

DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NA VOZ DE MÃES E PROFESSORAS DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE REFORÇO ESCOLAR

Márcia Regina dos Reis¹
Rita de Cassia Fernandes²

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é analisar discursos de professoras e mães de alunos em reforço escolar por queixas de dificuldades de leitura e escrita. Participaram do estudo 15 mães, 15 alunos e 8 professoras. Os alunos foram avaliados por médico, psicólogo e fonoaudiólogo. Constatou-se que todas as crianças tinham condições plenas para a aprendizagem, ou seja, não havia limitação de ordem orgânica ou emocional significativa. Os dados foram gerados, ainda, por meio de entrevistas estruturadas em que foram investigadas as causas das dificuldades desses alunos na visão das mães e professoras. Os dados da pesquisa quanti-qualitativa foram analisados conforme o paradigma interpretativista. Os resultados revelam que as causas elencadas centram-se, sobretudo, na criança e sua família, isentando-se, assim, o sistema educacional. Conclui-se que são necessários maiores investimentos na formação do professor para que se promova a compreensão sobre a diversidade manifesta nos processos de aprendizagem, evitando-se, desse modo, encaminhamentos desnecessários de alunos para aulas de reforço e profissionais de saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de aprendizagem; Leitura e escrita; Letramento no Brasil.

Abstract: The aim of this research is to analyze the discourses of teachers and mothers in tutoring students because they have difficulties in reading and writing. Participants were 15 mothers, 15 students and 8 teachers. Students were evaluated by a physician, psychologist and speech therapist. It was found that all the children had full conditions for learning, ie, there was no limitation of organic or emotional. The data were generated also using structured interviews in which the causes of the difficulties these students in the view of mothers and teachers were investigated. The survey data were analyzed quantitative and qualitative as sociointeractionist paradigm. The results show that the causes listed focus mainly on children and their families. It follows, therefore, that greater investment in teacher education to understand the diversity manifests itself in the learning process, avoiding thus unnecessary referrals for tuition and health professionals.

KEY-WORDS: Learning difficulties, Reading and writing; Literacy in Brazil.

¹ Fonoaudióloga. Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana pela Universidade Tuiuti do Paraná. Doutoranda em Educação Especial pela UNESP.

² Fonoaudióloga. Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Introdução

O interesse em pesquisar as condições de letramento de famílias e professores, o papel dos mesmos na disponibilização do acesso aos bens culturais às crianças, assim como a visão a respeito das dificuldades do aluno em se apropriar da leitura e escrita, surgiu da nossa atuação em secretarias de educação com sujeitos que – por terem dificuldades no processo de alfabetização – são inseridos em programas de reforço pedagógico.

Queixas de professores no que diz respeito ao não auxílio da família no processo de alfabetização da criança são recorrentes no contexto escolar; fato que nos conduziu a desenvolver uma pesquisa envolvendo as mães dessas crianças, além de suas professoras. Nesse sentido, é necessário analisar as condições de letramento na esfera familiar e, em que medida, tais condições facilitam (ou não) a alfabetização na escola. Do mesmo modo, é preciso investigar se as condições de letramento dos professores são suficientes para promover contextos significativos de aprendizagem, o que implica despertar os alunos para o gosto por leitura e escrita e, assim, favorecer uma alfabetização mais eficiente.

Destacamos que, segundo Rojo (2006), a construção da linguagem escrita pelo sujeito se dá principalmente em duas dimensões, a familiar e a escolar. A autora entende que o desenvolvimento do letramento na criança está imbricado à sua participação em eventos mediados pela leitura, escrita e oralidade. É esta inserção que se dá desde a tenra idade, e que ocorre em família e na escola, que faz com que a criança desenvolva e se desenvolva por meios de práticas discursivas. Desse modo, quanto mais intensas e significativas forem as vivências da criança em práticas de linguagem, mais produtivo e pleno o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita.

Considerando o papel de ambas as dimensões (escolar e familiar) no desenvolvimento da aprendizagem da criança, temos como objetivo para este artigo analisar as condições de letramento de um grupo de mães e professoras, investigando, para tanto, as práticas de leitura realizadas, bem como as causas do *não aprender* do aluno segundo o entendimento desse grupo investigado.

