

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA EM PORTO ALEGRE
CURSO DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA EM LETRAS: HABILITAÇÃO
EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

CHARLES DE SOUZA GOMES

DES(ENCONTROS) NA APRENDIZAGEM DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: UM ESTUDO ACERCA DAS DIFICULDADES NA LEITURA
E ESCRITA

PORTO ALEGRE

2023

**DES(ENCONTROS) NA APRENDIZAGEM DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: UM ESTUDO ACERCA DAS DIFICULDADES NA LEITURA
E ESCRITA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa no Curso de Licenciatura em Letras: Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof. Dr^a. Raquel Veit Holme (UERGS).

PORTO ALEGRE

2023

Catálogo de Publicação na Fonte

G633d Gomes, Charles de Souza.

Des(encontros) na aprendizagem do ensino fundamental II: um estudo acerca das dificuldades na leitura e escrita / Charles de Souza Gomes. – Porto Alegre, 2023.

69 f.

Orientadora: Raquel Veit Holme.

Monografia (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Licenciatura em Letras: habilitação em língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa, unidade em Porto Alegre, 2023.

1. Defasagens. 2. Leitura/Escrita. 3. Ensino fundamental. I. Holme, Raquel Veit. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Laís Nunes da Silva CRB10/2176.

CHARLES DE SOUZA GOMES

**DES(ENCONTROS) NA APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL
II: UM ESTUDO ACERCA DAS DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa no Curso de Licenciatura em Letras: Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr^a. Raquel Veit Holme (UERGS)

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Veit Holme
- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS -

Profa. Dra. Magali de Moraes Menti
- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS-

Profa. Dra. Cíntia Bueno Marques
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS-

PORTO ALEGRE

2023

"Partir da realidade dos meninos sempre, mas limitar-se a ela
jamais!"

Ferrarezi Jr. e Carvalho

AGRADECIMENTOS

À minha professora e orientadora Raquel, meus mais sinceros agradecimentos. Não só por toda paciência e dedicação em me acompanhar na escrita deste trabalho, mas acima de tudo por toda experiência, incentivo e momentos de escuta nas orientações e nos finais de semana, feriados e finais de noite. Sempre comprometida e com contribuições e reflexões brilhantes. Obrigado!

À minha mãe por todo cuidado de sempre, por ser uma das pessoas que mais acredita em mim, por me amar incondicionalmente e que, mesmo não tendo tantas oportunidades na Educação, me fez entender a necessidade dos estudos e conhecimento na minha vida. Obrigado, mãe!

À minha amiga Amanda, que divide o lar comigo, por ser tão generosa e entender todos os meus momentos de estresse e impaciência, por contribuir tanto com este trabalho, mesmo não sendo da área da Educação. Obrigado pelos momentos de escuta e atenção.

Às minhas colegas da Letras- Jaque, Cláudia, Marcella- por me acompanharem neste percurso da graduação, desde o início sendo “estudantes/trabalhadoras” e estendendo a mão nos momentos de exaustão com palavras de afeto. Não desisti no caminho pela ajuda e amizade de vocês. Muito obrigado!

A todos os meus outros colegas, que sempre foram parceiros nesta caminhada! Em especial os da turma de 2018. Aprendi muito com vocês em cada uma das nossas tardes.

À minha amiga Morgana, pelos momentos de reflexão e crítica à escola e ao espaço acadêmico. Aprendo contigo, diariamente, em cada troca. Obrigado!

Ao meu Deus, por me dar forças e coragem para seguir os caminhos e desafios da Educação. Obrigado por estar comigo nos momentos em que mais me sentia só!

À minha banca, composta por duas professoras a qual nutro um carinho muito grande - professora Dra. Magali de Moraes Menti, por todas as aulas de Linguística e pela possibilidade de refletir sobre o ensino de Língua Materna - e a professora Dra. Cíntia Bueno Marques, minha eterna admiração e carinho, foi a senhora que me fez amar ainda mais Educação. Obrigado!

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo geral investigar quais os principais motivos das defasagens apresentadas pelos estudantes da rede pública dos anos finais do Ensino Fundamental relacionadas à leitura e à escrita e quais as estratégias que os docentes de LP encontram para lidar com essas lacunas. Esta pesquisa se caracteriza como de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfico. Utilizamos como procedimento investigativo para a coleta de dados a procura de publicações sobre a temática no Google Acadêmico. Após o levantamento de dados que resultou na escolha de uma tese de doutorado e três dissertações de mestrado, uma análise de conteúdo - técnica defendida por Laurence Bardin (2011) - foi realizada. A análise de conteúdo deste estudo também foi permeada pela minha experiência enquanto docente/estagiário do EFII, dos relatos, comentários e rotinas vivenciadas nas escolas onde desenvolvi minhas atividades. Respaldamo-nos nas contribuições da Lei de Diretrizes Base da Educação (9394) e na Base Nacional Comum Curricular (2018) que regem e orientam a Educação Básica no país; Andrade (2011), Rosinski (2016), Cunha (2016), entre outros, que discutem a transição de níveis de ensino. Esta pesquisa também dialoga com os pressupostos de Leffa (1996); Peixoto e Araújo (2020); Koch (2018) e Solé (1998) que refletem sobre as concepções de leitura e escrita e suas problemáticas. Neste estudo, apresentamos os quatro principais segmentos envolvidos nas possíveis causas dos problemas de defasagem nas habilidades de leitura e escrita de nosso alunado, quais sejam: a família, o aluno, a escola e o professor. Também identificamos essas defasagens e as estratégias utilizadas pelos professores para saná-las. No último capítulo, tecemos nossas considerações finais sugerindo que se as aulas de Língua Portuguesa, voltadas para o ensino das habilidades da escrita e da leitura, forem desenvolvidas em consonância com uma linguística de uso, que privilegie a língua em seus mais diversos usos autênticos do cotidiano, muitas das dificuldades dos alunos podem ser sanadas, pois, realizar um ensino de produção e compreensão de textos que leve em conta a articulação entre forma e sentido para constituir a interlocução e a referência, são questões sem as quais não seriam possíveis as trocas humanas via linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Defasagens. Leitura/escrita. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This course completion work has the general objective of investigating the main reasons for the gaps presented by students in the final years of Elementary School related to reading and writing and what strategies are used by LP teachers to deal with these gaps. This research is characterized as a qualitative approach, bibliographical type. We used as an investigative procedure for data collection the search for publications on the subject in Google Scholar. After collecting data that resulted in the choice of a doctoral thesis and three master's dissertations, a content analysis - a technique advocated by Laurence Bardin (2011) - was performed. The content analysis of this study was also permeated by my experience as an EFII teacher/trainee, the reports, comments and routines experienced in the schools where I developed my activities. We rely on the contributions of the Basic Education Guidelines Law (9394) and the National Common Curricular Base (2018) that govern and guide Basic Education in the country; Andrade (2011), Rosinski (2016), Cunha (2016), among others, who discuss the transition of educational levels. This research also dialogues with the assumptions of Leffa (1996); Peixoto and Araújo (2020); Koch (2018) and Solé (1998) who reflect on the concepts of reading and writing and their problems. In this study, we present the four main segments involved in the possible causes of lag problems in the reading and writing skills of our students, namely: the family, the student, the school and the teacher. We also identified these gaps and the strategies used by teachers to remedy them. In the last chapter, we make our final considerations suggesting that if Portuguese Language classes, aimed at teaching writing and reading skills, were in line with a linguistics of use, which privileged the language in its most diverse authentic uses in everyday life, many of the students' difficulties could be solved, since teaching production and comprehension of texts that takes into account the articulation between form and meaning to constitute interlocution and reference are issues without which human exchanges would not be possible via language.

KEYWORDS: lags, written/reading, elementary school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

DCNs- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

EF- Ensino Fundamental

EF I- Anos Iniciais do Ensino Fundamental

EF II- Anos Finais do Ensino Fundamental

EM- Ensino Médio

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Base da Educação

LP- Língua Portuguesa

MEC- Ministério da Educação

MG- Minas Gerais

ONG- Organização não governamental

PB- Paraíba

PCN- Parâmetros Curriculares Nacional

POA- Porto Alegre

PIBI- Programa de Iniciação à Docência

RS- Estado do Rio Grande do Sul

SP-

São

Paulo

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 15 |
| 2.1 ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL – ORGANIZAÇÃO, CARACTERÍSTICAS E ETAPAS..... | 15 |
| 2.2 FENÔMENO DA TRANSIÇÃO ENSINO FUNDAMENTAL I PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II: UM PROCESSO MULTIFATORIAL..... | 16 |
| 2.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – CONCEITOS, ÁREAS DE CONHECIMENTO, COMPONENTES CURRICULARES E EIXOS..... | 20 |
| 2.3.1. A LEITURA E A BNCC | 23 |
| 2.3.2. A ESCRITA E A BNCC..... | 25 |
| 2. 4 O ENSINO FUNDAMENTAL II E O TRABALHO COM A ESCRITA E A LEITURA - ALGUMAS PROBLEMÁTICAS | 26 |
| 3 METODOLOGIA | 30 |
| 3.1 DESENHO..... | 30 |
| 3.2 COLETA DE DADOS | 31 |
| 4 ANÁLISE DOS DADOS | 33 |
| 4.1 PUBLICAÇÃO I- TESE DE DOUTORADO | 33 |
| 4.2 PUBLICAÇÃO II- DISSERTAÇÃO DE MESTRADO..... | 41 |
| 4.3 PUBLICAÇÃO III- DISSERTAÇÃO MESTRADO | 43 |
| 4.4 PUBLICAÇÃO IV- DISSERTAÇÃO MESTRADO | 45 |
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES | 50 |
| 5.1 AS ESFERAS | 50 |
| 5.2.1 DEFASAGENS NA LEITURA E ESCRITA..... | 61 |
| 5.2.2 PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS | 62 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 66 |
| REFERÊNCIAS..... | 69 |

1 INTRODUÇÃO

A inspiração para a escrita deste trabalho é fruto das minhas¹ observações enquanto estagiário de docência. Tanto nas minhas práticas de estágios curriculares, quanto no PIBID², exerci a docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede pública de ensino e um fato que meus colegas e eu percebíamos era a recorrência de inúmeros estudantes chegando ao sexto ano do Ensino Fundamental com muitas defasagens³ nas habilidades relacionadas à leitura e à escrita. E essas dificuldades se evidenciavam desde o processo de decodificação das palavras até a compreensão e interpretação de textos orais e escritos.

No ano de 2019, os dados nacionais divulgados pelo Inep⁴ indicaram que no 5º ano do Ensino Fundamental a taxa de reprovação foi 4,7%, enquanto o 6º ano apresentou índice de 10,2%, o maior dentre todos os anos do Ensino Fundamental. Referente à distorção idade-série, no 5º ano verificou-se uma taxa de 17,4% que subiu no 6º ano para 24,3% dos alunos brasileiros em defasagem escolar (INEP, 2019).

Desse modo, observamos que o trabalho com a leitura e escrita desenvolvido na primeira etapa do Ensino Fundamental pode não estar, de fato, contribuindo para o letramento, que constitui a formação sólida do leitor para a vida toda, conforme evidencia a reportagem de Natali (2012), intitulada —Apagão da Leitura, publicada na Revista Língua Portuguesa. A autora afirma que: “O Indicador do Analfabetismo Funcional 2011-2012, do Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação

¹ Neste trabalho será utilizada tanto a forma da primeira pessoa do singular ao referir a minha experiência enquanto estagiário da docência, quanto a forma da primeira pessoa do plural, por entender que essa pesquisa tem um *eu* nela implicado e marcado, mas atenuado pelo uso de *nós*, por considerar a presença do *outro* no processo enunciativo de produção e de leitura.

² O Pibid é um programa de âmbito nacional que tem por objetivo incentivar a iniciação à docência por meio de ações didático-pedagógicas que aproximem o licenciando da realidade escolar, articulando ensino superior e educação básica.

³ De acordo com o dicionário Michaelis On-line, o termo “dificuldade” tem as seguintes quatro primeiras acepções: “1 Qualidade, natureza do que é difícil; situação bastante difícil. 2 Aquilo que é difícil ou torna difícil uma coisa; qualquer coisa árdua, penosa, custosa. 3 Aquilo que é custoso de compreender, que é obscuro, de difícil inteligência. 4 Tudo o que impede, embaraça; obstáculo, estorvo, embaraço, impedimento”. Já o termo “defasagem” apresenta os seguintes conceitos figurativos: “Ausência de sintonia; descompasso, dessintonia, discrepância. Falta de atualização; atraso”. Neste sentido, considerando que o aluno, quando apresenta problemas com relação às habilidades de leitura e escrita, encontra tanto uma situação difícil, árdua, penosa, obscura, impeditiva, quanto uma situação de descompasso, dessintonia e atraso com relação ao que é esperado em termos de objetivos a serem alcançados, adotaremos neste estudo ambos os termos “dificuldades” e “defasagens” como sinônimos.

⁴ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Seu objetivo é promover estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o sistema educacional brasileiro, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional.

Educativa, mostra que só 1 em cada 3 brasileiros com Ensino Médio completo é de fato alfabetizado (35%) e 2 em cada 5 com formação superior (38%) têm nível insuficiente em leitura” (NATALI, 2012, p. 40).

Consideramos que a leitura e a escrita são elementos cruciais para a aquisição de conhecimentos, pois, sendo elaboradas historicamente pela humanidade, constituem uma cultura letrada. Além disso, as exigências da sociedade contemporânea irão cobrar ou negar as oportunidades para o cidadão que se encontra em desvantagem em relação à aprendizagem das habilidades de leitura e escrita. A criança e o adolescente precisam se apropriar das estratégias que possibilitam essa aquisição.

A escola deve, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (2008), ser o lugar que promova o letramento do aluno através de sua interação com uma gama de textos com diferentes funções sociais, para que esse estudante possa envolver-se nas práticas de leitura, oralidade e escrita, ou seja, uso da língua.

Ao ingressar nos anos finais do Ensino Fundamental, espera-se que os alunos já sejam capazes de “[...] identificar a ideia principal de um texto, mesmo que não em detalhes, e conectar ideias de diferentes partes da história. No entanto, muitas crianças não ultrapassam a fase de decodificação de símbolos e não usam estratégias para que a compreensão do que leem se dê de forma mais efetiva” (CORSO apud NATALI, 2012, p.43).

Contudo, é difícil pensar em um trabalho concreto, pois, diversos fatores dificultam o processo de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos do Ensino Fundamental. O cenário atual das escolas se encontra marcado pela falta de recursos humanos, falta de formações continuadas para os profissionais, falhas em métodos aplicados pelos docentes de Língua Portuguesa, precarização da infraestrutura escolar, desinteresse por parte dos alunos, problemas pessoais e familiares, bem como a ausência dos pais e responsáveis na vida escolar dos seus filhos.

Nesse sentido, as lacunas apresentadas com relação às habilidades de leitura e escrita pelos estudantes do Ensino Fundamental II suscitou no aprofundamento deste assunto.

Do meu interesse surge a pergunta que guia esta pesquisa:

- ✓ Quais defasagens relacionadas às habilidades de ler e escrever tem sido apresentadas pelos estudantes brasileiros da rede pública no Ensino Fundamental II?

Com base na pergunta norteadora exposta, apresento a seguir nosso objetivo geral, bem como os objetivos específicos deste estudo:

Objetivo geral

Investigar os principais motivos das defasagens apresentadas pelos estudantes brasileiros da rede pública dos Anos Finais do Ensino Fundamental relacionadas à leitura e à escrita e quais as estratégias que os docentes de Língua Portuguesa encontram para lidar com essas lacunas.

Objetivos específicos

1. Investigar possíveis realidades encontradas por docentes brasileiros do componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.
2. Apontar possíveis causas das defasagens e as origens dessas lacunas (de ordem social, individual, linguística, entre outras).
3. Refletir sobre estratégias utilizadas pelos docentes no tratamento com alunos que apresentam essas dificuldades no cotidiano escolar.

Este estudo foi realizado a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de tipo documental, construída a partir do levantamento de estudos acadêmicos (teses de doutorado e dissertações de mestrado) que versam sobre o assunto. Outra fonte de consulta foi minha própria experiência enquanto estagiário de docência da Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental em escolas públicas do município de Porto Alegre e região metropolitana, onde pude ter contato com essas dificuldades e refletir sobre possíveis intervenções a serem realizadas durante o processo pedagógico. Certamente, a vivência diária, em sala de aula, contribuirá sobremaneira para informações coletadas para esta pesquisa.

