

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

CÉLIA DA SILVA OLIVEIRA HAAS

**LETRAMENTO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE A RETENÇÃO DE ALUNOS NA 5ª
SÉRIE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO DE IGUATEMI - MARINGÁ/PR**

MARINGÁ – PR

2007

CÉLIA DA SILVA OLIVEIRA HAAS

**LETRAMENTO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE A RETENÇÃO DE ALUNOS NA 5ª
SÉRIE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO DE IGUATEMI - MARINGÁ/PR**

Dissertação apresentada à banca de defesa, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Letras, sob orientação da Profª Drª Neiva Maria Jung.

Maringá

2007

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

H112	<p>Haas, Célia da Silva Oliveira</p> <p>Letramento escolar : um estudo sobre a retenção de alunos na 5ª série em uma escola pública do distrito de Iguatemi - Maringá/PR / Célia da Silva Oliveira Haas. -- Maringá : [s.n.], 2007.</p> <p>107 f. : il. color.</p> <p>Orientador : Profª. Drª. Neiva Maria Jung.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2007.</p> <p>1. LETRAMENTO. 2. ESCRITA. 3. RETENÇÃO I. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. II. TÍTULO.</p> <p>CDD 418.007</p>
------	---

CELIA DA SILVA OLIVEIRA HAAS

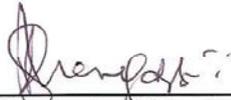
**LETRAMENTO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE A RETENÇÃO DE
ALUNOS NA 5ª SÉRIE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO DE
IGUATEMI – MARINGÁ/PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovado em **20 de março de 2007**.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Neiva Maria Jung
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -


Prof. Dr. Remilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá – UEM


Prof.^a Dr.^a Maria Ceres Pereira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/Cascavel-PR

Dedico esta pesquisa a Antonio Fernando, meu esposo, amigo e companheiro, por ter comungado e compartilhado comigo todas as etapas de realização desta pesquisa; a minha doce filha Maria Luísa, que mesmo com sua pouca idade, dividiu os momentos de colo, afeto e atenção com o de isolamento necessário para estudo; e a minha pequena Ana Vitória, que ainda está por vir, por também fazer parte da minha vida e por chegar como um grande prêmio neste percurso de grandes desafios.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho, apesar de ser fruto de escolha e empenho individuais, recebeu contribuições importantíssimas no momento de sua concepção, elaboração e finalização. Muitas pessoas colaboraram para que chegasse ao resultado aqui apresentado. A elas, nosso agradecimento profundo pelo apoio e compreensão em toda a nossa caminhada. Há aqueles, contudo, que nós não poderíamos deixar de mencionar... Para esses, em especial, manifestamos nossa sincera gratidão:

- à Prof^a Dr^a Neiva Maria Jung, por ter aceitado a orientação deste trabalho; pela orientação competente e segura; por sua dedicação; e por sua contribuição no meu crescimento intelectual e pessoal;

- aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE), pela contribuição no meu enriquecimento e crescimento intelectual;

- à Prof^a Dr^a Marilurdes Zanini, ex-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE), pelo apoio na realização desta pesquisa;

- à Andréa Regina Previati, secretária do Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE), pela atenção, carinho e dedicação no exercício de suas funções;

- ao Prof^o Dr^o Renilson José Menegassi, pelos momentos de conversas informais que muito ajudaram na opção por esta pesquisa;

- à Prof^a Dr^a Sônia Aparecida Lopes Benites, pelos momentos de conversa e orientação informal que foram muito significativos para a minha vida pessoal e tomada de decisões;

- à Prof^a Dr^a Maria do Carmo de Oliveira Turchiari Santos, pelas orientações no primeiro ano de curso;

- à Prof^a Dr^a Jeanette Monteiro de Cnop, pela criteriosa leitura e sugestões de organização textual deste trabalho;

- à toda a comunidade do colégio que abriu suas portas para a pesquisa e, que, embora permaneça no anonimato, sabe de sua importância em minha vida;

- à meus pais, pelo exemplo de vida e estímulo ao estudo e que, mesmo ausentes, continuam em meu coração;

- às minhas irmãs Sônia, Marluce e Marlene e ao meu irmão Washington, que souberam compreender o meu distanciamento durante a realização deste trabalho;

- à minha sobrinha Letícia, pelo carinho e apoio durante a realização deste trabalho;
- à minha tia Ambrosina, pelas longas conversas, pelos sábios conselhos e pelo encorajamento nos momentos mais angustiantes desta caminhada;
- à Maria de Lourdes Gaitarossi Haas e Valdemar Haas, que souberam entender o meu afastamento durante a realização deste trabalho;
- à meus familiares, que sempre me apoiaram nesta caminhada;
- às amigas Nelsilene Maria Vieira Buísa, Suely Aparecida Minjoni e Meire Agostine Mocc, pelas contribuições na realização deste estudo;
- à amiga Silvia Regina Emiliano, companheira de grandes discussões teóricas para a realização deste trabalho, de desabafos e por ter compartilhado momentos difíceis, comuns em percursos desafiadores;
- à amiga Inesa Nahomi Matsuzawa, pelos momentos de estudo e que partilhamos anseios, angústias e aflições;
- ao amigo Luís Cláudio Ragioto, pelo apoio, encorajamento e companheirismo durante a realização deste trabalho;
- à amiga Érika Teixeira pelo companheirismo e pela leitura e sugestões por ocasião do exame de qualificação desta dissertação;
- à amiga Mariângela Condi, pelo apoio durante esta caminhada;
- a Deus, por ter nos acolhido em seus braços, principalmente nos momentos mais difíceis e pelo encorajamento na realização desta pesquisa.

