos na tentativa de compreender o que os impede de aprender. Emília Ferreiro traz importantes contribuições sobre como a criança constrói a escrita, inclusive apontando a importância do interesse subjetivo no início deste processo. Neste aspecto é que acreditamos que a Psicanálise possa contribuir na escuta desses sujeitos, com o objetivo de localizar seus impasses, avaliar de que ordem que estes seriam e, em diálogo com a educação, contribuir para a construção de intervenções pedagógicas que possibilitem uma saída para o mal estar da criança que fracassa.

Referências

ANGELUCCI, Carla Biancha, KALMUS, Jaqueline, PAPARELLI, Renata et al. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002):** um estudo introdutório. Educação e Pesquisa. Vol.30, no.1, jan/abr. 2004, p.51-72. ISSN 1517-9702.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, vol. 1, 2005.

_____. **Avaliação diagnóstica da alfabetização.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, vol. 5, 2005.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Escola Plural:** Proposta Político-Pedagógica Rede Municipal de Belo Horizonte. 2ª edição. Belo Horizonte: SMED, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília, Distrito Federal, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 08 dez. 2013.

CIAMPA, Antonio C. Identidade. In: **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994, p.58-75.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ESTEBAN, M. T. A. **Avaliação e Heterogeneidade: um diálogo possível**. Pesquisa financiada pelo CNPq. Fac. Federal Fluminense. Acesso em abril de 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/mariateresaestebant06.rtf>. Acesso em: 08 dez. 2013.

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar**. GEDH – Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano. Editora Sobradinho, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. In: **Estado e política educacional: desafios do século XXI**. 2006, p. 661-687. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Tese (Livre Docência). Disponível em <http://www.cedes.inicamp.br>. Acesso em: 08 dez. 2013.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2ª edição. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000.

SANTIAGO, Ana Lydia. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Isto se aprende com o Ciclo Básico**. São Paulo, SE/CENP, 1990.

SILVA, Marlene Maria Machado. **Os alunos da sala 11**. In: Revista Presença Pedagógica, 72ª edição, nov/dez 2006, p.16-33.

_____. **Entre a letra e o nome: alfabetização de alunos em situação de fracasso escolar a partir de intervenção de orientação psicanalítica**. Faculdade de Educação/UFMG. Dissertação de Mestrado, 2008. Acesso em: 08 dez. 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/FAEC-85BNA5?show=full>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, Ana. **Aprender a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. 3ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1997.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre ensino e aprendizagem**. A necessidade e os bons usos da avaliação. São Paulo: Editora Ática, 2006, Cap. 07, p. 93-115.