Método

A pesquisa empírica foi realizada com mães e professoras de 15 alunos de 2º e 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas, com idades entre 8 e 9 anos de idade, que se encontram em reforço pedagógico por apresentarem dificuldades em se apropriar da leitura e escrita. Ressalte-se que esses alunos foram selecionados considerando o critério de que não apresentassem distúrbios de aprendizagem, ou seja, que possuísem condições intelectuais plenas para a aprendizagem, conforme avaliação fonoaudiológica, médica e psicológica realizada por profissionais que atuam no serviço público do município em que residem. No entanto, por não seguirem a linearidade do currículo pedagógico, foram encaminhadas para o reforço escolar.

Para levantamento dos dados foi realizada, junto a 15 mães e 8 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, uma entrevista estruturada composta por 11 perguntas discursivas para as mães e 8 questões para as professoras. As mães responderam às perguntas oralmente e as professoras responderam por escrito. As entrevistas ocorreram no espaço da escola. As mães responderam oralmente por preferência, uma vez que foram oferecidas as opções de respostas por escrito ou oralizadas. As respostas foram transcritas em diário de campo.

As questões buscaram caracterizar os sujeitos a partir de dados de identificação e nível de letramento. Objetivamos investigar as condições de letramento dos professores e familiares abordando especificamente práticas de leitura individuais e coletivas; entendendo o coletivo como prática compartilhada, por exemplo, ler a Bíblia em família ou na igreja; ler um livro para o filho; ouvir textos lidos por alguém, etc. Enfocamos, ainda, as causas do “não aprender” da criança na visão desse grupo (mães/professoras). Os dados da pesquisa quanti-qualitativa foram analisados conforme o paradigma interpretativista. O aporte teórico seguiu a abordagem sociointeracionista (VYGOTSKY, 1984; BAKHTIN, 1992). A pesquisa foi implementada no município de Abatiá, na região Norte do Paraná.

Condições de letramento no Brasil

O processo educacional no Brasil é marcado por fatos da história dos sujeitos em relação ao acesso à leitura e escrita. Em 1872, foram realizadas pesquisas relacionadas ao alfabetismo no

país. Naquele tempo, os índices de sujeitos analfabetos ultrapassavam 82% da população, o que impedia a manifestação de alguns de seus direitos de cidadãos como, por exemplo, o de votar, uma vez que o voto estava condicionado ao alfabetismo rudimentar (FERRARO, 2002). Com um índice assustador de analfabetismo no país, e a exposição desse índice na estatística mundial, empresários estrangeiros verificaram que como as políticas públicas não estavam direcionadas para investimentos na área da Educação no Brasil, este país não era atrativo do ponto de vista econômico, pois não oferecia mão de obra qualificada. Promoveu-se, desse modo, a desaceleração na economia do Brasil no século XIX, em decorrência do analfabetismo (PAIVA, 1990; FERRARO, 2002).

Diante dessa realidade, grupos governamentais começaram a se organizar para traçar estratégias buscando alternativas para promover a alfabetização no Brasil. Assim, no final do século XIX até o século XXI houve uma queda nos índices de analfabetismo absoluto, que de 82% passou para 13,6% no ano 2000 (FERRARO, 2002; RIBEIRO, 2004). Há de se considerar, no entanto, que o conceito de “alfabetizado” foi se alterando no decorrer dos tempos. Quando as pesquisas iniciaram, em 2001, ser alfabetizado significava saber ler e escrever o próprio nome. Na atualidade, ler e escrever são habilidades avaliadas segundo o uso social dessas práticas e, desse modo, são enquadradas em níveis de alfabetismo.

O principal indicador de alfabetismo no Brasil, o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), considera quatro níveis de alfabetismo: *analfabeto*; *nível 1*, que corresponde ao alfabetismo rudimentar e implica a capacidade de localização de uma informação explícita em um texto curto; *nível 2*, que corresponde ao nível básico e possibilita a leitura de textos de média extensão bem como a realização de pequenas inferências; e, por fim, o nível 3, que está relacionado ao alfabetismo pleno, que é o que possibilita realizar inferências e ler textos de maior complexidade enunciativa.

Cabe ressaltar que embora o Brasil tenha avançado nos índices relacionados ao analfabetismo, não tem conseguido o mesmo êxito em direção ao alfabetismo pleno. Desde 2001, quando o INAF começou a ser realizado, até 2011, constatou-se que apenas 26% da população encontra-se no nível 3 (pleno). Frente às condições de letramento no Brasil, perguntamos aqui se as crianças oriundas de entornos populares encontram, na esfera doméstica, condições suficientes para que possam desenvolver competências amplas relacionadas à leitura e escrita. Ainda, diante

dessa realidade, questionamos a função da escola na inserção das crianças em práticas sociais de leitura e escrita de modo que possam desenvolver habilidades de leitoras e escritoras competentes.