Neste sentido, o capítulo seguinte traz o referencial teórico desta pesquisa. Primeiramente, trataremos sobre o perfil do Ensino Fundamental I e II, sua organização, etapas, características e a transição de um nível de ensino para o outro. Em seguida, na seção 2.2, nos deteremos no fenômeno da transição do Ensino fundamental I para o Ensino Fundamental II como um processo multifatorial. Posteriormente, abordaremos os conceitos apresentados na Base Nacional Comum Curricular, suas áreas de conhecimento, eixos etc, nas subseções 2.3.1 e 2.3.2, trataremos dos conceitos de leitura e escrita na BNCC. Por fim, na última seção do capítulo, focaremos no trabalho com a leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental e alguns aspectos relacionados às dificuldades com essas habilidades.

No capítulo da metodologia encontra-se o passo-a-passo de como a pesquisa foi realizada, bem como os instrumentos de análise.

O capítulo 4 contempla as análises desenvolvidas ao longo do nosso corpus coletado. Nele serão tecidas as considerações fundamentais que norteiam esta investigação.

Já no capítulo 5 - Resultados e Discussões -, elencamos as principais defasagens apresentadas pelos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e suas possíveis origens. Também abordamos a questão das estratégias utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa para lidar com essas lacunas apresentadas pelo seu alunado.

Por fim, o capítulo de considerações finais retoma os objetivos e a metodologia utilizada e desenvolve interpretações e conclusões sobre os dados coletados, além de responder as perguntas de pesquisa expostas acima. Ainda neste último capítulo também temos a pretensão de propor algumas reflexões para alcançar um resultado mais satisfatório em sala de aula nas aulas de leitura e escrita.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De modo a dar sequência à pesquisa, será apresentada a fundamentação teórica necessária para o conhecimento de aspectos relevantes para este estudo. Neste sentido, este capítulo tratará primeiramente da organização, caracterização e etapas do Ensino Fundamental no Brasil. Em seguida, na seção 2.2, nos deteremos no fenômeno da transição do Ensino fundamental I para o Ensino Fundamental II como um processo multifatorial. No item 2.3, abordaremos os conceitos apresentados na Base Nacional Comum Curricular, suas áreas de conhecimento e, nas subseções 2.3.1 e 2.3.2, trataremos dos conceitos de leitura e escrita na BNCC. Por fim, na seção 2.4, focaremos no trabalho com a leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental e alguns aspectos relacionados às dificuldades na leitura e escrita.

2.1 ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL – ORGANIZAÇÃO, CARACTERÍSTICAS E ETAPAS

Para a Lei de Diretrizes Base da Educação, do ponto de vista organizacional, no contexto brasileiro, o “Ensino Fundamental integra a Educação Básica, juntamente com a Educação Infantil e o Ensino Médio. Ou seja, por lei, o Ensino Fundamental é um nível de ensino responsável pela educação escolar de crianças e adolescentes de seis a quatorze anos, que se desenvolve, predominantemente, em instituições próprias” (BRASIL, 1996).

Seguindo determinações da Constituição de 1988, a LDB 9394, em seu artigo 205, prevê a educação como direito de todo cidadão, visando o desenvolvimento e preparo para a cidadania, incluindo sua qualificação para o mundo do trabalho. Como dever do Estado e da família, com relação à obrigatoriedade, tanto a Constituição, quanto a LDB, estabelecem os mesmos princípios. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece e garante o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade adequada. A LDB 9394 dispõe, em seu artigo 4º, Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria [...]” (BRASIL, 1996, p.9).

Ainda de acordo com a LDB, a partir de 2006, a duração do Ensino Fundamental, que até então era de 8 anos, passou a ser de 9 anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9395/96) foi alterada em seus artigos 29, 30, 32 e 87, através da Lei Ordinária 11.274/2006, e ampliou a duração do Ensino Fundamental para 9 anos, estabelecendo como prazo para implementação da Lei pelos sistemas de ensino o ano de 2010. O Ensino Fundamental passou, então, a ser dividido da seguinte forma: (EF I) Anos Iniciais – compreende do 1º ao 5º ano, sendo que a criança ingressa no 1º ano (6 anos);

(EF II) Anos Finais – compreende do 6º ao 9º ano.

Os sistemas de ensino têm autonomia para desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos, desde que respeitem a carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídos em, no mínimo, 200 dias letivos efetivos.

O currículo para o Ensino Fundamental brasileiro tem uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que deve ser complementada por cada sistema de ensino, de acordo com as características regionais e sociais, desde que obedeçam às seguintes diretrizes:

- I - A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - Consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV - Promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (ART. 27º, LDB 9394/96, p. 21)

Na seção seguinte, nos aprofundaremos no processo de transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental.

2.2 FENÔMENO DA TRANSIÇÃO “ENSINO FUNDAMENTAL I” PARA O “ENSINO FUNDAMENTAL II”: UM PROCESSO MULTIFATORIAL

A análise da atual configuração da transição que ocorre com os estudantes do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, no Brasil, requer que se compreenda alguns fatores de contexto complexos e problemáticos que podem interferir diretamente e/ou indiretamente no desempenho dos alunos que percorrem esse processo transitório. Nesse sentido:

compreender os impactos da transição nos processos de escolarização é de

extrema importância, visto que vários fatores podem dificultar a permanência e o êxito dos estudantes em um novo ciclo educacional. Neste momento da transição do EF 1 para o EF2 também ocorrem mudanças importantes na estrutura organizacional da nova etapa de ensino (6º ao 9º ano), que incluem o currículo, a diversificação das áreas de conhecimento, a distribuição das diversas disciplinas e dos seus respectivos professores. (BRASIL, 2018 apud REIS & NOGUEIRA, 2021, p 4).

No decorrer da segunda etapa do EF os componentes curriculares passam a ser organizados em uma estrutura temporal, os chamados “períodos”, sendo necessária a troca de professor por cada área de conhecimento. Dessa maneira, no interior da estrutura organizacional do EF, há geralmente a transição de um modelo de unidocência predominante nos cinco primeiros anos (1º ao 5º ano), para um modelo de pluridocência (vários docentes e componentes curriculares), nos anos finais (6º ao 9º ano). Assim, para Andrade (2011, p. 26)

uma das dificuldades de adaptação que os alunos enfrentam quando passam por esse momento de transição escolar está relacionada à relação com os professores ou o aumento do número de docentes. Uma pergunta presente no questionário respondida pelos alunos em sua pesquisa foi referente às diferenças que eles perceberam entre as duas séries/ anos e, dentre as respostas, destacam-se: vários professores, a 5ª [6º ano, atualmente] é mais difícil, provas, mais matérias, horário de aula e os professores.

Nas pesquisas de Andrade (2011) e Rosinski (2016), os laços afetivos são aspectos a serem considerados. A primeira autora afirma que, ao ingressarem na segunda etapa do Ensino Fundamental, os estudantes não são mais vistos como crianças e os professores cobram deles uma certa autonomia na realização das tarefas escolares. Essa mudança em relação às vivências nas séries iniciais, etapa em que os docentes permanecem durante um tempo maior com os alunos em sala de aula, possibilitando que as relações interpessoais fiquem mais intensas e próximas, é muito impactante para os ingressantes nos anos finais. No que diz respeito à importância da afetividade na relação pedagógica, Vargas e Castanha (2016) apontam a necessidade de se criar um ambiente educacional que favoreça o convívio e a aprendizagem, no qual os laços afetivos assumam um papel fundamental. No mesmo sentido, Rosinski (2016, p 18) afirma que “a falta de relações afetivas satisfatórias, na família ou na escola, pode acarretar dificuldades de aprendizagem e gerar indisciplina por conta da necessidade de alguém que lhe direcione atenção.”.

A nova rotina exigida no EFII também é um aspecto evidenciado no processo de transição, conforme alguns estudos sobre o tema (e.g. Cunha, 2016; Santos & Gisi, 2017; Plácido, 2017). Como cada ciclo do EF apresenta uma estrutura organizacional

diferente, a mudança de rotina do 5º para o 6º ano conseqüentemente é alterada também. A alteração na rotina acontece devido às mudanças como, por exemplo, o aumento do número de professores, que ocasiona uma maior rotatividade em sala, os horários das aulas ficam mais fragmentados, havendo uma (re) organização das temporalidades. A partir do 6º ano, as aulas passam a ter, em média, 50 minutos de duração e, a cada fim de aula, há um sinal anunciando o término e a mudança de componente curricular, aspectos bastante citados por pesquisadores (Cunha, 2016; Santos & Gisi, 2017; Plácido, 2017).

Segundo Cunha (2016), a transição para o EFII pode gerar expectativas nos alunos que, por sua vez, podem apresentar medos e dificuldades de aprendizagem produzidos pelas mudanças na rotina. A autora acrescenta que um dos problemas está relacionado ao número de aulas por dia e ao tempo destinado para cada disciplina. Além disso, segundo a autora, são desenvolvidos muitos trabalhos e datas estipuladas para entregas pelos diversos professores. Desse modo, organizar os materiais e os conteúdos são dificuldades apresentadas por alguns alunos quando ingressam no 6º ano.

No momento de transição há também mudanças no espaço físico da escola que pode influenciar na rotina e no cotidiano das aulas, conforme apontam Plácido, 2017 e Cunha, 2016. As autoras acreditam que a forma com que o espaço escolar é organizado nem sempre é compatível com as demandas físicas e simbólicas dos alunos, pode dificultar o processo de ensino e aprendizagem, além de ser mais um obstáculo para a adaptação discente na segunda etapa do EF. Plácido (2017) constatou que dificuldades de adaptação referentes ao tamanho e à organização do espaço físico são sentidas pelos alunos, isso por que as salas do EFII tendem a ser maiores e comportam, comumente, um número maior de alunos em relação aos anos anteriores.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) (Brasil, 2013) é bastante destacada a importância da articulação pedagógica no Ensino Fundamental para se promover uma continuidade na trajetória escolar dos alunos. No entanto, a partir dos estudos de Frazão (2018) e Cainelli (2011) pode-se supor que, na realidade, temos a existência de uma frágil articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica, especialmente entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O problema ainda foi acentuado com o processo de descentralização e municipalização das primeiras etapas da Educação Básica, além da distância simbólica entre as etapas. Isso por que os ciclos da educação básica apresentam culturas escolares distintas, ocasionando inúmeras mudanças em sua forma de organização e/ ou estrutura.

A passagem da infância para a adolescência também aparece nos trabalhos de Cunha, 2016 e Francisco Júnior, 2014, como um aspecto associado às dificuldades encontradas pelos estudantes no momento de transição escolar.

Assim, além das mudanças na estrutura organizacional entre os dois ciclos de ensino, os alunos também terão que enfrentar a passagem da infância para a adolescência. Essa dupla transição envolve não somente uma mudança cronológica, mas também uma mudança comportamental, construção de novas (re)significações sobre o seu papel na sociedade e, conseqüentemente, da identidade, ou seja, é uma fase em que se espera das crianças/ adolescentes comportamentos mais maduros, exigindo-lhes mais responsabilidades e autonomia para a realização das tarefas e afazeres diários. Para Francisco Júnior (2014), essa fase

representa para o indivíduo o processo de distanciamento de formas de comportamento e privilégios típicos da infância, também, a aquisição de características e comportamentos que o capacite a assumir os deveres e papéis sociais de adulto. (Francisco Júnior, 2014, p. 19)

O fator da indisciplina também é apontado como um problema prejudicial para os alunos que ingressam no 6º ano devido às mudanças ocasionadas por esse processo. Andrade (2011) ressalta que a falta de integração entre professores e alunos alia-se à falta de integração entre as disciplinas e programas escolares. Tal cenário contribui de certa forma para as situações de indisciplina e conflitos em sala de aula.

Os autores Santos & Gisi (2017) e Raddi (2015) afirmam que no cenário do 6º ano, em que os alunos precisam se adaptar à nova realidade de ensino e a uma nova rotina educacional, o interesse pelas disciplinas e atividades escolares pode ser reduzido levando-os a um sentimento de desmotivação. É possível que o desinteresse dos estudantes possa ocasionar reações e comportamentos inadequados que serão percebidos pelos professores e pela escola como problemas indisciplinares.

Os estudos de Santos (2016) e Azevedo (2017) apontam o peso que a mudança de cultura escolar pode exercer em meio à adaptação e ao desempenho dos discentes ao ingressarem no 6º ano do Ensino Fundamental. Santos (2016) acredita que, ao transitar do EFI para o EFII, os estudantes da educação básica precisam lidar com dois tipos de práticas pedagógicas que possuem características distintas; além disso, nota-se uma desarticulação entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental que, na visão deste autor, foi evidenciada, principalmente, a partir do processo de intensa municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. Santos (2016) aponta que a transição para a segunda etapa do Ensino Fundamental não é somente uma mudança da

rede municipal para a estadual, mas, também, uma mudança de cultura escolar. O autor considera a necessidade de se conhecer mais amplamente os elementos presentes na cultura das instituições que ofertam a segunda etapa do Ensino Fundamental para que a adaptação vivenciada pelos alunos seja rápida e favoreça o seu desempenho acadêmico.

Outro ponto relevante a ser observado no fenômeno de transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental é a questão do conhecimento do que preconizam os documentos oficiais que parametrizam as etapas de ensino e um deles é a Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, na próxima seção exploraremos os principais aspectos desse importante documento parametrizador.

2.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – CONCEITOS, ÁREAS DE CONHECIMENTO, COMPONENTES CURRICULARES E EIXOS

A Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2018, é um documento que norteia o ensino básico em todo território do país. Nela, estão as diretrizes para os ensinos, bem como as habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo das duas etapas do Ensino Fundamental. No documento são apresentados dois conceitos centrais: competências e habilidades. Segundo a BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018 p. 9)

A partir da citação, podemos afirmar que as competências se relacionam mais diretamente aos conceitos e procedimentos enquanto as habilidades relacionam-se às práticas cognitivas e socioemocionais. As competências apresentadas no documento possibilitam ao estudante uma formação integral, mobilizando atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Já as habilidades são os conhecimentos que devem ser mobilizados para alcançar o pleno desenvolvimento das competências.

As habilidades são tarefas, atividades que os alunos devem apreender a fazer e que são desenvolvidas ao longo de cada etapa educacional. Elas são perfeitamente tangíveis como, por exemplo, ler e escrever. E a partir dessas habilidades, os estudantes podem desenvolver as competências. Podemos citar dois outros exemplos práticos de como as competências e as habilidades se relacionam: a interpretação de texto é uma habilidade que pode levar o aluno a se comunicar melhor, a qual, por sua vez, é uma

competência. Da mesma forma, na matemática, um estudante pode ter a habilidade de realizar cálculos, porém, pode não conseguir demonstrar raciocínio lógico para solucionar problemas do cotidiano.

A BNCC estabelece 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo de todo o ciclo da educação básica: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. As habilidades, por sua vez, são específicas a todas as etapas da Educação Básica e devem ser desenvolvidas com base nas 10 competências gerais.

Em todo o Ensino Fundamental, que constitui a etapa mais longa da Educação Básica, o foco da aprendizagem recai sobre as competências gerais da BNCC, porém com uma divisão em áreas do conhecimento:

- Linguagens
- Matemática
- Ciências da Natureza
- Ensino Religioso

Essas áreas do conhecimento, por sua vez, apresentam seus respectivos componentes curriculares:

- Língua Portuguesa
- Artes
- Educação Física
- Língua Inglesa
- Matemática
- Ciências
- Geografia
- História
- Religião

Dessa forma, cada componente curricular apresenta objetivos de conhecimento específicos organizados em unidades temáticas as quais, por sua vez, são estruturadas em um conjunto de habilidades que vão se tornando mais complexas com o passar dos anos.

O componente Língua Portuguesa, o qual nos interessa especificamente neste trabalho, vem dialogando com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

É importante salientar que a BNCC assume uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem⁵, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20, apud BRASIL, 2017, p. 69).

Ainda como aponta a BNCC,

tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 69)

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes, experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

De acordo com a Base, nos anos finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo. No componente de Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BRASIL, 2018)

Nesse sentido, podemos afirmar que o componente de Língua Portuguesa

⁵O documento da BNCC apresenta como principal suporte teórico a teoria dos gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin (2011) e as concepções da linguística da enunciação de Émile Benveniste (1989,1995). Neste sentido, na perspectiva enunciativo-discursiva desses teóricos, entende-se que a linguagem só se dá por meio de interações sociais que ocorrem em práticas discursivas.

procura estimular a atuação mais crítica do aluno em relação ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que lhe são apresentados os mais diferentes gêneros textuais e, por consequência, situações sociocomunicativas e interlocutores diversos.