Por fim, colocamos a seguinte questão: por que parte expressiva dos alunos não tem conseguido desenvolver competências básicas na área da leitura e escrita, como aponta o SAEB, que mostra que apenas 5% dos alunos brasileiros ao final do 4º. ano conseguiram se apropriar, de fato, da leitura e da escrita? Realizamos, ainda, outras perguntas: por que a escola não consegue alfabetizar parte significativa de seus alunos? O que pensam pais e professores a esse respeito? Quais as causas dessas dificuldades segundo mães e professoras? As seções que se seguem trazem reflexões sobre essas questões.

Por que a criança não aprende: dificuldades de aprendizagem ou de *ensinagem*?

Iniciamos esta seção com o seguinte questionamento: Todos os sujeitos estão aptos a aprender normalmente? Acreditamos que esse é o ponto fundamental para que possamos refletir, em parte, a respeito das possibilidades e limitações do processo de aprendizagem e quando o não aprender é um problema real.

Aprender é considerado um processo essencial da vida dos sujeitos, pois promove possibilidades de desenvolvimento intelectual e social. Para Coutinho (2000), a aprendizagem está relacionada à capacidade de apropriação de conhecimentos pelo indivíduo, que resulta não apenas de suas condições orgânicas/constitutivas, mas, sobretudo, das relações sociais que propiciam ou não a apropriação de saberes. De acordo com Vygotsky (1984), o fenômeno da aprendizagem tem que ser compreendido segundo o paradigma dialético, ou seja, em meio à combinação de fatores biológicos e sociais. A integridade do cérebro é relevante para a aprendizagem, mas apenas essa integridade não garante a aprendizagem. É preciso ter condições sociais favoráveis, o que implica sobremaneira a qualidade da mediação que se estabelece na escola. O autor considera que toda a aprendizagem ocorre primeiramente por meio de relações sociais (intercognitivo/intersubjetivo) para depois se converter em processo intracognitivo. É um movimento que se dá do social para o individual.

Zorzi (2008) entende que as causas das dificuldades de aprendizagem que podem ser

consideradas constitutivas são as oriundas de fatores orgânicos, tais como as síndromes genéticas, as más formações, disfunções e lesões cerebrais, bem como as deficiências intelectuais e sensoriais. Os fatores emocionais significativos, ou seja, as variáveis afetivas são referidas por Loureiro (2000) como sendo também uma causa que limita o processo de aprendizagem nos sujeitos.

Loureiro (2000, p.80) acrescenta que “os aspectos afetivos, juntamente com os cognitivos e biológicos, são comumente identificados como fatores individuais internos da criança, que isoladamente ou em interação determinam as condições de aprendizagem”. Cabe ressaltar que aspectos afetivos não se restringem às relações em família. No que diz respeito à aprendizagem, a afetividade favorável (ou desfavorável) entre aluno e professor pode ser condição para uma boa ou má aprendizagem. Nesse caminho, Coutinho (2000) salienta que a afetividade desfavorável é uma das causas do insucesso na aprendizagem. A afetividade aqui é entendida como a forma com que o educador se compromete com o aluno: promover seus interesses e contextos significativos para a aprendizagem, valorizar as conquistas do aluno, enxergar suas potencialidades, dentre outras atitudes, podem fazer com que as crianças aprendam e bem se desenvolvam na escola. Nos termos de Leite e Tassoni (s/d):

O que se diz, como se diz, em que momento e por quê - da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê - afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto. Nesse processo de inter-relação, o comportamento do professor em sala de aula através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos e desejos afeta cada aluno individualmente.

Embora as causas sejam diversas para justificar as dificuldades de aprendizagem e, em boa parte dos casos, possam ser explicadas por meio de mecanismos sociais, na maioria das vezes, acabam sendo atribuídas aos sujeitos e não aos fatores externos que desencadearam o processo. As conseqüências de o problema recair no aluno podem ser delegadas principalmente aos aspectos subjetivos. A criança começa a ser rotulada/estigmatizada trazendo uma série de implicações para o aprendiz. A subjetividade se constitui em meio ao rótulo, trazendo prejuízos para a aprendizagem.