Para compreendermos como o componente curricular de Língua Portuguesa está organizado na BNCC, é interessante observarmos a forma como o documento divide as práticas de linguagem em categorias, quais sejam: leitura/escuta; escrita; oralidade e análise linguística/semiótica. Na sequência, vamos tratar das habilidades de leitura e escrita, as quais nos interessam particularmente neste estudo.

2.3.1. A LEITURA E A BNCC

Dentro do componente de Língua Portuguesa há dois eixos muito relevantes os quais recebem atenção especial nos documentos oficiais por se tratarem de eixos fundamentais em todas as etapas da escolarização dos estudantes: a leitura e a escrita.

De acordo com Leffa (1996, p.17)

ao definirmos a leitura quer como um processo de extração de significado (ênfase no texto) quer como um processo de atribuição de significado (ênfase no leitor) encontramos, em ambos os casos, uma série de problemas mais ou menos intransponíveis. A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus polos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram. Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto.

Segundo Peixoto e Araújo (2020), essa perspectiva de leitura acredita na interação entre leitor e texto e entende que essa interação promove o diálogo e a construção de uma compreensão e de uma resposta ativa ao que está exposto. Podemos dizer, então, que a visão interacionista de ensino-aprendizagem da leitura defende que o significado do enunciado ou de um texto é construído mediante o processo de interação.

De acordo com os autores mencionados, passamos a entender neste estudo, a leitura não mais como uma prática somente de decodificação do sistema linguístico ou apenas compreensão de sentidos, mas sim, uma prática social que só ocorre de forma satisfatória se houver uma interação entre os sujeitos do ato.

Ainda, conforme Peixoto e Araújo (2020, p. 16)

a leitura é, dentre muitos outros instrumentos, como a escrita, a fala, o tato e o gesto, um dos mais importantes meios que a sociedade possui para adquirir, processar e dominar o conhecimento. Estamos sempre lendo, trocando impressões e sentidos com tudo o que nos rodeia, seja um gesto, um texto escrito, uma placa ou um acontecimento. Ler é um processo complexo e multifacetado. Além de envolver o pensamento e a linguagem, a leitura

envolve outros aspectos cognitivos do leitor e pode ser entendida como uma prática social e interativa, pois todos esses aspectos funcionam através de uma interação entre o texto e o leitor.

O trecho acima expõe a importância do ato de ler para sociedade. Consideramos que as múltiplas habilidades de leitura que são apresentadas na BNCC e levadas para as salas de aula das escolas possibilitam aos docentes mostrarem aos alunos a complexidade desse processo e os resultados positivos que eles podem garantir em sua vida ao tornarem a leitura um hábito.

Nesse sentido, ler significa uma interação com o mundo, onde o leitor interage com diferentes vozes que se apresentam no debate social e, ao mesmo, tempo, consegue manifestar-se com a sua própria voz, tomando consciência dos seus direitos e tendo condições de lutar por eles. Esse é o papel da leitura no processo de construção do exercício da cidadania, preconizada pela BNCC. É por meio da leitura que temos a possibilidade de criar cidadãos críticos e reflexivos.

Peixoto e Araújo (2020) também postulam que entender a leitura não é um empreendimento fácil. Ela pode ser considerada como uma experiência individual única, como um exercício dialógico, como um processo de decifração, interpretação ou compreensão, como uma interação com o texto. Estamos em permanente diálogo com os mais variados textos e linguagens.

Segundo a BNCC, o conceito de leitura é coerente com a perspectiva teórica focada na interação, a qual entende a leitura como sendo: interativa social e discursiva; tomada em um sentido mais amplo; uma atividade que envolve dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão; orientada por condições de produção; uma atividade que permita a reelaboração dos gêneros; uma atividade de apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas; uma atividade que permita análise de textos e que estabeleça relações de intertextualidade e interdiscursividade.

A BNCC (2017, p. 73) preconiza que a leitura

compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

Assim, de acordo com o documento em questão, podemos entender que a

“leitura é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais”.

2.3.2. A ESCRITA E A BNCC

Para Bezerra (2020), os eixos da leitura e da escrita não devem ser entendidos como eixos distintos, pois ambos são formas de interação com o mundo. Para o autor, a leitura seria o processo de interiorização, já a escrita seria o processo da exteriorização. E complementa que “Em um ensino que pretende desenvolver habilidades no corpo discente, faz-se necessário entender quais são as habilidades relacionadas à escrita e à leitura para compreender os caminhos possíveis para a aprendizagem desses eixos.” (BEZERRA, 2020, p. 97).

Observamos, então, que, ao abordarmos as concepções de escrita na BNCC, essa está intrinsecamente ligada à habilidade de leitura, uma vez que o ato de escrever está diretamente relacionado ao estudo, à reprodução e à edição de gêneros apresentados na prática de leitura.

Nesse sentido, considerando a escrita uma dimensão relacionada às práticas de uso e reflexão, orientada por condições de produção, que permita a reelaboração dos gêneros, a BNCC adota a escrita como atividade interativa, ou seja, adota a concepção de língua que Koch (2018) chama de interacional, dialógica, isto é, o indivíduo é um ator social. Assim, de acordo com essa perspectiva, a escrita passa a ser vista como produção textual, ou seja, o produtor de texto precisa levar em consideração o seu leitor, criando estratégias para dialogar com esse leitor, além de ativar conhecimentos, revisar e reescrever o texto de tal forma que os efeitos de sentido sejam criados nesta relação dialógica entre escritor e leitor.

Assim, de acordo com Koch (2018), a escrita é uma atividade interativa complexa de produção de sentidos, uma vez que ocorre na base do texto com a organização dos elementos linguísticos, e, ao mesmo, tempo, exige uma amplitude dos conhecimentos que se refazem durante a situação sociocomunicativa. Por isso, torna-se necessária a interação dialógica para a produção de efeitos de sentido em um texto, não bastando somente a abordagem de aspectos linguísticos. Dito de outra forma, a escrita,

enquanto uma atividade de interação, exige do escritor a mobilização de estratégias durante a produção do texto, tais como: seleção e organização das ideias, balanceamento entre informações explícitas e implícitas e revisão da escrita ao longo do processo, guiada pelo objetivo da produção e também pela interação estabelecida entre leitor e escritor. (KOCH; ELIAS, 2009)

Segundo o trecho acima, algumas exigências são necessárias para a produção de textos. Essas exigências, em muitos contextos escolares, não são levadas em consideração no momento de apresentar propostas em sala de aula, pois os próprios educandos apresentam dificuldades em mobilizar essas estratégias. A BNCC propõe construir o domínio progressivo da habilidade da escrita de textos de diferentes gêneros, sempre considerando a interatividade e a autoria e isso representa saber para que serve a escrita e como ser capaz de praticá-la. Uma boa estratégia é levar à sala de aula situações reais de uso da língua, além de incentivar o aluno a escrever, ele verá sentido no que está produzindo. Assim, o aluno estuda os gêneros, apreende a estrutura e a organização para reproduzi-los de acordo com a realidade da escola, todavia, em cada campo de atuação, existe uma habilidade que estimula a interação entre o que foi estudado em sala de aula e a escola, seja a produção de vídeos com divulgações científicas, ou a adaptação de textos para a encenação ou, até mesmo, a participação ativa na organização da escola. Através dessas práticas, os estudantes tornam-se, efetivamente, sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

2. 4 O ENSINO FUNDAMENTAL II E O TRABALHO COM A ESCRITA E A LEITURA - ALGUMAS PROBLEMÁTICAS

Como percebemos, a BNCC preconiza que o trabalho com as habilidades de leitura e escrita no Ensino Fundamental é imprescindível. Essas duas habilidades são muito importantes para garantir a cidadania de uma pessoa. A alfabetização adequada é um passo fundamental no desenvolvimento cognitivo e assegura a dignidade de todos. Diante disso, um dos pilares na educação é promover nos alunos a capacidade de ler e escrever de forma satisfatória. No entanto, conforme afirmamos anteriormente, cada criança ou adolescente traz consigo realidades distintas, mostrando perfis que destoam numa mesma turma.

Tendo em vista esse cenário que, muitas vezes, não é o ideal, mas é relativamente comum no universo educacional, o docente acaba tendo que enfrentar algumas dificuldades na leitura e escrita manifestadas pelo seu alunado.

Em seu artigo, Costa (2013) salienta que o ensino da linguagem escrita, quando realizado de forma deficitária, conduz a problemas na escrita e na leitura, os quais, por sua vez, refletem na capacidade do aluno de interpretar e produzir textos qualificados. Essa deficiência nas habilidades de leitura e escrita fatalmente acaba afetando o aproveitamento de todos os outros componentes curriculares.

De acordo com Solé (1998), é imprescindível que o aluno domine a habilidade da leitura para agir com autonomia nas sociedades letradas. A desvantagem para o aluno que não aprendeu a ler nas séries iniciais é enorme, tendo em vista que, ao chegar nos anos finais do Ensino Fundamental, a preocupação do professor será a de repassar e dar continuidade aos conteúdos daquele ano ou série e não o retorno às atividades que foquem diretamente nas habilidades de ler, deixando assim os alunos cada vez com mais dificuldade no que é proposto em sala de aula. Isso acaba gerando uma espécie de “bola de neve” que se torna quase impossível de conter.

Ler e escrever não são tarefas fáceis, mas são fundamentais na formação do aluno, por isso devem ser atividades primordiais, juntamente com a compreensão. Solé relata que “ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta.” (SOLÉ, 1998, p. 90)

Analisando a perspectiva das dificuldades na prática da leitura e da escrita, temos que considerar que essas habilidades estão relacionadas a alguns aspectos indispensáveis para o seu sucesso, porém há problemas de toda a ordem (disfunções neurológicas como a dislexia, que pode acarretar lentidão na aprendizagem, dificuldade de concentração, troca de letras com sons ou grafias parecidas, entre outros) que podem dificultar o alcance dessas habilidades. Além desses, podemos elencar outros fatores como salas de aula lotadas, a metodologia utilizada pelo professor, a carência de políticas públicas que estimulem a formação continuada dos docentes, entre outros. Há também outro fator que pode atrapalhar o processo de aprendizagem de leitura e de escrita: o ambiente familiar. Um cenário conturbado em que os pais e responsáveis não tenham interesse em acompanhar os estudos dos filhos, não praticam o hábito da leitura, não incentivam e não mostram o valor da educação, pode atrapalhar substancialmente o processo de aprendizagem, desmotivando a criança ou o adolescente.

Nas palavras de Morais (1997), a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo que envolve variados sistemas e habilidades linguísticas, perceptivas, motoras, cognitivas e, não se pode esperar, desse modo, que seja determinado um único fator como responsável pela dificuldade para aprender.

Os problemas na leitura, na maioria das vezes, acontecem no reconhecimento e entendimento da palavra escrita. O ato de reconhecer a palavra é o fator mais básico e importante durante o processo de leitura, tendo em vista que ele é anterior à compreensão da palavra, e por isso, é caracterizado por uma leitura ora devagar, onde palavras ou letras são omitidos, distorcidos, podendo chegar até mesmo na substituição de palavras, com interrupções e a necessidade de correções. (DOCKRELL; MCSHANE, 1997)

Os estudos de Sánchez e Martínez (1998) apontam que existem crianças que possuem dificuldades somente no reconhecimento das palavras, mas possuem a capacidade de entender uma mensagem oral. Outros alunos podem ainda saber ler as palavras, mas enfrentam grandes dificuldades na compreensão do que foi lido. Em casos mais problemáticos, as crianças possuem dificuldade em ambas as áreas, seja na leitura, ou compreensão de mensagens orais.

A dificuldade na escrita não caracteriza a falta de capacidade do aluno, porém, pode demonstrar que a criança possui algum outro tipo de obstáculo que prejudique a aprendizagem. Assim, o seu desenvolvimento no campo da escrita pode estar qualitativamente diferente de outros alunos, entretanto, não é mais lento ou pior. (VYGOTSKY, 1991)

Para Nieto (1998, p.22)

os problemas enfrentados pelos alunos na aprendizagem da escrita é um fator que deve ser analisado, e a realidade deve ser transformada com foco na interação entre os três elementos mais importantes para o processo de aprendizagem, que são o sujeito, o professor que, de fato, atua no processo de aprendizagem do aluno, e os conteúdos que constituem o objeto de ensino. Ou seja, a relação entre o aluno, o professor e o conteúdo estudado devem ser analisados, objetivando colocá-los mais próximos e conexos, e assim é possível compreender qual a dificuldade o aluno vem enfrentado no seu processo de aprendizagem.

Ainda segundo o referido autor, para ser possível analisar e avaliar os problemas presentes no processo de aprendizagem, esses precisam ser compreendidos, analisados e não somente relacionados às propriedades biológicas ou cognitivas.

Em relação à forma de conduzir o ensino de leitura na sala de aula, Kato (1999) defende que a falha no ensino da leitura pode estar na falta de objetivos claros para a

leitura. Se a criança enfrenta o texto sem nenhum objetivo prévio, ela dificilmente poderá monitorar sua compreensão tendo em vista esse objetivo. Sua monitoração, quando muito, poderá se dar apenas a nível de uma compreensão vaga e geral.

Nas palavras de Yamanaka (et al, 2017, apud MENDES & Vale, 2022, p. 234), para reverter essa situação é requerido:

dos professores o desenvolvimento de habilidades básicas de leitura e escrita, assim como um trabalho interdisciplinar, que considere as divergências na concepção e conceitualização da leitura, de modo a fazer com que o aluno se torne parte do processo de aprendizagem e não mero receptor de conhecimentos sem significados.

Neste sentido, para acompanhar todas essas demandas e conseguir utilizar as estratégias adequadas para alcançar êxito no ensino da leitura e escrita na fase do Ensino Fundamental, acreditamos que os professores necessitam estar continuamente se qualificando, haja vista que as práticas educacionais e estratégias precisam acompanhar a evolução da sociedade.

Neste capítulo apresentamos o referencial teórico que fundamenta os principais conceitos utilizados em nosso estudo. Na sequência será apresentado a metodologia realizada nessa investigação.

3 METODOLOGIA

Durante este capítulo será explicitado a metodologia utilizada na pesquisa, apresentando o seu desenho, os procedimentos de coleta e análise de dados.

3.1 DESENHO

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, pois, segundo Boccato “busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas.” (BOCCATO, 2006, p. 266). Segundo o mesmo autor, esse tipo de pesquisa traz subsídios para conhecermos o objeto pesquisado, além de mostrar a perspectiva através da qual esse objeto é apresentado pela literatura científica. Neste sentido, são necessários a organização e o planejamento sistemático do projeto de pesquisa, compreendendo a definição do tema, a apresentação lógica dos argumentos até a forma de comunicação e divulgação.

A escolha desse tipo de pesquisa se deu em virtude da curiosidade e necessidade em conhecer publicações e estudos que tratassem de um problema corriqueiro e constante abordado pela mídia, pelas famílias e pelos professores, que são as dificuldades nas habilidades de leitura e escrita dos estudantes dos anos finais do EF.

Após o levantamento de dados, que resultou na escolha de uma tese de doutorado e três dissertações de mestrado, uma Análise de Conteúdo foi efetivada. Optamos neste estudo, pela técnica de Análise de Conteúdo defendida por Laurence Bardin (2011). Segundo a autora, a AC objetiva analisar o que foi dito em meio a uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo e, para essa investigação, foram observadas as perguntas norteadoras, bem como os objetivos desta pesquisa.

Cabe ressaltar que a análise de conteúdo deste estudo será mediada especialmente pela minha experiência enquanto estagiário/docente do EFII, dos relatos, comentários e vivências trazidas pelos meus pares das escolas onde desenvolvi minhas atividades. Além disso, serão consideradas as descobertas, discussões e reflexões durante os momentos de orientação deste trabalho de conclusão de curso e durante as aulas do curso de Letras da UERGS, quando eram trazidas contribuições de colegas igualmente estagiários/docentes.

3.2 COLETA DE DADOS

A coleta dos dados foi iniciada com o objetivo de encontrar artigos científicos relacionados à temática desta pesquisa, ou seja, dificuldades de leitura e escrita que os alunos do EF II apresentam. Desse modo, a busca começou em periódicos e revistas eletrônicas de grande relevância e circulação no meio acadêmico nacional, como: Alfa (UNESP), Delta (PUCSP), Organon (UFRGS), Revel (UFRGS) e Caleidoscópio (UNISINOS). Porém, à medida em que íamos introduzindo palavras-chave sobre as temáticas deste estudo, percebemos uma certa dificuldade em encontrar publicações que se correlacionassem especificamente com o tema em questão. Diante desse fato, recorremos a outro mecanismo de busca via internet: o Google Acadêmico⁶ e, através de termos como: “Dificuldades leitura escrita BNCC”; “defasagens leitura escrita ensino fundamental II”, “expectativas professores/realidade professores leitura e escrita”, encontramos uma tese de doutorado e três dissertações de mestrado, de livre acesso, que tratam de forma mais direta sobre dificuldades relacionadas às habilidades de leitura e escrita no Ensino Fundamental II, conforme quadro nº1.