Os problemas podem ser identificados no dia a dia em escolas, porém a solução deles, na

visão dos profissionais que ali estão, ressaltamos os professores, não devem ser eliminados nesse contexto, mais por meio de atendimentos realizados fora da sala de aula regular (reforço, atendimento psicológico, fonoaudiológico, psicopedagógico). Ou seja, a criança acaba sendo encaminhada para que aprenda a ler e escrever fora da sala de aula e muitas vezes fora da escola (em clínicas).

Pensamos, ao contrário, que cabe à escola promover o aprendizado, e, por isso, questionamos a razão de tantos encaminhamentos de alunos que, na maioria das vezes, não apresentam quaisquer limitações orgânicas e/ou emocionais, para avaliação com profissionais de saúde, bem como para o reforço pedagógico.

Segundo Proença (2000), motivos que levam professores a solicitarem encaminhamentos referem-se sobremaneira aos sujeitos em fase de alfabetização, sendo que a maior porcentagem de queixa é de problemas de aprendizagem atrelados a aspectos de atitudes/comportamento. Esse dado reforça, como já dito, que a queixa é quase sempre imputada aos aprendizes: “não sabem ler”, “trocaram letras”, “brigam com os colegas”, “não se engajam nas atividades propostas”, etc.

A questão é que, em geral, o processo de escolarização encontra barreira no próprio professor diante de ensinar sujeitos considerados portadores de dificuldades, levando em conta que, ao não cumprirem com o que a escola propõe, na sequência que ela julga adequada, na velocidade e tempo determinada por ela como sendo o ideal e correto, são vistas como estranhas, ou anormais para o padrão que ela, a escola, estabelece (ZORZI, 2008).

De acordo com Zorzi (2009), há uma tendência muito forte por parte dos profissionais da educação em culpar o próprio sujeito/aluno e também a família pelo fracasso escolar, explicitando, dessa forma, uma imagem negativa de suas capacidades e limitações. Às vezes, o professor, por não saber lidar pedagogicamente com o processo de alfabetização, e ao se deparar com um sujeito que manifesta a necessidade de estratégias diferenciadas, promove desinteresse, distração e agressividade.

Compactuamos com a visão de Zorzi (2008, p.11) quando afirma que “o sucesso ou o fracasso em nossa tarefa educacional depende daquilo que nos propomos a ensinar e dos métodos que empregamos para chegar lá”. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial (2006), existem alunos que, de fato, manifestam dificuldades de aprendizagem por razões internas, fatores neurológicos, limitações sensoriais ou déficits intelectuais, entretanto, em

número muito maior estão os sujeitos que não atingem as expectativas de aprendizagem em decorrência de condições econômicas e fatores culturais muito desfavoráveis, assim como, e principalmente, por despreparo de profissionais no trato das questões pedagógicas. Segundo Demo (2012), os cursos de pedagogia no Brasil são de tal modo precários que não oferecem condições de profissionalização mínima. “Alfabetizador não sabe alfabetizar”, diz o autor.

Em decorrência de precárias condições de formação, muitos professores sentem-se desamparos em relação à diversidade manifesta em sala de aula. A esse respeito, Zorzi (2008) cita um relato de uma professora: “já foi feito tudo o que estava ao meu alcance”. Ao afirmar que mais nada pode ser feito no âmbito da escola, os professores se “desresponsabilizam” pela aprendizagem do aluno, delegando-a ao psicopedagogo, fonoaudiólogo ou professor do reforço pedagógico. Assim, como dito antes, geram-se consequências para o sujeito que começa a acreditar que tem dificuldades e, desse modo, com a autoimagem rebaixada, se vê impedido de avançar na apropriação de conhecimentos. É de suma importância que o professor compreenda que a maneira de entender e direcionar a aprendizagem pode acarretar marcas positivas e/ou negativas na construção da imagem do aluno, ou seja, os rótulos impostos por alguns profissionais acarretam problemas significativos para os alunos, comprometendo o sucesso escolar.

O estabelecimento da afetividade no processo das relações sociais é de suma importância; a criança precisa encontrar no outro possibilidades de desenvolver autoconfiança, autoestima positiva e condições amplas de aprendizagem. Bakhtin (1992, p.378) salienta a relevância do outro para a promoção de si mesmo enquanto sujeito e aprendiz.

Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros; deles recebo a palavra, a forma, e o tom que servirão para formação original da representação que terei de mim mesmo [...]. Assim, como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro.

A motivação – o afetivo-volitivo – é o que, conforme Vygotsky (2010), impulsiona o sujeito a querer e conseguir aprender de forma satisfatória; porém, em se tratando de sujeitos em processo de desenvolvimento, cabe ao outro/professor acreditar no potencial do aluno, para que ele mesmo possa acreditar e avançar. Mas o que temos visto são alunos que se distanciam daquilo que é imposto pela escola, sendo submetidos a discursos depreciativos: “já te expliquei isso antes”; “preste mais atenção”; “você precisa melhorar”; “se errar, desconto pontos”; “você não

conseguiu terminar, não terá intervalo por isso”; “vamos mais rápido, não enrola”; “você atrasa a turma”, “faísca atrasada ainda não terminou”, entre tantas outras expressões que são usadas de forma rotineira por professores e que são relatadas pelos escolares e seus familiares. Sabemos que além das falas que são dirigidas às crianças há também gestos e atitudes que, do mesmo modo, sinalizam que o sujeito é incapaz, tais como indiferença, suspiros, olhar de desânimo; afinal, conforme Zorzi (2008), o corpo mostra quando não nos contentamos com algo ou alguém.

Por isso, o papel do outro no processo da aprendizagem do sujeito é de fundamental importância, considerando que acreditar que ele possa aprender e estar disponível para possibilitar a aprendizagem do aluno são ingredientes essenciais. O professor, ao estabelecer vínculo de confiança com o aluno, promove segurança, gera o vínculo afetivo, e o aluno passa a crer em si e nas suas habilidades e potencialidades. Gera-se, assim, a aprendizagem.

A seguir, apresentamos a análise dos dados.

Discussão dos resultados

1. Condições de letramento e práticas de leitura das mães

Com relação ao grau de instrução das mães de crianças em reforço escolar, pudemos verificar que as mesmas se encontram em situação de baixa escolaridade, conforme tabela abaixo:

Tabela I – GRAU DE INSTRUÇÃO DA MÃE

GRAU DE INSTRUÇÃO	NÚMERO DE CITAÇÕES	FREQUÊNCIA
Analfabeto	2	13,33%
Ensino Fundamental I Completo	2	13,33%
Ensino Fundamenta I Incompleto	1	6,66%
Ensino Fundamental II Completo	1	6,66%
Ensino Fundamental II Incompleto	6	40%
Ensino Médio Completo	1	6,6%
Ensino Médio Incompleto	2	13,33%

Fonte: pesquisa de campo (2012)

Podemos verificar que 12 das mães pesquisadas, ou seja, 80% não chegaram a cursar o ensino médio, o que remeteria a uma restrita relação com a leitura e escrita, uma vez que pessoas menos escolarizadas, em geral, são menos leitoras (RIBEIRO, 2004), algo constatado neste grupo.

Nesse sentido, apesar dos investimentos cada vez maiores em relação à educação e a maior facilidade de acesso à escola, o que verificamos é uma quantidade grande de mães de alunos que não chegam a concluir a educação básica. Vale destacar que 46% das entrevistadas têm idade entre 20-29 anos, ou seja, estão em uma faixa etária que deveria compreender pessoas mais escolarizadas.

Com relação à prática da leitura, 8 mães (53,33%), ao serem questionadas em relação ao hábito/gosto, responderam que gostam de ler, porém, o fazem com pouca frequência. 7 delas (46,66%) referiram não gostar e nem ter o hábito de ler. Esses índices remetem à reflexão sobre o papel do contexto familiar na promoção do letramento da criança e no quanto a escola pode ser necessária para promover o letramento, uma vez que em família, muitas vezes, esse acesso é limitado.

As pesquisadas que sinalizaram ler, mesmo com baixa frequência, foram questionadas em relação ao que costumam ler, como revela a tabela abaixo:

Tabela II – O QUE AS MÃES COSTUMAM LER

COSTUMAM LER	NÚMERO DE CITAÇÕES	FREQUÊNCIA
Cartilha	2	13,33%
Bíblia	5	33,33%
Livros/folhetos de igreja	2	13,33%
Livros/ informativos de trabalho	1	6,66%
Jornal	1	6,66%
Literatura infantil	2	13,33%
Romance	1	6,66%
Revista	2	13,33%
Panfletos	3	20%
Caderno de receita	1	6,66%
Tarefa do filho	1	6,66%

Fonte: pesquisa de campo (2012)

Vale ressaltar que a familiaridade com a leitura desde a infância pode ser decisiva para o sucesso escolar da criança (LAHIRE, 2008). Para o autor,

a leitura em voz alta de narrativas escritas, combinada com a discussão dessas narrativas com a criança, está em correlação extrema de ‘sucesso’ escolar com a leitura. Quando a criança conhece, ainda que oralmente, histórias escritas lidas por seus pais, ela capitaliza – na relação afetiva com seus pais – estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou nos atos de produção escrita (LAHIRE, 2008, p.20).

Lahire diz ainda que o livro e os outros materiais escritos fazem parte das ferramentas do cotidiano pelos quais a criança recebe afeto dos pais, fazendo com que a criança associe afeto e leitura. O autor relata que o fato de ver os pais lendo pode passar aos filhos um aspecto natural à prática de ler, cuja identidade social poderá formar-se principalmente por meio deles: “ser adulto como seu pai ou mãe significa, naturalmente, ler livros...” (2008, p. 20). No entanto, se os pais pouco leem para eles e pouco (ou nada) leem para os filhos, como no caso deste estudo, podem imprimir na criança um sentido restrito que se estabelece com a prática de ler, cabendo à escola ampliar as possibilidades dessa relação entre a criança e a leitura. Mas, cabe a pergunta: o nível de letramento dos professores e a inserção deles em práticas de leitura são suficientes para que possam promover o letramento de modo que os alunos se tornem leitores e escritores plenos?

Conforme dados do INAF e já relatado aqui, apenas 26% das pessoas no Brasil se encontram em nível pleno de alfabetismo. A estes se intitulam habilidades que possibilitam a interpretação e compreensão de textos diversos. Nesse sentido, suporíamos que os profissionais que frequentaram um curso universitário estariam no “nível pleno”; porém, não podemos afirmar isso com base em pesquisas (REIS; SIGNOR, 2012) bem como nos achados deste estudo. Embora a maioria das professoras referisse gostar de ler, percebemos que a frequência da leitura, bem como os gêneros textuais preferidos, dificultam o avanço em direção ao nível pleno.

Nesse sentido, nos valem de Kramer (1996) que aborda a influência do professor na promoção e incentivo da leitura no aluno. Segundo a autora, “para o professor tornar seus alunos leitores/escritores vivos precisa ser ele mesmo leitor e escritor” (KRAMER, 1996, p. 9-10).

O que esperar da prática de uma professora que apresenta o seguinte relato:

“Pouca prática, pois não gosto de ler.”

Segundo Freitas e Janissek (2000), é impossível para o professor levar o aluno a desenvolver uma relação favorável e de proximidade com a prática de ler gêneros discursivos

diversificados se ele mesmo, o professor, tem esse sentido restrito. É necessário que o professor seja inserido em práticas sociais de leitura e escrita para que possa inserir seus alunos também. Defende-se, assim, a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada do professor que lhe possibilitem ampliar suas vivências letradas e, com isso, possibilitar essa vivência aos seus alunos.

2. O que relatam as mães sobre as causas do não aprender

Como a pesquisa refere-se aos alunos que apresentam “dificuldades” em se apropriar da leitura e escrita, questionamos a mãe sobre qual(is) o(s) motivo(s), segundo suas percepções, seu filho está com dificuldade em aprender a ler e escrever. As respostas dadas estão demonstradas na tabela a seguir.

Tabela III – O QUE AS MÃES ATRIBUEM COMO SENDO AS CAUSAS DA DIFICULDADE DO FILHO EM SE APROPRIAR DA LEITURA E ESCRITA

ATRIBUIÇÕES	NÚMERO DE CITAÇÕES	FREQUÊNCIA
Falta de interesse da criança	9	60%
Saúde da criança (neurologista, etc.)	3	20%
Outras preferências (brincar)	7	46,66%
Falta do professor ensinar	1	6,66%
Emocional	3	20%
Falta de incentivo da família	1	6,66%

Fonte: pesquisa de campo (2012)

Em maior índice podemos identificar a “falta de interesse da criança” seguida “por outras preferências como brincar” e, por fim, questões de saúde (orgânicas e/ou emocionais). Tais dados levam a questionar a razão de apenas uma mãe mencionar o fator *escola* “falta do professor ensinar”. Lembramos que nenhuma das crianças tinha questões orgânicas ou emocionais relevantes que pudessem justificar a dificuldade de aprendizagem, ou seja, em 100% dos casos o problema era eminentemente pedagógico. No entanto, os familiares pouco questionam a instituição escola, pois as condições de letramento dos brasileiros limitam/impedem uma avaliação criteriosa da qualidade das práticas pedagógicas (e da mediação) a que o filho está submetido.