Além do critério da utilização de termos chave na busca pelo material selecionado, também observamos alguns outros aspectos nesta escolha. Primeiramente, as informações relacionadas ao nosso estudo presentes nos resumos e nos sumários, a qualidade desses trabalhos acadêmicos, a instituição de origem e as datas de publicação.

Após a definição do corpus, partimos para a etapa da análise dos dados levantados. Nesta fase, fizemos uma leitura preliminar de todo o material para a identificação das informações que nos interessavam particularmente nesta pesquisa. Para tanto, tal averiguação foi realizada com base no objetivo de descobrir quais as dificuldades apresentadas pelos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental relacionadas à leitura e à escrita e quais as estratégias que os docentes de LP encontram para lidar com essas lacunas.

A seguir, apresentamos um quadro com a relação das publicações encontradas, em ordem alfabética:

⁶ Google Acadêmico é uma ferramenta que permite a localização de monografias, dissertações de mestrado, teses de doutorado, além de muitas outras obras acadêmicas uteis para pesquisadores.

QUADRO 1- Publicações selecionadas para a análise

| Título | Instituição/Autor(es)/ Tipo de Publicação | Ano de publicação |
|---|---|-------------------|
| A defasagem em leitura e escrita dos alunos da Escola Estadual Professor Benjamim Araújo: um desafio para os gestores da atualidade | Universidade Federal de Juiz de Fora Alexandre Pereira Frade Mestrado | 2019 |
| O aluno dos anos finais do Ensino Fundamental (da escola pública) com grande defasagem em relação às habilidades para a leitura e escrita: investigando sujeitos e contextos. | PUC-SP Gilvan Elias Pereira Doutorado | 2011 |
| O uso de estratégias na minimização das dificuldades de leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental | Universidade Federal de Campina Grande Raqueline C. de Araújo Mestrado | 2018 |
| Os desafios de alfabetizar os alunos do 6º ano do ensino fundamental | Universidade Federal de Juiz de Fora Gilcimar da Silva Nolasco Mestrado | 2017 |

Fonte: elaborado pelo autor com base na busca realizada no *site* Google Acadêmico. (2023)

O quadro acima sistematiza as publicações que foram selecionadas para compor o *corpus* da nossa investigação. Neste capítulo elucidamos todo o percurso metodológico utilizado para à realização da pesquisa. Na seção seguinte, apresentaremos a análise realizada com base nesse corpus que foi coletado.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo se destinou à realização da análise das publicações escolhidas como *corpus* deste estudo. Serão apresentadas as considerações e reflexões sobre os dados coletados.

4.1 PUBLICAÇÃO I - TESE DE DOUTORADO

A primeira publicação analisada foi “*O aluno dos anos finais do Ensino Fundamental (da Escola Pública) com grande defasagem em relação às habilidades para a leitura e escrita: investigando sujeitos e contextos*”, de autoria de Gilvan Elias Pereira, da Pontifícia Católica de São Paulo - PUCSP. O trabalho foi apresentado em 2011 e tem por objetivo conhecer, a partir de casos reais, quem é o aluno chamado imprecisamente de “analfabeto” ou “semianalfabeto” por matérias de jornais, pela opinião de pessoas comuns e de professores que se mostram escandalizados com a qualidade da educação brasileira; saber qual é o perfil do aluno que se esconde por trás das estatísticas que revelam um suposto fracasso da escola pública e de muitos de seus alunos em relação principalmente ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

No referencial teórico do trabalho foram desenvolvidas reflexões problematizando a escola atual e suas finalidades, os desafios escolares da sociedade da informação, destacando pontos como o “déficit de socialização”, a desprofissionalização do professor e o “transbordamento da escola”. Além desses, também foram abordados temas clássicos da sociolinguística, como o preconceito e a estigmatização da escola enquanto transmissora e legitimadora da língua dominante em relação aos padrões linguísticos das camadas populares; questões sobre currículo e avaliação e a conhecida discussão entre o ensino de LP e sua relação com a gramática.

A metodologia utilizada no desenvolvimento na pesquisa foi o “estudo de caso” visto que as análises foram realizadas em escolas públicas situadas no município de Atibaia, SP. Essas análises visam, de um lado, identificar alunos que são reconhecidos pelos agentes escolares como analfabetos, semianalfabetos ou analfabetos funcionais e, de outro lado, de forma suplementar, conhecer os agentes escolares (diretores e professores) e familiares que se relacionam diretamente com

esses estudantes. Dos alunos, se procurou colher dados sobre seu histórico de vida escolar, seu relacionamento com a escola e o que eles próprios pensavam sobre suas habilidades para a leitura e a escrita. Dos professores, coordenadores e diretores, se procurou identificar os pressupostos e critérios utilizados para se chegar ao diagnóstico de que o aluno é analfabeto ou semianalfabeto. Outra preocupação do autor da tese foi a de questionar se as escolas possuíam procedimentos técnicos para lidar com o problema, ou mesmo, se as instâncias superiores do sistema educacional possuíam programas e orientações específicas para a prevenção ou superação do problema.

Os resultados apresentados englobaram relatos de casos particulares e envoltos em contextos próprios, que podem ser ou não ilustrativos ou representativos de outros tantos. O objetivo não foi o de demonstrar ou comprovar, por dados estatísticos, qualquer tese ou enunciado, mas analisar o problema no seu contexto natural, buscando, para tanto, contato com os sujeitos singulares, reais e históricos. Podemos dizer que esta pesquisa pôde contribuir para aprofundar um questionamento crítico de uma “teoria” previamente conhecida ou difundida, que aqui se refere à ideia de que, no Brasil, grande parte dos alunos chega à 5ª série (hoje 6º ano) do EF em situação de analfabetismo ou semianalfabetismo. (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

Os dados estatísticos disponíveis informam a existência desse aluno, mas não esclarecem quem ele é, qual é de fato sua relação com a língua escrita, qual é seu nível de letramento e alfabetismo e, principalmente, como se relacionam com o saber e quais impactos essa relação com o saber tem na sua história de fracasso escolar. Segundo o autor, a tese em questão não pretendeu gerar mais números e estatísticas, mas conhecer um pouco desse aluno. E todo esse contexto vai ao encontro do que presencio nas escolas em que atuo como estagiário: muito se estigmatiza o aluno que apresenta dificuldades na leitura e escrita, mas, de fato, não é dada atenção adequada as suas “demandas linguísticas”.

Voltando à supracitada tese de doutorado, o ponto crítico em que está centrada a investigação é o problema do aluno do EF que chega aos anos finais desse ciclo escolar com graves deficiências em praticar a leitura e a escrita e que,

portanto, é chamado e elencado em dados estatísticos como “analfabeto⁷”, “semianalfabeto” ou “analfabeto funcional⁸”. Para tanto o autor, tomou a questão do fracasso escolar como fio condutor da pesquisa e das reflexões, ou seja, o aluno em situação de baixíssimo alfabetismo, rotulado como analfabeto ou semianalfabeto, é, antes de tudo, o aluno em situação de fracasso. Não o aluno que abandona a escola, sucumbindo-se à possibilidade do sucesso através dela, mas o aluno que se mantém na escola, ainda que permaneça como fracassado, ainda que as perspectivas de a escola lhe abrir boas possibilidades de ascensão social sejam pequenas ou quase nulas.

No que diz respeito à coleta de dados, a tese em questão seguiu os seguintes passos: 1) contato prévio com as escolas públicas de bairros populares do município de Atibaia, SP, para a criação de um cenário sobre como estava a escola pública, “qual a motivação de seus agentes para o exercício da profissão?”, “o que pensam da educação e das possibilidades dela cumprir seu papel em ajudar a vida das pessoas?”; 2) aplicação de avaliação diagnóstica para descoberta e conhecimento dos alunos sujeitos da pesquisa (alunos com baixo nível de alfabetismo), em 21 alunos de 5ª a 8ª série [agora, 6º a 9º ano], de uma das escolas pesquisadas, todos indicados pela professora de LP; 3) levantamento de histórico da vida familiar e escolar dos sujeitos da pesquisa; 4) novo contato com diretores, professores, coordenadores, mães e outros profissionais, com vistas a obter esclarecimentos sobre os sujeitos. E, por fim, o quinto e último passo, uma avaliação específica sobre a relação com o saber e o conhecimento que os sujeitos da pesquisa apresentavam.

As entrevistas, baseadas em questionários semi-estruturados, foram realizadas com mães, professores e diretores que ajudaram o autor no aprofundamento de reflexões sobre quem era esse aluno que, de fato, encontrava-se muito defasado em relação ao que se esperava dele, no tocante às competências leitora e escritora. Também ajudaram a verificar questões diversas como as características de seu contexto familiar, a relação de sua família com a escola, a

⁷ De acordo com PEREIRA (2011), “analfabetismo” é uma palavra utilizada no português corrente para designar a condição daqueles que não sabem ler e escrever; já seu antônimo afirmativo, “alfabetismo”, mesmo já tendo sido dicionarizado, ainda soa estranho aos falantes do idioma.

⁸ De acordo com PEREIRA (2011), a expressão “alfabetismo funcional” foi cunhada nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizada pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares.

relação do aluno com a escola e seu comportamento em relação às obrigações estudantis, o pensamento desse aluno e de seus familiares sobre a escola, as perspectivas que tem da escola enquanto instituição social vista como meio de ascensão social, etc.

A pesquisa realizou-se em quatro fases: 1ª fase - caracterização da escola pública a partir da opinião de diretores e professores; 2ª fase - contato com alunos considerados “muito fracos”; 3ª fase - identificação de alunos de anos finais do EF em situação de baixo alfabetismo e supostamente em situação de fracasso escolar; 4ª fase - conhecimento aprofundado e acompanhamento dos alunos em situação de baixíssimo alfabetismo e supostamente em situação de fracasso escolar.

Para a caracterização inicial do contexto escolar em que estão inseridos estes alunos, entretanto, foram aplicados questionários estruturados com questões abertas sobre a escola pública e seus problemas para, assim, se captar informações sobre o imaginário dos agentes escolares (professores, diretores e coordenadores) a respeito do problema da existência (ou não) de alunos analfabetos em séries avançadas do EF.

Nas entrevistas com os pais dos alunos sujeitos da pesquisa, foram aplicados questionários semi-estruturados compostos por questões previamente pensadas e que possibilitavam a intervenção e a proposição de novos questionamentos por parte do entrevistado e do entrevistador. Aplicaram-se, também, avaliações diagnósticas para verificação do nível de alfabetismo dos 21 alunos indicados por professores de português da *Escola Azul* (assim foi chamada por questões éticas de sigilo) e avaliações diagnósticas para acompanhar, com mais detalhes, o nível de alfabetismo de dois alunos sujeitos da pesquisa. Por fim, foram realizadas entrevistas, a partir de roteiro semi-estruturado, com os sujeitos da pesquisa com o objetivo de investigar a questão da relação deles com o saber e o conhecimento.

Os resultados dos questionários respondidos por 4 diretores e 8 professores de LP das escolas pesquisadas mostraram que a existência de alunos (de séries avançadas do EF) em situação de baixíssimo alfabetismo é reconhecida por esses agentes escolares, que, por sua vez, revelam muitas dificuldades para lidar com a situação.

Em relação à situação do ensino nas escolas públicas, os diretores entrevistados reconheceram haver problema de qualidade e foram unânimes em

reconhecer a baixa qualidade da Educação Pública Estadual de São Paulo. Enfatizaram principalmente que as escolas sofrem com problemas de infraestrutura e com a desmotivação por parte de professores e alunos e alegaram, quase que unanimemente, que os principais problemas que impedem que a escola pública realize bem seu trabalho de ensinar são a desqualificação, a desmotivação e a desvalorização (inclusive salarial) do professor; as salas de aulas superlotadas e a falta de apoio da família.

O excesso de alunos em sala de aula e a responsabilização da família foram as principais razões apontadas pelos diretores para explicar os possíveis motivos que fazem com que alguns alunos cheguem à antiga 5ª série com grande defasagem de aprendizagem. A responsabilização da família aparece como unanimidade, seja em virtude da omissão/ausência dos pais ou mesmo da desestruturação familiar. Também foi constatado que as escolas pesquisadas, pertencentes à Rede Pública Estadual de São Paulo, não possuem uma linha de ação uniforme sobre como atender e acompanhar os alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental com grandes dificuldades em relação às habilidades para praticar a leitura e a escrita.

Ao serem indagados se a Escola está preparada para lidar com o problema da existência de alunos semianalfabetos em anos avançadas do EF, a maioria (três dos quatro diretores) disse que não e atribuíram essa falha ao despreparo do professor (dos anos finais do EF) para lidar com problemas de alfabetização ou mesmo a falta de apoio da escola ao professor, seja através de programas específicos para tratar das questões relacionadas às falhas de alfabetização, seja na disponibilização de especialistas como psicólogos e fonoaudiólogos. Um único diretor disse que a escola está preparada, porque promove reuniões e programa atividades dirigidas a esses alunos.

Ao longo de todas as respostas foram constatadas pelo autor da tese, referências ao aspecto subjetivo relacionado à desmotivação (tanto de professor, como de aluno), ao aspecto político como a falta de apoio do governo, ao aspecto profissional como o despreparo do professor e ao aspecto social como a omissão ou a desestruturação da família

No que diz respeito às respostas dos professores de LP entrevistados, esses são bastante críticos em relação às condições de trabalho, ainda que alguns concordaram que as coisas estão melhorando e que está havendo uma preocupação

maior por parte do governo. A reclamação mais recorrente foi referente à superlotação das salas. Para a maioria dos professores essa foi a principal dificuldade que eles enfrentam em seu cotidiano. Também, foram expostos nos resultados que o sentimento de despreparo e a falta de formação continuada são aspectos que contribuem bastante para agravar as deficiências do trabalho com alunos que apresentam baixo alfabetismo.

Sobre a maneira como esses professores trabalhavam com esses alunos com dificuldades graves em relação à leitura e à escrita, quatro das oito respostas dos entrevistados disseram encaminhar para o reforço ou dar atenção individualizada; as outras quatro respostas disseram que trabalham a autoestima do aluno, colocam-no junto a colegas que têm melhor desempenho escolar ou mesmo incentivam a prática de leitura.

Segundo Pereira (2011), foi percebido, entre outras coisas, a falta de um padrão de conduta, de uma diretriz sobre como lidar com problemas dessa natureza. Não há uma orientação dos órgãos gestores centrais ou da gestão da unidade escolar. A principal queixa dos professores refere-se à falta de apoio externo (psicopedagogos, psicólogos, presença da família etc.) e de formação específica para problemas de baixo letramento. E esse fato pode ser observado não somente na escola alvo da pesquisa em pauta, mas também nas instituições escolares pelas quais passei e tive a oportunidade de atuar em estágios docentes. Muitas vezes, os professores se veem solitários e desamparados no tratamento com alunos que apresentam graves dificuldades com relação às habilidades de leitura e escrita, desconhecendo a conduta adequada para esse tipo de situação. Nesse sentido, acreditamos que isso certamente seja um sintoma de que a escola está mal preparada para lidar com este problema.

Voltando à tese que por ora estamos analisando, verificamos que também foram entrevistadas as mães de dois dos três alunos que demonstraram muitas dificuldades na avaliação diagnóstica em razão de apresentarem baixa competência linguística. As duas mães revelaram grande preocupação com seus filhos. Disseram igualmente que acreditam que os problemas de seus filhos com a língua advêm dos primeiros anos de escola, relacionaram as dificuldades de seus filhos com o processo inicial de alfabetização, atribuíram culpa a alguma professora da fase inicial da escola e explicitaram descrença no poder da instituição em atender e

ajudar seus filhos na superação de suas dificuldades. Disseram, por exemplo, que as aulas de reforço, quando existem, não surtem resultados positivos e perceptíveis para a melhoria das dificuldades apresentadas pelos alunos. Embora sejam mães trabalhadoras pertencentes às camadas populares, são pessoas que viviam realidades distintas e que lidavam com a escolaridade de seus filhos de forma distinta.

Ao serem indagadas diretamente se acreditavam que as aulas de reforço podem auxiliar minimamente o aluno a melhorar seu desempenho escolar, foram suscintas e responderam categoricamente que não, “que não muda quase nada”. O autor percebeu em suas falas uma percepção subliminar de que seus filhos tinham dificuldades sim, mas que a Escola não conseguia sucesso com eles, que não conseguia ou não se interessava em reverter a situação.

Já no que tange ao trabalho de identificação desse sujeito, o autor da tese procurou evitar alunos em estado de analfabetismo absoluto, pois considerou que, a existência de educandos nessa condição, depois de cinco ou mais anos de escolaridade, poderia expressar mais problemas decorrentes de comprometimento clínico qualquer, do que, de fato, uma história de fracasso no processo de aprendizagem. Foram procurados alunos, que, a despeito de não possuírem qualquer comprometimento clínico evidenciado, ainda assim, encontravam-se em situação de fracasso, em situação de grande defasagem em relação ao esperado para a série que cursavam. Não analfabetos absolutos, mas alunos com grandes dificuldades para escrever e compreender frases simples.

A grande maioria dos alunos escolhidos para realizarem a avaliação diagnóstica apresentavam, em relação às competências escritoras, dificuldades em relação à ortografia, à pontuação, ao uso de normas básicas como, por exemplo, o uso de letras maiúsculas e minúsculas adequadamente e até mesmo caligrafia e organização textual bastante precárias. São alunos defasados em relação à série, mas não no grau que o autor procurava, não ao ponto de suspeitar que fossem analfabetos, semianalfabetos ou analfabetos funcionais.

O autor pôde verificar que grande parte desses alunos cometeram erros ou transgressões ortográficas (troca de letras com fonemas semelhantes, dificuldade com as regularidades morfosintáticas, dificuldade na marcação de acentos gráficos, dificuldade na escrita de sílabas complexas, transcrição da fala, troca de letras em razão de semelhanças na grafia) e demonstraram relativo sucesso na

compreensão dos textos simples que foram apresentados na avaliação. Somente três deles demonstraram um grau de dificuldade muito grande em relação a uma avaliação elaborada segundo os padrões de exigência compatível com a segunda série do EF (21 foram escolhidos em turmas de “antigas 5ª a 8ª séries”).

Foi constatado, a partir dos resultados da aplicação da avaliação diagnóstica, que a grande maioria dos alunos indicados pela professora de LP demonstraram sim baixa competência linguística em relação aos aspectos ortográficos e sintáticos da língua, mas que, ainda assim, demonstraram razoável compreensão dos textos simples oferecidos para interpretação. A constatação permitiu inferir que os professores se baseiam apenas nos aspectos ortográficos (como grafia de palavra e marcação de acentuação) e sintáticos da produção textual para classificar o aluno como incapaz de ler e escrever ou como semianalfabeto. Que esses professores, em suas “análises”, desprezam aspectos discursivos ou mesmo as competências comunicativas dos alunos, já que muitas vezes o texto produzido pelo aluno, apesar de possuir erros ortográficos simples, são criativos e expressivos.

Em sua tese o autor não quis apresentar novos números que confirmavam as estatísticas do fracasso escolar no Brasil, mas sim conhecer pelas singularidades de casos reais quem são esses indivíduos anônimos que sustentam tais estatísticas, um pouco de suas trajetórias escolares e de como se relacionam com o saber e com a aprendizagem.

Foi confirmado sim, como o autor suspeitava, que a ideia tão difundida da existência de alunos “analfabetos” ou “semianalfabetos”, em anos avançados do EF, carrega uma grande imprecisão conceitual sobre o que se deve entender por aluno analfabeto, isso porque, se há, inegavelmente, um grupo de alunos que apresenta grande defasagem em relação ao que se espera em sua idade e ano escolar, os próprios professores, por sua vez, não possuem critérios ou meios padronizados para fundamentar seus diagnósticos. As histórias reais de alunos em situação de fracasso e que apresentam baixíssimo nível de alfabetismo mostram, antes de tudo, a precariedade e o caráter passageiro dos vínculos que unem e desunem tais alunos com a escola e com o saber.

4.2 PUBLICAÇÃO II- DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A seguinte publicação analisada foi a dissertação de mestrado intitulada “*O uso de estratégias na minimização das dificuldades de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental*”, escrita por Raqueline Chaves de Araújo, no ano de 2018, na Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB. O referido trabalho tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento de métodos mais eficazes que auxiliem os discentes na sua transformação de simples decodificadores de mensagens e reprodutores da ortografia, para leitores e escritores proficientes, críticos, seres capazes de exercer autonomia diante das inúmeras situações vivenciadas pelas sociedades letradas.

A metodologia utilizada na pesquisa foi interventiva de caráter qualitativo e descritivo, cuja coleta dos dados buscou obter informações sobre a realidade da escola pesquisada, realizando entrevistas, rodas de conversas com os discentes, observação das aulas, atividades diagnósticas verbais e orais, sempre procurando respostas para os questionamentos levantados ao longo da pesquisa em comparação com as teorias propostas por especialistas envolvendo a temática estudada.

Como alicerces teóricos foram levados em consideração teorias de autores de notório conhecimento no âmbito da língua, especialmente com foco em leitura e escrita: Freire (2003; 2005), Solé (1998), Kleiman (1995; 1999; 2000; 2005), Cagliari (2009), Antunes (2005; 2009), Lajolo (2009), Koch (2006), Rojo (2012), Calkins (1989), Calkins; Hartman; White (2008); Pietri (2009), além das orientações oriundas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), entre outros.

Para desenvolver a pesquisa foi escolhida a Escola Municipal Monsenhor José Camurça, localizada no distrito de Lima Campos, Icó, Ceará. A Escola é a única na comunidade que oferece EF I e II. O público-alvo do trabalho foi a turma do 7º ano-B do EF, composta por 22 alunos, sendo 7 meninas e 15 meninos. Destes, 50% dos alunos encontravam-se com idade entre 15 e 18 anos, já ultrapassando a faixa etária apropriada para cursar esse ano e ainda apresentando sérias dificuldades na aprendizagem de LP. A maior parte da turma, cerca de 80%, tinha pais pescadores e agricultores, e as mães eram domésticas, moravam nos bairros periféricos da comunidade e eram contempladas com o programa do Governo Federal Bolsa

Família, direcionado às famílias em situação de pobreza no Brasil. Essas famílias raramente compareciam à escola e, provavelmente, por terem uma formação escolar incompleta não acompanhavam os filhos nas atividades escolares, o que aumenta cada vez mais a responsabilidade da escola, que passa a assumir também o papel da família, precisando, assim, buscar métodos ainda mais eficientes para despertar nos alunos o prazer pelo aprender.

Segundo a professora de LP da turma, havia entre os discentes, apenas 7 que apresentavam leitura e escrita fluentes e desenvoltura quanto ao letramento, os demais enquadravam-se num baixo nível de aprendizagem, muitos ainda com nível de escrita silábico-alfabético. Além de tudo, a autora percebeu ainda ausência de sentido e significado para seu estudo, principalmente, porque a maioria dos alunos parecia não ter planos para um futuro promissor, não compreendendo, portanto, a importância da educação para as suas vidas na construção da cidadania e da carreira profissional. Alguns sujeitos apresentavam comportamentos indisciplinados, atrapalhando corriqueiramente as aulas, chegando, muitas vezes, a desrespeitar colegas, professores, coordenadores e também funcionários dos setores da escola.

Foi aplicada uma atividade diagnóstica pela pesquisadora envolvendo a leitura e a escrita a partir de uma variedade significativa de textos, desde narrativas simples e breves – como a fábula – até aqueles mais complexos – como os que trazem as linguagens verbal e não verbal –, com ideias explícitas e implícitas, sendo essas últimas a dificuldade que prevalecia na turma quando se tratava da compreensão textual.

A pesquisadora evidenciou que, ao longo do processo investigativo, foram feitas algumas constatações acerca dos fatores que contribuíam para que essa problemática se estabelecesse de forma tão veemente no ambiente escolar. Dentre esses fatores, o perfil familiar dos alunos que têm, em sua maioria, pais ausentes da escola, carentes de alfabetização, com condições pouco propícias a determinados eventos de letramento, que acabam, por causa dessas condições, deixando o ensino de seus filhos praticamente a cargo apenas da instituição escolar. Além disso, a formação acadêmica da professora não permitiu que a pesquisadora criasse boas expectativas sobre o desempenho dos educandos, pois os resultados positivos se localizavam numa escada muito íngreme de ser superada quando o profissional do magistério atua fora da área de formação acadêmica, lecionando uma disciplina muito distante daquela vista nos bancos da academia.

Cabe aqui uma intervenção advinda de minha experiência enquanto

docente/estagiário do EF II de algumas escolas públicas da cidade de Porto Alegre. A atuação de professores fora de sua área de formação acadêmica é uma prática muito comum em algumas escolas. São professores que não têm formação adequada nas disciplinas que lecionam. São docentes que fizeram graduação em outra área, não possuem licenciatura ou, nos casos mais graves, sequer se formaram na universidade. Isso é muito comum, especialmente em área mais periféricas e, até mesmo, de difícil acesso, e constitui um sério problema que interfere diretamente no desempenho escolar dos estudantes.

Retomando a dissertação analisada, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos nas aulas de LP, a partir das observações realizadas durante a pesquisa, a pesquisadora propôs um Plano Estratégico de Intervenção Pedagógica, baseado nas principais dificuldades detectadas na turma. Tal plano foi executado durante os meses de agosto e setembro de 2017, por meio de um guia didático, com 8 oficinas temáticas, aplicadas 2 a cada semana, totalizando 4 semanas de trabalho, sendo essas as 2 primeiras semanas de cada mês. Ao final de 8 oficinas, a pesquisadora percebeu uma reveladora evolução na aprendizagem de leitura e escrita dos alunos, embora ainda um tanto quanto tímida.

Araújo (2018), ao final de sua pesquisa, conclui, por meio das observações frente a tudo o que foi realizado, que, quando os estudantes são encorajados a colaborar, a colocar suas energias nas oficinas de leitura e escrita, podem trazer uma vasta quantidade de entusiasmo e dedicação à sala de aula. E, ao focar na minimização das dificuldades de leitura e escrita nas turmas dos anos finais do EF, conclui que o mais importante diante dos desafios encontrados é a maneira como os educadores reagem a eles e de que forma buscam estratégias para superá-los, aprendendo, frente à realidade de cada aluno, lições que permitem crescer profissionalmente como seres humanos.

4.3 PUBLICAÇÃO III- DISSERTAÇÃO MESTRADO

A terceira publicação analisada foi a dissertação de Gilcimar Cordeira da Silva Nolasco, com o título “*Os desafios de alfabetizar os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental*”. O trabalho foi apresentado em 2017, como requisito para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. O principal objetivo do trabalho foi mapear as defasagens de leitura e escrita dos alunos oriundos do 5º ano do EF que chegam ao 6º ano em uma escola estadual do Estado de Minas Gerais e propor ações

que possam minimizar essas dificuldades, para que esses alunos possam prosseguir seus estudos com êxito.

No que tange ao referencial teórico, foi trazido autores que discutem sobre alfabetização e letramento e também sobre leitura e gêneros textuais tais como: Tfouni (2010), Soares (2003), Kleimam (1995), Leffa (1999), Marcuschi (2007), Lerner (2002), dentre outros. Apresentou-se também um relato das políticas públicas implementadas pelos governos federal e estadual visando à alfabetização no tempo certo. Foram realizadas avaliações diagnósticas com os alunos do 6º ano e aplicado questionário aos professores do referido ano e à supervisora pedagógica, no intuito de identificar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos e o que os professores têm feito para saná-las.

O trabalho foi introduzido por uma discussão essencial- “a alfabetização na idade certa: função primordial na escola”. Para isso, a autora usou o alicerce teórico apresentado para fundamentar as questões em torno da alfabetização. Também foi percorrido sobre o EF em MG, que, de acordo com o Boletim Pedagógico do PROALFA, em 2006, esse mostrou um dado preocupante: 49% dos alunos do 3º ano do Ciclo de Alfabetização estavam no nível recomendável de leitura e escrita, 21% encontravam-se no nível intermediário e 31% dos alunos situavam-se abaixo do nível esperado de desempenho, ou seja, não desenvolveram as habilidades básicas de leitura.

Quanto à metodologia da investigação, foram realizadas pesquisas bibliográficas e de campo. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados questionários aplicados aos professores do 6º ano dos conteúdos de LP, Matemática, Geografia, História e Ciências e com a supervisora pedagógica, além de avaliações diagnósticas com os alunos do 6ºano. A aplicação dos questionários teve como objetivo obter dos sujeitos da pesquisa a sua opinião e visão das questões que envolvem o aprendizado significativo da leitura e da escrita dos alunos do 6º ano do EF, além de aferir quais práticas pedagógicas, usando portadores de texto, estão sendo trabalhadas em sala de aula e que visam impactar, positivamente, no aprendizado dos alunos com defasagem em leitura e escrita. Os questionários também serviram para investigar a formação dos professores que atuam no 6º ano, aferir se eles possuíam habilitação específica para lecionar e quantos desses profissionais já haviam tido experiência de alfabetização nos anos iniciais.

A parte da análise tratou do questionário aos professores sobre as principais dificuldades apresentadas pelos alunos, sem mencionar que essas dificuldades poderiam

estar ligadas às defasagens em leitura e escrita. Cinco dos respondentes identificaram a defasagem em leitura e escrita como fator dificultador do processo ensino aprendizagem. Com relação a como são trabalhadas, em sala de aula, as dificuldades que foram detectadas nos alunos do 6º ano, as respostas da maioria dos respondentes foram imprecisas. Sete dos professores relataram que trabalham, basicamente, com o livro didático e o Currículo Básico Comum (CBC) e oferecem um tempo maior para que os alunos com maiores dificuldades de aprendizado consigam concluir as atividades. Além disso, citaram o pouco tempo de permanência em sala de aula para trabalhar com um conteúdo muito extenso.

Nas considerações finais desta dissertação é exposto o resultado da pesquisa que revelou não haver um trabalho sistemático com os diversos portadores de texto. Associado a essa questão, foi apontado também que há o fato de que o sistema educacional permite que o aluno, a partir do 6º ano, seja promovido, caso não consiga êxito em até três conteúdos. Com isso, o aluno acaba sendo “empurrado” e chegando ao término do EF sem os domínios essenciais do aprendizado que são a leitura e a escrita. A autora pontua que faz-se necessária a promoção de ações que possam eleger o texto como instrumento principal nas atividades em sala de aula.

4.4 PUBLICAÇÃO IV- DISSERTAÇÃO MESTRADO

A última publicação analisada foi a dissertação de mestrado intitulada “A defasagem em leitura e escrita dos alunos da Escola Estadual Professor Benjamim Araújo: um desafio para os gestores da atualidade”, de autoria de Alexandre Pereira Frade, no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, no ano de 2019. O objetivo do trabalho foi discorrer acerca das dificuldades dos alunos que chegam ao 6º ano, da Escola Estadual Professor Benjamim Araújo, sem consolidar as habilidades necessárias de leitura e escrita, e permanecem com essas defasagens no decorrer dos anos. Além disso, foi investigado quais eram os obstáculos para solucionar o problema da defasagem em leitura e escrita de uma parcela dos alunos da supracitada escola.

O referencial teórico da pesquisa foi composto pelos conceitos de alfabetização e letramento, tendo como aportes estudos realizados por autores, como: Costa Val (2006), Kleiman (2007), Soares (2003), Botelho (2011), dentre outros.

Quanto ao procedimento metodológico, a primeira etapa foi o grupo focal. Com a finalidade de analisar os trabalhos desenvolvidos com esses alunos com defasagem em

leitura e escrita, foi optado por realizar um grupo com os professores que atuavam no apoio pedagógico, a especialista da escola e a professora da sala de recursos. Essa metodologia foi escolhida, por se tratar de uma interação e reflexão coletiva, que levantou informações relevantes para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, através da problematização das ações realizadas com esses alunos em defasagem. Como segunda etapa desse procedimento metodológico, foi realizado a “sessão reflexiva”, que teve como sujeitos de pesquisa 6 (seis) alunos, que estavam no 7º, 8º e 9º anos e ainda não consolidaram as competências e habilidades em leitura e escrita.

Na introdução do trabalho, o pesquisador realizou uma abordagem a respeito do desempenho dos alunos em leitura e escrita no âmbito nacional. O objetivo principal foi analisar o que os alunos esperam dos docentes, em relação à aprendizagem em leitura e escrita, refletindo sobre as avaliações externas e internas e sua importância para a análise e tomada de decisões sobre a educação do país. Na sequência, foi buscado dados da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, no que se refere ao desempenho em leitura e escrita, fazendo alusão à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que preconiza a alfabetização na idade certa e à BNCC, que especifica que o aluno deve estar alfabetizado até os 8 anos de idade. Por fim, ainda na parte introdutória, o autor demonstra que, mesmo com todos os esforços realizados pela escola pesquisada, com a finalidade de minimizar a defasagem em leitura e escrita, existente em uma parcela dos seus discentes, a instituição não estava conseguindo êxito neste quesito.