Além disso, como os professores, igualmente, não questionam a sua prática pedagógica -

tão pouco a escola - acabam por induzirem os pais a acreditarem que o problema não é o do mediador que não consegue promover o letramento de forma satisfatória, mas da criança que não consegue aprender. Desse modo, a fim de preservar a instituição escolar, o problema acaba recaindo no aluno. E as consequências podem ser sérias, uma vez que a criança passa a internalizar que tem dificuldades e, muitas vezes, começa a estabelecer uma relação de sofrimento com a escola, com a linguagem escrita e consigo mesma. Criam-se, muitas vezes, verdadeiros bloqueios cognitivos que dificultam, quando não impedem, a aprendizagem da criança. Dizeres como “não sei”, “não consigo”, “tenho dificuldade”, “escrevo tudo errado” começam a permear o discurso do aluno que - cada vez mais distante da linguagem escrita - acaba sustentando uma noção de incompetência linguística (MASSI, 2004).

3. O que relatam as professoras sobre as causas do não aprender

Das respostas dadas pelas professoras em relação às razões das dificuldades dos seus alunos em se apropriarem da leitura e escrita, a maioria delas foram atribuídas a problemas na criança ou na família e houve apenas uma menção relacionada à escola “falta de atenção do professor”. Vejamos na tabela:

Tabela IV - DIFICULDADES DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA Cf. PROFESSORAS

CAUSAS	NÚMERO DE CITAÇÕES	FREQUÊNCIA
Falta de incentivo dos pais	4	50%
Aluno sem interesse	4	50%
Falta de interesse dos pais pelo desempenho escolar	3	37,5%
Imaturidade do aluno	2	25%
Distúrbio de aprendizagem	2	25%
Problemas emocionais do aluno	2	25%
Distúrbio na fala	1	12,5%
Desestrutura familiar	1	12,5%
Baixa frequência escolar em anos anteriores	1	12,5%
Falta de atenção do professor	1	12,5%
Sala de aula muito heterogênea	1	12,5%

Fonte: pesquisa de campo (2012)

Os dados da tabela revelam que as razões citadas para a não aprendizagem concentram-se no sujeito/aluno. É ele que não tem competência para aprender, é nele que são verificadas as impossibilidades. As implicações, muitas vezes, relacionam-se ao fato de que são gerados

problemas que não necessariamente existem, em sujeitos com total potencial para aprender (ZORZI, 2008).

Pensamos que tal problemática está permeada pelo fracasso da escola brasileira. No entremeio dessa estagnação do sistema educacional, e da necessidade de manutenção dessa estagnação, estão os interesses de que as causas do não aprender estejam voltadas aos alunos. É de interesse da escola que os alunos sejam “doentes”, porque essa instituição necessita explicar à sociedade (já que está ao seu serviço) a razão das dificuldades de aprendizagem. A doença precisa existir. Enquanto a escola continuar na mesmice de sempre – enquanto existir o receio da mudança – (por conta de condições sociais, históricas, culturais, individuais, de formação de educadores), as doenças precisarão habitar o espaço escolar (SIGNOR, 2013).

Segundo Signor (2013), para que a escola não perca completamente a credibilidade enquanto instituição de ensino e de aprendizagem, as “patologias” são necessárias e isso é visível no discurso de muitos pedagogos. O professor não acredita que a criança seja normal, pois, nas atuais condições, não está preparado para aceitar isso, uma vez que acreditar na saúde da criança implica a responsabilização dos profissionais da educação e, no limite, de todo o sistema educacional.