A escola cenário desta pesquisa é estadual e atende os anos finais do EF (6º ao 9º ano). Denominada Escola Estadual Professor Benjamim Araújo, na época de realização do estudo possuía 210 alunos matriculados. Ao concluírem o EF, os estudantes iniciam o EM em outra escola estadual do município, mas nem todos chegam a concluir este nível de ensino. Dessa forma, acabam ficando apenas com a conclusão do EF - Anos Finais. Além de preocupante, isso mostra o quanto é importante os alunos terminarem o EF com as habilidades de leitura e escrita consolidadas.

A pecuária e a agricultura representavam os setores mais relevantes na economia do município. A principal fonte de emprego da cidade eram as instituições públicas (escola e prefeitura) e os pequenos comércios locais.

Os professores eram todos habilitados para o componente curricular que lecionavam, ou seja, cada um possuía a devida licenciatura na disciplina em que trabalhava.

A escola apresentava um nível satisfatório de alunos dentro da faixa etária para o

ano escolar e buscava alternativas para sanar as dificuldades apresentadas pelo seu alunado. Diante disso, os discentes estavam sendo aprovados e havia um intenso trabalho no ano seguinte, buscando alternativas para melhorar o desempenho deles em leitura e escrita. Nesse sentido, quando o autor do estudo analisou os dados de aprovação da escola, nos três últimos anos, anteriores à data de apresentação da pesquisa, verificou que havia um alto índice de aprovação. No entanto, os problemas permaneciam. Isso preocupava, visto que os alunos estavam progredindo, mas o conhecimento necessário para o desenvolvimento pleno do cidadão estava ficando a desejar.

A escola, por sua vez, ofertava um projeto para o trabalho dessas defasagens apresentadas. Os alunos selecionados para o projeto eram aqueles com dificuldades na leitura e escrita que apresentavam um baixo rendimento nas disciplinas e nas avaliações diagnósticas aplicadas ao início de cada ano letivo. Cada turma era composta por, no máximo dois alunos, em sala específica, havendo quadro branco, carteiras, além de contar com materiais de apoio para o professor: jogos, livros, caderno de caligrafia e folhas. O autor ressalta que dentre o grupo de servidores que trabalhava no projeto, não havia professor de LP, visto que todos eles possuíam a carga-horária completa, que era exigida pela legislação vigente.

Nesse grupo de alunos que eram atendidos pelo projeto, a falta de assistência da família e a falta de valores básicos como respeito, educação conviviam com a deficiência na aprendizagem. A principal característica que era igual a todos, ou seja, a defasagem em leitura e escrita, acabava prejudicando o processo de ensino-aprendizagem não só de LP, mas de todas os componentes curriculares.

Os professores de apoio pedagógico possuíam material disponível para as suas atividades e, às vezes, confeccionavam o material, mediante a necessidade, tendo em vista a dificuldade do aluno ou o seu avanço. Eram usados, para as aulas de reforço, jogos pedagógicos, referentes à formação de palavras (juntar as sílabas para formar as palavras); atividades impressas de ortografia, como completar as palavras com s/ss/ç/c, m/n, x/ch, g/j; cruzadinhas; textos diversos, desde textos mais simples até textos mais complexos, dependendo do grau de desempenho dos alunos; dentre outros.

Além dos docentes que realizavam este projeto não terem formação específica, as bibliotecárias que auxiliavam no desenvolvimento das atividades não possuíam curso de graduação em pedagogia, como normalmente é exigido pela resolução de quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Educação de MG. O autor salienta que essa falta de

informação teórica, acerca da alfabetização e do letramento, acabava afetando o desenvolvimento das ações/atividades. Ele destaca ainda que o trabalho realizado pelas servidoras auxilia o desenvolvimento cognitivo dos alunos. No entanto, tais momentos poderiam ser melhor aproveitados, caso os servidores trabalhassem uma sequência didática específica, aliando a alfabetização e o letramento.

O autor discorre que a escola buscava, por meio destes projetos, minimizar as defasagens dos alunos em leitura e escrita, trabalhando, em conjunto, com os recursos que possuía. Entretanto, faltava conhecimento específico em alfabetização aliada ao letramento, a escola não possuía professor alfabetizador ou que tivesse formação nesta área. Os responsáveis por tal tarefa eram docentes de áreas específicas, como Geografia, Língua Inglesa, Ciências, que trabalhavam no apoio pedagógico a esses alunos. Os projetos desenvolvidos também eram elaborados e acompanhados pela especialista que é formada em matemática com pós-graduação em supervisão escolar. As bibliotecárias, por sua vez, também eram servidoras de disciplina específica (Ciências e História), que, por estarem totalmente excedentes na escola, cumpriam carga horária na biblioteca.

O relato dos profissionais envolvidos com o projeto de apoio pedagógico da escola trazia fatores que influenciavam diretamente na defasagem escolar como a falta de formação adequada por parte do profissionais para ensinar as habilidades de leitura e escrita. Além disso, havia a falta de acompanhamento escolar das famílias e a carência afetiva, social, econômica dos discentes. No entanto, o autor defende o posicionamento de que a escola não pode simplesmente transferir a responsabilidade do não aprendizado a isso. A instituição deve buscar estratégias para sanar as dificuldades dos alunos, mesmo diante de um quadro de certo abandono, como este que ora é traçado pelos professores da investigação realizada.

A partir dos estudos realizados, o autor verificou que esta defasagem de leitura e escrita, em alunos do EF— Anos Finais, era algo recorrente em MG e no Brasil. Muitas escolas ainda não estão preparadas para um cenário ideal em que a competência linguística seja algo real, além disso muitos professores não possuem a preparação e o conhecimento necessários para trabalhar com essa defasagem.

Os resultados encontrados apontaram a necessidade de se reestruturar os projetos desenvolvidos na escola, visto que a forma como os trabalhos com a leitura e escrita eram desenvolvidos não estava alcançando os objetivos. Ademais, tais iniciativas, em muitos casos, vão de encontro aos interesses dos alunos. Aliado a isso, o investigador

percebeu que há uma necessidade de ampliar a metodologia utilizada em sala de aula, tendo como base a ludicidade e uma relação mais afluada entre o que se está estudando e a vivência dos alunos fora da escola.

Neste capítulo foi desenvolvida a análise das publicações escolhidas para compor o *corpus* deste estudo. Na sequência, por meio dos dados obtidos, iremos traçar categorias de análise que contemplem as perguntas que guiaram a investigação.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados e discussões propostos com base nas análises realizadas. Nele, serão apresentados os principais segmentos envolvidos e as possíveis causas dos problemas de defasagem nas habilidades de leitura e escrita de nossos educandos. Também identificaremos principais defasagens e as estratégias utilizadas pelos professores para saná-las. Para fins de elucidação, ao final de cada seção, apresentaremos quadros representativos dos cenários identificados.

5.1 AS ESFERAS

A fim de criarmos categorias de análise do material que compôs nosso corpus, dividimos os cenários encontrados em 4 classificações que, nesta investigação, denominamos “esferas”. Entendemos esfera como o domínio em que está inserida a ação de cada um dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as quatro esferas dizem respeito à família, ao aluno, à escola e ao professor e, cada qual, tem sua parcela de participação nos problemas relacionados às defasagens de leitura e escrita. Na sequência detalharemos cada uma delas.

5.1.1. Esfera “Família”

O percurso de análise evidenciou que a esfera familiar é fundamental no desempenho do nosso alunado, porém o que observamos é a pouca participação ou ausência total dos familiares no percurso escolar de seus filhos e isso se deve a algumas razões.

Em primeiro lugar está a vulnerabilidade social que é uma das principais características das famílias de baixa renda. Em muitos casos, os pais ou responsáveis não frequentaram a escola ou, quando nela estiveram, a experiência não foi satisfatória. Por não terem uma boa qualificação acadêmica e um nível de formação intelectual mínimo, acabam tendo oportunidades de trabalho precárias, ocupações informais ou ainda atividades que não exigem nenhum nível de instrução. Circunstâncias como essas levam as famílias para um lugar cada vez mais distante de uma condição social digna e, conseqüentemente, distantes do ambiente e da vida escolar de seus filhos.

Dentro de realidades de vulnerabilidade social, a necessidade de renda pode ser

maior do que a de conhecimento. Muitas vezes, os alunos precisam ganhar dinheiro para auxiliar com as despesas de casa. Em contrapartida, a escola fica em segundo plano ou inexistente, pois, as famílias têm demandas “mais urgentes”. Essas famílias não reconhecem na escola uma possibilidade de ascensão social. Porém, entendemos que, através da educação, há chances de ciclos de vulnerabilidade social serem rompidos e uma mobilização ocorrer. Sendo assim, ao retomarmos a LDB 9394, mencionada no referencial teórico desta monografia, que, em seu artigo 205, prevê a educação como “direito de todo cidadão, visando o desenvolvimento e preparo para a cidadania, incluindo sua qualificação para o mundo do trabalho, sendo DEVER [grifo meu] do Estado e da família”, chegamos à conclusão de que a omissão da esfera familiar configura a violação de um direito essencial na vida de qualquer sujeito: ter oportunidade e garantia de aprender para ascender socialmente.

Em segundo lugar, as análises mostraram ainda que os alunos cujas famílias apresentam condições pouco propícias a determinados eventos de letramento, tendem a apresentar mais dificuldades no processo de aprendizagem. As crianças que são expostas desde cedo a ambientes convidativos para a aprendizagem da leitura e da escrita, apresentam maior interesse por essas habilidades durante o percurso escolar. Por outro lado, as que têm poucos recursos e muita instabilidade em seus lares, a exemplo de carência e ausência de membros familiares, tendem a ter o caminho oposto.

As dificuldades nas habilidades em relação à leitura e à escrita, não surgem “do nada”, mas sim em virtude de diversos contextos situacionais como os citados, de modo que podemos compreender melhor a importância da esfera familiar na construção de um percurso escolar satisfatório dos nossos educandos, dos quais trataremos especificamente na sequência.

5.1.2. Esfera “Aluno”

Neste momento, estamos entrando em um território central e delicado desta investigação, pois discutiremos uma das esferas principais do nosso “fazer pedagógico” enquanto docentes: nossos alunos, em especial, os do EF II, público alvo do estudo aqui realizado.

Para tanto, iniciamos enfatizando o principal ponto que nossas análises evidenciaram: o impacto que a fragilidade dos vínculos afetivos familiares e escolares e a carência de valores básicos e fundamentais como respeito, educação, empatia,

autonomia, capacidade de convivência em grupo e responsabilidade apresentam no desempenho escolar do nosso aluno dos anos finais do EF e podem acarretar possíveis defasagens nas habilidades da leitura e escrita.

Qualquer ato de aprendizagem, pela sua complexidade, ultrapassa as raias da cognição e envolve o campo afetivo/emocional, mergulha no social e se expande através da esfera cultural. Além disso, é preciso que, de um lado, o professor desperte o interesse do seu aluno, enquanto, do outro lado, esse aluno sintam-se motivado a aprender. E, quanto maior a motivação, maior será a disposição para estudar, o que acarretará êxito na escola e na vida futura. Se o aluno não encontra significado no trabalho que tem a realizar, se não vê perspectiva futura nessa aprendizagem, provavelmente não terá interesse em aprender. (BINI; PABIS, 2008).

Voltando novamente o nosso olhar para as análises apresentadas no capítulo anterior, podemos ressaltar algumas causas para essa falta de motivação dos alunos no que tange especialmente o componente curricular de LP, foco deste estudo. Muitas vezes, o estudante se depara com aulas descontextualizadas, centradas num purismo gramatical, cujo único objetivo é o estudo da língua enquanto estrutura, distante da realidade vivida por cada um deles. Celso Pedro Luft, já na década de 1980, afirmava que “é comum ouvir jovens dizendo que aulas de Português são ‘cultura inútil’. Normas demais, fora da realidade, eivadas de um purismo reacionário. Pormenores supérfluos em grande quantidade, distinções discutíveis, regras superadas por novos usos”. (LUFT, 1985, p. 53, grifo do autor). Compartilhando da mesma tese, Possenti (2012) acredita que o ensino centrado na metalinguagem desvinculada de relações de sentido acaba por afastar o aluno das tarefas de compreensão leitora e de produção de discursos. Tanto é assim, que é comum ouvirmos profissionais se queixando por seus alunos não saberem “colocar suas ideias no papel” ou não conseguirem compreender textos mais complexos ou especializados.”(POSSENTI, 2012, p. 53).

Uma outra possível causa vislumbrada nas análises para a desmotivação dos alunos com relação às aulas de LP é a questão da falta de envolvimento professor-aluno. Sabemos que a afetividade é um dos fatores que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, fazendo com que o indivíduo aprenda através dos sentimentos, das emoções e das experiências que são trocadas na interação com o outro. Como, então, garantir que esse envolvimento do professor com o aluno possa, de fato, ocorrer de forma adequada, longe da hostilidade e da indiferença, quando o aluno acaba sendo apenas “mais um” que o professor, por vezes, não sabe nem o nome, frente a

centenas de outros estudantes, em outros turnos de trabalho, em outras instituições e, quem sabe até, em outros componentes curriculares, estranhos a sua área de formação?

Em diálogo com os estudos de Vargas e Castanha (2016), já trazidos no referencial teórico desta monografia, que apontam a necessidade de criarmos um ambiente educacional que favoreça o convívio e a aprendizagem, no qual os laços afetivos assumem um papel fundamental, percebemos que o quadro real das situações de nossos alunos destoa do que as autoras propõem, haja vista a precariedade de laços afetivos satisfatórios entre docentes e alunos. De igual modo, tal qual vimos na subseção anterior (5.1.1), na esfera familiar, os problemas de ordem emocional que resultam em vínculos frágeis acabam por ocasionar dificuldades nas relações sociais e de aprendizagem.

A gravidade da situação aumenta e contribui para um cenário de falta de entusiasmo e interesse pelas aulas, acarretando, por vezes, em comportamentos indisciplinados e, nos piores casos, em quadros de reprovações contínuas, na carência de perspectivas futuras, podendo chegar à evasão e ao conseqüente afastamento dos bancos da escola.

Conforme evidenciado nas análises e, principalmente, embasado na minha experiência enquanto docente/estagiário de LP, um dos grandes problemas da evasão escolar está na falta de interesse dos alunos pelo método de ensino. Hoje, o ambiente escolar está pautado no sistema de palestras maçantes e intermináveis listas de conteúdos “empurradas cérebro abaixo” apenas para cumprir um programa pouco funcional de aprendizagem. As aulas ainda são as mesmas de décadas passadas e não dão conta de uma geração ávida não apenas por informação, mas também pelo gerenciamento dela.

Para engajar o aluno desmotivado existem estratégias que passam tanto pelo professor, quanto pela escola. A instituição precisa avaliar constantemente seu projeto político pedagógico, bem como sua infraestrutura de tal forma que o ambiente se torne atraente para que o aluno tenha vontade de frequentá-lo. Nesse sentido, na próxima subseção nos ocuparemos mais detalhadamente da esfera que envolve especificamente a escola.

5.1.3. Esfera “Escola”

O estudo realizado evidenciou algumas inquietações sobre a esfera “escola” que

serão discutidas a seguir.

Nas análises efetuadas, percebemos que não há orientações específicas ou programas de apoio pedagógico por parte das Secretarias Estaduais de Educação no tratamento com os alunos que apresentam defasagens na leitura e escrita. O que, de fato, ocorrem são procedimentos e iniciativas específicas de cada instituição escolar. Cenário idêntico ao que presenciei em minha experiência docente: os professores identificam os alunos com dificuldades e passam o caso para a coordenação, a supervisão ou a gestão; esses, por sua vez, encaminham para as aulas de reforço de aprendizagem. Em muitas situações, há apenas um profissional para trabalhar com uma demanda grande de alunos com defasagens na aprendizagem; esse profissional não tem nenhum apoio especializado de outros colegas, como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, entre outros. Ou seja, a escola não se empenha em oferecer, de fato, um projeto estruturado de reforço escolar, tampouco dá condições para que isso ocorra de forma satisfatória e que contribua para sanar as principais defasagens dos alunos.

Ao observarmos que a instituição falha em não oferecer projetos que efetivamente proporcionem o reforço escolar, nos voltamos a uma das discussões presentes em nosso referencial teórico, proposta por Solé (1998), que diz ser imprescindível que o aluno domine a habilidade da leitura e da escrita para agir com autonomia nas sociedades letradas. A desvantagem para o aluno que não aprendeu a ler nas séries iniciais é enorme, tendo em vista que, ao chegar nos anos finais do Ensino Fundamental, a preocupação do professor será a de repassar e dar continuidade aos conteúdos daquele ano ou série e não o retorno às atividades que foquem diretamente nas habilidades de ler, deixando assim os alunos cada vez com mais dificuldade no que é proposto em sala de aula. Isso acaba gerando uma espécie de “bola de neve” que se torna quase impossível de conter.

Outro problema na esfera escolar que as análises evidenciaram e que também observamos nas escolas onde atuo são as más condições de estudo e trabalho oferecidas pelas instituições de ensino. É comprovado que o espaço educacional influencia na aprendizagem. Muitas escolas apresentam condições precárias como cadeiras desconfortáveis, material didático escasso e ultrapassado, superlotação das salas de aula, escassez de professores e funcionários, banheiros interditados ou em péssimas condições de uso, falta de ventiladores ou ar condicionados, quadras de esportes depredadas (quando há), carência de laboratórios e espaços de convívio e lazer, problemas de iluminação, falta da merenda escolar, problemas relacionados ao tráfico

de drogas e violência social. A escola está em crise e afasta seus alunos de um espaço que é seu por direito.

Através das análises também percebemos que na instituição escolar, atualmente, há uma distorção de responsabilidades. Isso acontece quando o professor de LP (designado pela direção da escola para o atendimento dos alunos com dificuldades) precisa atender estudantes de anos/séries variadas que chegam às aulas de reforço com sérias defasagens identificadas não só pelos próprios professores de LP, mas por docentes de outros componentes curriculares. E essas dificuldades, na maioria das vezes, têm relação direta com as habilidades de leitura e escrita. Por exemplo, alunos com graves problemas na disciplina de matemática em virtude de dificuldades na leitura e, conseqüentemente, na interpretação de problemas matemáticos. Assim, o professor de LP precisa suprir todas as demandas trazidas pelo aluno, além de se responsabilizar pela recuperação de suas defasagens as quais, mesmo com um legado de anos na escola, não conseguiu sanar. Discursos transferindo a culpa da não aprendizagem de habilidades como leitura, escrita, interpretação e compreensão textual desse aluno para o professor de LP são constantes e reais em nossas instituições.

Outro ponto observado na tese de doutorado e nas dissertações de mestrado analisadas no capítulo anterior deste estudo foi a fragmentação do currículo. A fragmentação do conhecimento científico a ser ensinado manifesta-se na separação dos componentes curriculares na escola e tem sido danosa para a educação. Essa questão é alvo de discussão há algum tempo no meio acadêmico e encontra forte resistência tanto na instituição “escola”, quanto na sociedade como um todo. Sabemos que há várias propostas a respeito da interconexão dos saberes, mas o que, de fato, percebemos é a dificuldade dos alunos em dar seguimento ao raciocínio lógico e às atividades propostas pelos docentes em períodos fragmentados e curtos, geralmente 45 a 50 minutos. Isso acarreta, mais uma vez, nas defasagens apresentadas em sala de aula.

Cabe ressaltar que os problemas relacionados à esfera escolar geralmente dizem respeito também a outros segmentos como o das instituições oficiais que propõem as políticas educacionais tanto em nível municipal, estadual quanto nacional. E, neste caso, cabe à gestão escolar somente obedecer e respeitar as orientações parametrizadoras, mesmo que, por vezes, discorde ou tente propor alternativas deferentes. É o caso, por exemplo, da “promoção” ou a “aprovação compulsória”, problema esse que foi fortemente evidenciado em nossas análises.

Algumas das publicações analisadas referiram que o sistema educacional em

algumas cidades brasileiras faculta o trabalho com “ciclos de aprendizagem”, ou seja, o trabalho com a desfragmentação das séries anuais, investindo em ciclos plurianuais. Num primeiro momento, tal iniciativa nos parece válida. Porém, nessa perspectiva, a reprovação não é recomendada, mas sim a progressão dos estudos dos alunos que não atingiram os objetivos de aprendizagem em determinado ano escolar.

Essa questão é alvo de muitas discussões e críticas, pois, há docentes que têm um posicionamento contrário à aprovação do aluno sem ter atingido determinadas habilidades e competências, já outros, pensam que essas aprendizagens devem ocorrer no tempo do estudante, e, caso não aconteçam em um determinado ano letivo, no seguinte, ele seguirá seus estudos e terá oportunidade de aprender novamente. De encontro com o que foi exposto, FREITAS (2003, p.38) , reflete:

ainda que o aluno permaneça na escola sem aprender Português e Matemática, há o ‘ganho’ com o cumprimento da outra lógica – a da incorporação de práticas de submissão. Para o sistema, ideologicamente, é importante ter todas as crianças dentro da escola. Caso não aprendam o conteúdo escolar, no mínimo aprenderão a ser submissas. A simples estada do aluno na escola já ensina as relações sociais hegemônicas ali presentes: submissão, competição e obediência a regras.

Certamente, esse assunto exige ainda muita reflexão, principalmente, ao nos questionarmos sobre o que, de fato, este aluno faz dentro do ambiente escolar, se o essencial, que é a aprendizagem, não está ocorrendo de forma satisfatória. E isso está diretamente relacionado ao contexto vulnerável que, muitas vezes, a escola oferece a esse aluno. Assim, se o estudante não atinge os objetivos mínimos em termos de aprendizagem para ser promovido de série e, ao mesmo tempo, não encontra as condições ideais para sua permanência dentro do ambiente escolar, como evitar as defasagens e até mesmo a evasão desse aluno? Configura-se um grande desafio para a escola manter este aluno engajado e sobretudo se responsabilizar pela sua aprendizagem satisfatória. O apoio do corpo docente neste sentido é primordial. Desse modo, o último segmento a ser tratado nesta seção será a esfera “professor”, a qual apresentaremos na sequência.

5.1.4. Esfera “Professor”

A seguir discorreremos a respeito dos problemas relacionados à esfera docente no tratamento com as dificuldades de leitura e escrita apresentada pelos alunos.

Ao longo das publicações analisadas e, de acordo com minha vivência, enquanto professor/estagiário, em escolas públicas da rede estadual e municipal de Porto Alegre,

identificamos um quadro de “sintomas”⁹ que envolvem a esfera “professor”, quais sejam a desmotivação, a desvalorização e a desqualificação. Apresentaremos nossas considerações sobre cada um destes sintomas.

Primeiramente, o docente não se sente motivado, pois, em muitas salas de aula, como as de periferias, o espaço é superlotado, insalubre, os índices de violência entre os alunos e as comunidades são alarmantes e problemas como o tráfico de drogas, agressividade e comportamentos indisciplinados são corriqueiros. As escolas apresentam infraestrutura precária e os recursos didáticos-pedagógicos, por vezes, são escassos.

Em segundo lugar, evidenciamos um processo de sucateamento e precarização da educação, governo pós governo, que reforça a desvalorização dos profissionais do magistério, não ofertando um plano de carreira digno e respeito aos professores. Além disso, discursos com relação à desvalorização da profissão, à baixa remuneração, à falta de reconhecimento etc reforçam narrativas de descrédito da sociedade em relação aos professores, enquanto classe trabalhadora.

As análises nos mostraram que, juntamente à desmotivação e à desvalorização, ainda há o fator da rotinização e a sobrecarga de trabalho que, talvez, sejam a razão pela qual muitos professores optam por práticas de ensino das habilidades de leitura e escrita através de métodos ultrapassados, aplicando exercícios repetitivos, descontextualizados, embasados numa concepção de língua enquanto estrutura, ao invés de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Situações como essas vão no sentido oposto ao que a BNCC preconiza:

não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (BRASIL, 2018, p. 78)

O último fator detectado nas análises que diz respeito aos problemas apresentados pelos docentes e que influenciam diretamente nas defasagens dos alunos, no que tange às habilidades de leitura e escrita, é a desqualificação profissional. É comum muitas escolas não ofertarem formações pedagógicas ou o

⁹ Optamos pelo termo “sintoma” para nos referirmos a manifestações ou queixas que traduzem uma perturbação.

docente não se interessar em estudos de formação continuada. Sem formação adequada, os professores têm dificuldades em ensinar seus alunos apropriadamente. A qualificação profissional é essencial em todas as áreas de atuação. Aprender novos métodos e técnicas, acompanhar as novidades da profissão e conhecer experiências bem sucedidas é uma forma de aperfeiçoar o processo. E todo esse esforço impacta diretamente nos resultados alcançados junto ao corpo discente.

Todos os fatores elencados nos parágrafos anteriores acabam gerando um outro problema que advem desses e que nossas análises confirmaram: o adoecimento da classe docente. Cada vez mais, observamos professores exaustos, sobrecarregados, desanimados, adoecidos física e psicologicamente, por conta da situação que encontram nas escolas onde atuam. Isso gera um desligamento em massa, seja por aposentadorias precoces, seja por afastamentos médicos. Diante desse cenário, a gestão se vê obrigada a recorrer às contratações de profissionais de forma emergencial, o que, por sua vez, gera outro contratempo, a contratação, em muitos casos, de profissionais sem o ensino superior concluído. AMBRÓSIO, aponta que

O contratado é um indivíduo sem estabilidade de emprego, sem direitos rescisórios, não se sente pertencente ao coletivo das escolas onde atua, exerce uma função substitutiva com vínculo precário, reflete bem a falta de preocupação do Estado com a qualidade da educação, apenas atendendo numericamente os alunos e fazendo economia com o pagamento de pessoal. (AMBRÓSIO, 2007, p.38)

Esses profissionais contratados emergencialmente por períodos determinados, por vezes, não se sentem seguros e preparados para assumir turmas lotadas num cenário de instabilidade profissional, com a responsabilidade da ação docente que é complexa e exige formação plena e continuada. Se, por um lado, a submissão a esse tipo de contratação pode garantir a obtenção de experiência profissional por parte do contratado, por outro lado, pode levá-lo a situações complicadas como um fato relatado em uma das publicações analisadas: um determinado professor foi contratado emergencialmente para atuar em uma escola, porém não houve preenchimento da sua carga horária total. Nesse sentido, visando o interesse unicamente da gestão, teve que assumir uma área estranha a sua com o intuito único de preencher a totalidade de sua carga horária. Outro exemplo corriqueiro presenciado por mim como docente/estagiário¹⁰ nas escolas onde atuei é o que ocorre com as disciplinas de

¹⁰ Também como aluno da Educação Básica vivenciei tais situações na educação sul-rio-grandense.

“Educação Artística”, “Seminário Integrado” (do antigo Ensino Médio Politécnico), “Ensino Religioso” e, agora com o “Novo Ensino Médio”, a disciplina “Projeto de Vida”. Muitos professores contratados emergencialmente completam sua carga horária com estes componentes, mesmo não tendo a formação adequada para atuarem na área. Esse cenário é desfavorável tanto para o corpo docente, quanto para os discentes. Ambos saem prejudicados, porém o impacto aos estudantes tende a ser maior e mais prejudicial, na medida em que muitos desses alunos já apresentam defasagens que acabam se avolumando pouco a pouco.

Tratando especificamente do componente curricular de LP, a presença de profissionais atuando fora da sua área de formação acadêmica contribui para um cenário ainda mais grave, pois a falta de preparo e de conhecimento teórico para se trabalhar com as questões da língua e práticas de leitura e escrita agrava o problema de defasagem na leitura e escrita dos estudantes do EF II. Conforme constatado nas análises, os próprios professores de LP já apresentam certas limitações no tratamento da língua em emprego, o que dizer daquele professor que não tem sequer os conhecimentos mínimos necessários para ensinar as habilidades de leitura e escrita. Em relação à formação do professor, ACÁCIA, nos traz excelentes contribuições

O professor precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho coletivo, e assim por diante. Enfim, ele deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico. Para tanto, ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo. (ACÁCIA, 2011, p. 670).

Após as discussões propostas, em seguida, apresentaremos ao leitor um quadro sistematizador das esferas e dos principais problemas que podem ser ou estar atrelados aos motivos que causam as defasagens nas habilidades de leitura e escrita dos nossos alunos do EF II. Salientamos que este quadro responde a um de nossos objetivos específicos que era justamente apontar possíveis causas das principais defasagens

apresentadas por nossos estudantes e as origens dessas lacunas (de ordem social, individual, linguística, entre outras tantas).

QUADRO 2- Resumo dos resultados: esfera e problemas

| ESFERA | PROBLEMAS |
|-----------|--|
| Família | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Famílias de baixa renda; ✓ Omissão/Ausência/ Falta de assistência; ✓ Condições pouco propícias a determinados eventos de letramento; ✓ Carência em níveis econômico, social e familiar. |
| Aluno | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Não tem planos de um futuro promissor; ✓ Carência de valores básicos e fundamentais como respeito, educação, empatia, autonomia, capacidade de convivência em grupo, responsabilidade; ✓ Comportamentos indisciplinados. |
| Escola | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Não há orientações específicas ou programas de apoio pedagógico; ✓ Ausência de padrões de conduta; ✓ Más condições de trabalho; ✓ Distorção de responsabilidades; ✓ Fragmentação do currículo; ✓ Sistema exige a aprovação compulsória. |
| Professor | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desmotivação; ✓ Desvalorização; ✓ Desqualificação; ✓ Sentimento de despreparo; ✓ Profissionais atuando fora da sua área de formação acadêmica; ✓ Adoecimento dos professores; ✓ Falta de preparação e conhecimento teórico para trabalhar com práticas leitoras. |
| | |

Fonte: elaborado pelo autor com base nas publicações analisadas no *corpus* deste estudo.

Neste quadro procuramos sistematizar as principais esferas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e os principais problemas que podem estar relacionadas as dificuldades da aprendizagem de leitura e escrita, identificados durante nosso percurso de análise das publicações.

5.2.PRINCIPAIS DEFASAGENS E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

A análise das publicações realizada nos encaminhou para importantes reflexões sobre as principais defasagens na leitura e escrita e as possíveis estratégias que os professores utilizam no processo de ensino-aprendizagem.

5.2.1 DEFASAGENS NA LEITURA E ESCRITA

Um dos principais problemas relacionados à escrita que ficaram evidentes nas análises do nosso corpus foi a dificuldade com questões linguístico gramaticais do tipo: ortografia, pontuação, acentuação, regência verbal e nominal, colocação pronominal, crase, uso de letras maiúsculas, estrutura e formação de palavras, entre outros. Por outro lado, aspectos discursivos, questões linguísticas ligadas a aspectos de coesão, coerência, articulação lógica das ideias, desenvolvimento do raciocínio lógico, orientação espacial e temporal ou mesmo as competências comunicativas dos alunos aparecem com incidência ainda mais acentuada.

O que percebemos é que, muitas vezes, as dificuldades surgem justamente porque o aluno não reflete sobre os efeitos de sentido que seu texto produz, perdendo de vista totalmente o processo interativo por meio do qual o texto ganha coerência. Além disso, sentindo-se desmotivado, o aluno não realiza as ligações no interior do texto e não sabe identificar os referentes textuais. Assim, um conjunto de aspectos leva o aluno a tornar seu texto pouco coerente para a situação comunicativa concreta a qual se destina. Entendemos que o texto produzido na sala de aula, desde que não se resume a uma página para se atribuir notas e/ou conceitos, permite esse movimento em busca da aprendizagem, tanto em relação a um possível replanejamento dos conteúdos

gramaticais, visando às necessidades dos aprendizes em relação ao aspecto formal da língua, quanto aos processos de reelaboração que demandam raciocínio e reflexão, tornando-os sujeitos sociais da escrita coesa e coerente.

Quanto aos problemas que dizem respeito às habilidades de leitura, constatamos que essas defasagens estão fortemente atreladas às da escrita, resultando, desse modo, em graves dificuldades de interpretação de situações problemas, não somente no componente curricular de LP, mas em todos os demais, tal qual já citamos anteriormente neste capítulo.

Por fim, outra constatação foi a de que os alunos que já trazem na sua bagagem de séries anteriores problemas relacionados à leitura e à escrita, dificilmente alcançarão êxito e prazer nos anos finais do EF nessas atividades e, conseqüentemente, essas defasagens acabarão se refletindo em sérias deficiências no letramento desse estudante.

No sentido de apontar meios para sanar tais defasagens, na sequência, discorreremos sobre as estratégias encontradas pelos docentes nas publicações analisadas no capítulo anterior.

5.2.2 PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

Chegamos em um dos momentos mais importantes deste trabalho - discorrer sobre as estratégias para tentar alcançar resultados satisfatórios nas aprendizagens de leitura e escrita do nosso alunado. Antes disso, novamente vamos recorrer à LDB (BRASIL, 1996) a qual trouxemos em nossa revisão de literatura, para elucidar que em seu artigo 36, inciso II, ressalta a necessidade de adoção de metodologias de ensino e avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes.