Considerações finais

Esta pesquisa, ao problematizar o fenômeno da (não) aprendizagem na voz de mães e educadoras, mostrou que as causas das dificuldades escolares, segundo o grupo pesquisado, centram-se no aluno e/ou em seus familiares. A instituição escolar ficou praticamente isenta, mesmo no caso de sujeitos como os deste estudo: sem limitações de ordem orgânica ou emocional significativa. Considerando os resultados apresentados, este estudo aponta para a necessidade de uma profunda reflexão sobre os problemas que se apresentam em relação à escola brasileira, possibilitando uma revisão crítica

das representações e concepções que temos sobre o próprio homem, sobre a sociedade que queremos transformar e construir, sobre o papel do Estado e da escola, sobre o processo de produção de conhecimento e sua função, sobre a relação família/escola, sobre os valores que a escola não pode se eximir de trabalhar com seus alunos, enfim, um processo que possibilite uma ampla oxigenação de nossos referenciais políticos e

ideológicos. E que esse processo reflexivo ocorra em uma dimensão coletiva, de preferência no interior da própria escola, envolvendo a comunidade e os educadores comprometidos com a educação e que sonham com a possibilidade de transformar o mundo através de sua ação educacional (LEITE, 2007, p.303).

Esse processo de reflexão sobre a educação pode ocorrer dentro da própria escola, como pondera Leite (2007). Nesse sentido, os fonoaudiólogos e psicólogos educacionais poderiam contribuir para a promoção de um sistema educacional voltado para a formação da consciência crítica e da cidadania transformadora. “Tal inserção não se pode dar de forma isolada, mas em parceria com educadores de boa vontade, comprometidos com a escola democrática – destacando-se a figura do professor e do gestor escolar” (LEITE, 2007, p.304). O autor entende que a escola não pode ser vista “como um mero aparelho manipulado mecanicamente pelo Estado em função, apenas, da ideologia das classes dominantes” (p.291), mas como um lugar de confronto de ideias e valores nas quais devem estar presentes profissionais atuando na direção da contracorrente, tornando, assim, a escola um espaço de reflexão importante para a promoção de um ensino de boa qualidade.

Entendemos que, só assim, por meio do empoderamento do profissional da educação, é que poderemos nos desprender de paradigmas pautados no “aprendiz ideal” e nos engajarmos em busca de uma transformação social.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1992.
- COUTINHO, M.; MOREIRA, M. *Psicologia da Educação*. Belo Horizonte: Lê, 2000.
- DEMO, P. *O mais importante da educação importante*. São Paulo: Atlas, 2012.
- FERRARO, A. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: O que dizem os censos? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n.81, p.21-47, dez 2002.
- FREITAS, H.; JANISSEK, R. *Análise léxica e análise de conteúdos: técnicas complementares, seqüenciais e recorrentes para a exploração de dados qualitativos*. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 2000.
- KRAMER, S (Org.). *História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2008.
- LEITE, S.A.S. (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
- _____. A construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política

- educacional. In: SOUZA, B. *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 281-306.
- LEITE, S.; TASSONI, E. *A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor*. s/d.
- LOUREIRO, S. Aprendizagem escolar: avaliação de aspectos afetivos. In: FUNAYAMA, C. *Problemas de Aprendizagem: Enfoque multidisciplinar*. Campinas: Alínea, 2000. p. 77-90.
- MASSI, G. A outra face da dislexia. *Tese*. (Doutorado em Linguística). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2004.
- PROENÇA, M. Problemas de Aprendizagem ou Problemas de Escolarização? Repensando o Cotidiano Escolar à Luz da Perspectiva Histórico-Crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, M.; REGO, T. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 177-195.
- REIS, M. Condições de letramento de professores das séries iniciais. 109 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) – UTP – Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2009.
- REIS, M.; SIGNOR, R. Práticas de leitura e condições de letramento: implicações para a formação do professor-leitor. *Revista de Letras da UTFPR*, Curitiba, n.15, p.1-20, agosto, 2012.
- RIBEIRO, V. *Letramento no Brasil*. Reflexões a partir do INAF 2001. Editora Global. 2 ed., 2004.
- ROJO, R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. (Org.) *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p.121-173.
- SIGNOR, R. O sentido do diagnóstico de TDAH para a constituição do sujeito/aprendiz. 2013. 359f. Tese. (Doutorado em Linguística). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- ZORZI, J. A Alfabetização: uma proposta para ensinar crianças com dificuldades de aprendizagem. In: CAPELLINI, S.; ZORZI, J. (Orgs.) *Dislexia e Outros Distúrbios da Leitura – Escrita*. São Paulo. Pulso, 2009.
- ZORZI, J. Guia Prático para Ajudar Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: *Dislexia e outros Distúrbios* – um manual de boas e saudáveis atitudes. 22. ed. Pinhais: Editora melo, 2008.