Diante disso, o corpo docente é responsável por planejar, executar e pesquisar estratégias que auxiliem seus alunos a desenvolver as habilidades da leitura e escrita. A seguir, apresentaremos as principais estratégias utilizadas na análise do nosso *corpus*.

Nas publicações analisadas, o modo de atuação dos professores com relação aos alunos que apresentam dificuldades nas habilidades de leitura e escrita é, em um primeiro momento, encaminhar esse estudante para aulas de reforço/recuperação e dar uma atenção mais individualizada a ele. Constatamos, através das nossas análises, que uma das características do reforço escolar é contribuir, de forma direta, para a melhora do rendimento nos estudos. A proposta, portanto, não é repetir as mesmas explicações do conteúdo ministrado em sala de aula, mas perceber quais são as dificuldades do

aluno e, a partir disso, trabalhar para ajuda-lo na evolução da sua aprendizagem.

Outra estratégia utilizada pelo corpo docente é a de promover a autoestima do aluno. Como esse estudante, em algumas circunstâncias, já traz consigo um histórico de estigma e não se sente capaz ou interessado pelas propostas nas aulas de LP, pensa que não sabe ler e escrever em sua própria língua materna e se afasta das atividades, conseqüentemente, se distanciando cada vez mais do mundo da leitura e escrita. Diante disso, o docente de LP tem o desafio de auxiliar esses estudantes a expandirem sua “autoestima linguística¹¹”. Estender a mão para o aluno quando apresenta dificuldades pode ser um grande impulsionador de motivação, fazendo-o compreender melhor o conteúdo e motivá-lo a se esforçar mais em sala de aula. Além disso, o contato direto com o professor pode incentivar esse aluno para alcançar seus objetivos.

Alguns docentes também optam pela metodologia de trabalhos em grupos, ou seja, a aproximação de alunos tidos como “fracos” com colegas que apresentam melhor desempenho escolar, o que pode funcionar, pois sabemos que através das nossas interações, aprendemos mais significativamente.

A intensificação da relação entre o que está sendo abordado em sala de aula com a vivência dos alunos fora escola é mais um recurso que podemos citar como estratégia utilizada pelo corpo docente. Certamente, o aluno não irá se interessar por temas desvinculados de seu cotidiano, pois é na diversidade dos usos autênticos do dia-a-dia da língua que o aluno efetivamente aprende.

Um fato que as análises também evidenciaram e que consideramos importante para a reflexão docente é a atitude reflexiva sobre sua prática - “o que estou propondo está sendo estanque e desvinculado do real?”. Em relação à essa questão, compartilhamos o pensamento de Pietri:

o professor é o mais importante mediador entre o aluno e o conteúdo a ser ensinado, pois é ele quem decide, afinal, que material utilizar em suas atividades de ensino. Portanto, é responsabilidade do professor adequar as metodologias mais propícias à realidade de sua turma para que os objetivos definidos no seu planejamento sejam verdadeiramente alcançados. (Pietri (2009, p. 34)

De acordo com o autor, cabe ao professor escolher e selecionar os melhores meios e caminhos para que seus alunos atinjam seus objetivos em termos de aprendizagem da leitura e escrita. Nesse sentido, acreditamos que é primordial focar no

¹¹ Neste estudo, o termo “autoestima linguística” significa a forma como o educando se vê em sua língua, como ele se sente, se tem vergonha de errar, de aprender e se sente seguro de seus conhecimentos em Língua Materna.

que, de fato, esses alunos precisam aprender, nem que para isso nós, professores, tenhamos que relegar o conteúdo programático a um segundo plano e centrar na real necessidade dos estudantes.

Um dado animador que foi percebido nas análises é a utilização de práticas diversificadas no processo de ensino-aprendizagem desse estudante que apresenta defasagem na leitura e escrita. Práticas que apostam na ludicidade, oficinas temáticas, jogos pedagógicos, planos de ação educacional, entre outros. Todas almejando o mesmo objetivo: apostar em estratégias que apresentem um enfoque mais direcionado para as especificidades do estudante com dificuldades.

Portanto, conforme constatado nas análises e registrado neste capítulo de resultados e discussões, verificamos que são múltiplas as possibilidades de recursos didáticos para se trabalhar nas aulas de LP com os alunos que apresentam dificuldades em relação às habilidades de leitura e escrita, mesmo em um cenário em que os problemas sejam tantos.

Por fim, apresentados os resultados e efetuadas as discussões, passamos agora para um quadro que sistematiza o que foi abordado nessa parte do estudo, de modo a visualizarmos as defasagens encontradas e as estratégias utilizadas no tratamento com os alunos.

QUADRO 3- Principais defasagens encontradas e estratégias utilizadas pelo corpo docente

| PRINCIPAIS DEFASAGENS ENCONTRADAS | ESTRATÉGIAS UTILIZADAS |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Problemas de ortografia, pontuação, acentuação, regência verbal e nominal, colocação pronominal, crase, uso de letras maiúsculas, estrutura e formação de palavras, ✓ Dificuldades em aspectos de coesão, coerência, articulação lógica das ideias, desenvolvimento do raciocínio lógico, orientação espacial e temporal; ✓ Lacunas relacionadas aos aspectos discursivos ou mesmo às competências comunicativas dos aluno; ✓ Problemas de organização textual e estruturação frasal; ✓ Dificuldades na compreensão e interpretação de textos curtos e longos; ✓ Dificuldades com relação à compreensão de situações problemas; ✓ Deficiências no bom letramento. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Encaminhar para as aulas de reforço/recuperação e dar uma atenção mais individualizada; ✓ Promover a autoestima do aluno; ✓ Aproximar alunos tidos como “fracos” com colegas que têm melhor desempenho escolar; ✓ Incentivar a prática de leitura; ✓ Oferecer oficinas temáticas; ✓ Planejar atividades que envolvam a ludicidade; ✓ Fazer uma constante relação entre a vivência dos alunos fora escola e os conteúdos escolares; ✓ Utilizar jogos pedagógicos e práticas diversificadas como recursos didáticos. |

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Fonte: elaborado pelo autor com base nas publicações analisadas no *corpus* deste estudo.

Neste quadro sistematizamos quais foram as principais defasagens encontradas nas publicações analisadas, relacionadas às habilidades de leitura e escrita, tal como quais eram as principais estratégias utilizadas pelo corpo docente. Salientamos que com os resultados apresentados acima, respondemos ao objetivo específico 3, já tratado na introdução desta monografia, que se destinava a refletir sobre estratégias utilizadas pelos docentes no tratamento com alunos que apresentam dificuldades no cotidiano escolar.

Após a apresentação dos resultados e das discussões oriundas das análises realizadas na tese de doutorado e nas dissertações de mestrado, nos encaminhamos para o encerramento desta monografia. Compreendemos que o problema das dificuldades na leitura e escrita é algo crônico na história da nossa educação brasileira e ainda precisamos desenvolver muitos estudos para saná-lo, pelo menos em parte. Seguimos para nossas considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim chegou o momento de fazermos as considerações finais deste trabalho de conclusão de curso. Para o fechamento, discorreremos, ponto a ponto, sobre tudo aquilo que foi apresentado ao longo desta investigação.

As defasagens em torno das habilidades de leitura e escrita serviram de alicerce para começarmos a tentativa de buscar respostas para os problemas vivenciados por nós, professores, e por nossos alunos. Enquanto estagiário da docência e futuro professor de língua materna, considero que devemos garantir o máximo de experiências e possibilidades aos nossos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, pois, sabemos que muitos, só frequentarão os bancos escolares até ali, caso não abandonem a escola antes. É dura e complexa esta realidade. Por isso, procuramos, através deste estudo, dar subsídios para os vários segmentos envolvidos nessa questão das defasagens nas habilidades de leitura e escrita. E, talvez, até mesmo, tentar garantir a permanência desse aluno com dificuldades na escola, proporcionando a ele uma perspectiva de futuro que, fora dela, dificilmente teria.

Iniciamos esta pesquisa com uma introdução a qual contemplou, inicialmente, minha trajetória enquanto estudante e estagiário do curso de Letras. Em seguida, apresentamos as perguntas norteadoras, bem como o objetivo geral e os objetivos específicos deste estudo. Como objetivo geral tratamos de investigar quais os principais motivos das defasagens apresentadas pelos estudantes brasileiros da rede pública dos Anos Finais do Ensino Fundamental relacionadas à leitura e à escrita e as estratégias que os docentes de Língua Portuguesa encontram para lidar com essas lacunas. Para alcançá-lo, estabelecemos três objetivos específicos, sendo eles:

1. Investigar as possíveis realidades encontradas por docentes do componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.
2. Apontar as possíveis causas das defasagens e as origens dessas lacunas (de ordem social, individual, linguística, entre outras).
3. Refletir sobre as estratégias utilizadas pelos docentes no tratamento com alunos que apresentam essas dificuldades no cotidiano escolar.

No segundo capítulo contextualizamos o EF, sua organização, características e etapas deste nível de ensino, bem como a transição dos anos iniciais para os anos finais

(público alvo do nosso estudo) e as particularidades dessa transição em nosso alunado. Em segundo lugar, contextualizamos a BNCC, documento que norteia o trabalho da educação básica brasileira, dando enfoque para a estrutura geral, conceitos, áreas de conhecimento, componentes curriculares e eixos estruturantes. Posterior a isso, procuramos elencar as problemáticas envolvidas no trabalho com as habilidades de leitura e escrita nos Anos finais do EF.

Na sequência, abordamos a metodologia seguida neste trabalho, apresentamos o desenho da pesquisa, detalhes sobre a coleta de dados e sobre a análise do *corpus*.

No quarto capítulo, realizamos a análise do nosso *corpus* que foi constituído pela tese de doutorado e pelas quatro dissertações de mestrado apresentadas no quadro 1 deste trabalho, bem como pelas minhas vivências enquanto professor/estagiário da Rede Municipal e Estadual de POA. Nosso olhar foi direcionado à contemplação dos objetivos traçados na introdução, a fim de apresentarmos os resultados e as discussões no capítulo seguinte.

Nesse sentido, o capítulo “Resultados e Discussões” abordou as esferas envolvidas na questão das dificuldades dos alunos nas habilidades de leitura e escrita, identificou as defasagens, bem como apresentou as principais estratégias adotadas pelos professores para sanar esses problemas.

Cabe neste momento uma reflexão final a respeito do que realmente acreditamos que poderia ser uma alternativa para sanar os principais problemas relacionados às defasagens de leitura e escrita dos alunos do Ensino Fundamental II. Lembramos que, durante nossas análises, muito pouco ou praticamente nada foi evidenciado em termos de estratégias para dar conta dessas defasagens que, de fato, contemplassem o que os documentos oficiais (PCNLP e BNCC)¹² orientam para as práticas pedagógicas. Sabemos que é imprescindível que todos os segmentos envolvidos nesta questão tomem consciência da sua importância e do seu papel, mas cabe principalmente ao corpo docente repensar o exercício da docência no sentido de: (a) adotar o texto como unidade básica de ensino; (b) trabalhar com a produção de discursos contextualizados; (c) ter a noção de que os textos se distribuem num contínuo de gêneros estáveis, com características próprias e que são socialmente organizados tanto na fala como na escrita; (d) dar atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas frisando a relevância da reflexão sobre a língua; (e) dar atenção

¹² Do material analisado no *corpus*, três trabalhos são anteriores à publicação da BNCC e duas são posteriores. Neste caso, consideramos ambos os documentos parametrizadores nesta reflexão.

especial para a produção e compreensão do texto escrito e oral; (f) adotar uma noção de linguagem com ênfase no aspecto social e histórico, (g) ter clareza quanto à variedade de usos da língua e à variação linguística.

Marcuschi (2016, p. 22) destaca que esses pontos se dedicam “[...] mais à exploração do uso que ao estudo formal da língua. Esta perspectiva resulta numa orientação do ensino de língua voltado essencialmente para a produção e a compreensão de textos em seus mais variados aspectos”.

Com efeito, acreditamos que, se as aulas de Língua Portuguesa, voltadas para o ensino das habilidades da escrita e da leitura, ficassem em consonância com uma linguística de uso, que privilegiasse a língua em seus mais diversos usos autênticos do cotidiano, muitas das dificuldades dos alunos poderiam ser sanadas, pois, realizar um ensino de produção e compreensão de textos que leve em conta a articulação entre forma e sentido para constituir a interlocução e a referência, são questões sem as quais não seriam possíveis as trocas humanas via linguagem.

Encerramos aqui esta etapa esperando abrir possibilidades de novas trajetórias pela docência e pela pesquisa, pois acreditamos que professor e pesquisador são inseparáveis. Desejamos que nossos interlocutores, sejam eles professores de língua materna ou estudantes de Letras, sintam-se convidados a darem continuidade discursiva, por meio da leitura, aos sentidos inscritos neste trabalho.

Não posso deixar de escrever um último parágrafo enfatizando o desejo de seguir meus estudos nas áreas voltadas para o ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. (2011). **Investigação sobre a transição dos alunos do ensino fundamental I para o ensino fundamental II.** [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Estadual de Londrina]. Acervo digital da UEL.
- ARAUJO, R. **O uso de estratégias na minimização das dificuldades de leitura e escrita nos alunos do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, p. 157. 2018.
- BARDIN, L.(2011). **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70.
- BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, SãoPaulo,v.18,n.3,p.265-274,2006.
- BEZERRA, Emerson. **Habilidades relacionadas à leitura e à escrita na BNCC.** Revista Humanidades e Inovação v.7, n.3 – 2020.
- BRASIL. **Lei nº 11.274/2006, de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006a.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.**
- BRASIL.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP9/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília: MEC, 2001. BRASIL.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- CAINELLI, M. R. (2011). **Entre continuidades e rupturas; uma investigação sobre o ensino e aprendizagem de história na transição do quinto para o sexto do ensino fundamental.** Educar em Revista, 1(42), 127-139.
- CITOLER, S. D. (1996). **Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo.** Málaga: Ediciones Aljibe.
- CUNHA, J. M. G. da. (2016). **Dificuldades encontradas pelos alunos na transição do 5º para o 6º ano.** [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Paraná]
- DOCKRELL, J., MCSHANE, J. **Dificultades de aprendizaje en la infancia: um enfoque cognitivo.** Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1997.

FRADE, A. **A defasagem em leitura e escrita dos alunos da Escola Estadual Professor Benjamim Araújo: um desafio para os gestores da atualidade.** Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública)- Universidade Federal de Juíz de Fora, Juíz de Fora, p. 143. 2019.

FRANCISCO, J. E. P. (2014). **O papel do gestor escolar na transição dos alunos do ensino fundamental- anos iniciais para o ensino fundamental- anos finais.** [Monografia de especialização, Universidade de Brasília].

Frazão, B. S. A. (2018). **A articulação pedagógica da disciplina de História entre o 5º e o 6º ano do ensino fundamental.** [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Maranhão].

GARCIA, J.N. **Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 152 p.

KOCH, I.; G. V. **Desvendando os segredos do texto.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O papel da linguística no ensino de línguas. Diadorim.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 2, n. 18, p. 12-31, 2016.

MENDES, Lise. & VALE, Wilciene. **Desafios do professor de língua portuguesa: um novo olhar para a leitura e escrita no ensino fundamental.** Perspectivas em Diálogo, Naviraí, v. 09, n. 19, p. 230-243, jan./abr. 2022.

MORAIS, Antonio Manuel Pamplona. **Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica.** São Paulo: Edicon, 1997.

NATALI, Adriana. **O apagão da leitura.** Revista Língua Portuguesa. São Paulo: ano 8, n. 83, 2012.

NOLASCO, G. **Os desafios de alfabetizar os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública)- Universidade Federal de Juíz de Fora, Juíz de Fora, p. 88. 2017.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa.** Paraná, 2008.

PEIXOTO, M; ARAÚJO, D. **O conceito de leitura na BNCC do Ensino Fundamental.** Leitura, Maceió, n. 67, set./dez. 2020.

PEREIRA, G. **O aluno dos anos finais do Ensino Fundamental (da escola pública)**

com grande defasagem em relação às habilidades para leitura e escrita: investigando sujeitos e contextos. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa)- Pontifícia Católica de São Paulo, SP, p. 157. 2011.

PLÁCIDO, J. W. (2017). **Bem-vindo ao 6º ano: estudo sobre as dificuldades encontradas pelas crianças de uma escola municipal de criciúma (SC).** [Dissertação de Mestrado, Universidade do Extremo Sul Catarinense]