O diferente é o outro,
E o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade:
A descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura,
Para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou (...)
O outro é um diferente e por isso atrai e atemoriza (...)
Por isso o outro deve ser compreendido de algum modo, e os ansiosos,
Filósofos e cientistas dos assuntos do homem, sua vida e sua cultura, que cuidem disso.
O outro sugere ser decifrado, para que os lados mais difíceis de meu eu,
do meu mundo, de minha cultura sejam trazidos também através dele,
de seu mundo e de sua cultura.
Através do que há de meu nele, quando, então, o outro reflete a minha imagem espelhada
e é às vezes ali onde eu melhor me vejo,
Através do que ele afirma e torna claro em mim, na diferença que há entre ele e eu.

_ C. R. BRANDÃO, Identidade e Etnia, (1986)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal compreender, através da análise dos dados coletados em um colégio da Rede Pública Estadual, localizado no distrito de Iguatemi, município de Maringá-PR, o processo de aprendizagem e retenção de alunos na quinta série do Ensino Fundamental. Para atingir tal objetivo, realizamos o levantamento do referencial teórico pautando-nos na teoria sobre letramento social (Cook-Gumperz, 1991; Kleiman, 1995) e sobre Avaliação Educacional (Ludke, 1986; Antunes, 2003), observando como questões de alfabetização, letramento, leitura, escrita e avaliação são relevantes na interação professor-aluno em ambientes institucionais. Os dados foram gerados a luz da pesquisa qualitativa interpretativa. Para a coleta dos dados, nos valem de alguns procedimentos da pesquisa etnográfica (Erickson, 1989); realizamos trabalho de campo; coleta de avaliação escrita no final do ano de 2005; aplicação de um questionário em 2006, a uma componente da equipe pedagógica, a duas professoras do ensino de língua materna, a treze alunos retidos na quinta série no ano letivo de 2005, e aos pais dos alunos envolvidos na pesquisa; entrevista semi-estruturada; e coleta de textos produzidos pelos alunos envolvidos na pesquisa. Os dados levantados para a realização desta pesquisa apontam que a prática da leitura não tem sido constante na sala de aula e, quando ocorre, o papel do professor acaba sendo o de apresentador do texto e raramente o de mediador entre o texto e o aluno. Os alunos dificilmente apresentam outras práticas de letramento na sala de aula, pois a escola se preocupa apenas com o letramento escolar; outras práticas de letramento não são reconhecidas. A concepção de letramento norteadora do trabalho nesta sala de aula é a de letramento autônomo (Kleiman, 1995). Para o aluno, a escrita na escola tem como função o cumprimento de uma avaliação, ele escreve para atender as exigências do professor. O processo de interação do professor com o texto do aluno não acontece, já que o texto é dado como pronto, acabado. O sistema de avaliação utilizado nesta escola é a formativa, visto que há um processo de seleção e classificação dos alunos no final do ano letivo. Por fim, os dados mostram que a escola precisa repensar o processo de avaliação e deixar claro para o aluno o que será avaliado e como ele será avaliado.

Palavras-chave: Letramento; Escrita; Retenção.

ABSTRACT

The learning and failure processes in fifth grade students of the primary school are provided through an analysis of data from a government school in Iguatemi, municipality of Maringá PR Brazil. A survey of the theory was based on social literacy (Cook-Gumperz, 1991; Kleiman, 1995) and on Educational Evaluation (Ludke, 1986; Antunes, 2003) with special reference to problems involving reading-writing acquisition, literacy, reading, writing and evaluation as relevant factors in the teacher-student interaction within institutional environments. Data, produced by interpretative quality research, was collected by certain ethnographic research procedures (Erickson, 1989); by field work; by written evaluations late in 2005; by a 2006 questionnaire handed out to a member of the pedagogical team, to two teachers of Portuguese and to thirteen students who failed in the fifth grade in 2005 and to the parents of children taking part in the research; by a half-structured interview; and text collection undertaken by research-involved students. Data showed that reading practice has not been a constant exercise in the classroom; when it occurred the teacher's role has been that of a presenter and rarely as a mediator between the text and the student. Students rarely have other literacy practices in class since the school is merely concerned with school literacy shunning other literacy practices. Autonomous literacy (Kleiman, 1995) has been the guiding principle within the classroom. From the student's point of view writing in school is the fulfillment of an evaluation test and writing is done as the teacher's assignment. The teacher's interaction process vis-à-vis the student's text is not achieved since the text is given ready made. This particular school is characterized by a formative evaluation since there is a students' selection and classification process at the end of the scholastic year. Data show that the school must analyze its evaluation process and make it clear to the students what will be evaluated and how they will be evaluated.

Key words: Literacy; Writing; Failure in class.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	14
A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO LETRAMENTO.....	14
1.1 Alfabetização e escolarização	14
1.2 O letramento como prática social.....	20
1.3 Ler e leitura: algumas considerações	25
1.4 A escrita no contexto escolar	30
CAPÍTULO 2	33
AVALIAÇÃO	33
2.1 Avaliação escolar	33
2.2 Avaliação da leitura e da escrita	36
CAPÍTULO 3	40
METODOLOGIA	40
3.1 Discussão teórico-metodológica qualitativa interpretativa	40
3.2 Descrição do contexto.....	41
3.3 Descrição dos participantes.....	43
3.4 Geração dos dados	44
3.4.1 Descrição da observação participante	45
3.4.2 Aplicação dos questionários.....	47
3.5 Entrevista semi-estruturada.....	54
CAPÍTULO 4	57
ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS.....	57
4.1 A concepção de escrita da Proposta Político-Pedagógica do colégio	57
4.2 O texto como produto: as crenças dos professores e da professora pedagoga	58
4.3 Alunos e pais reafirmam o mito do letramento	67
4.4 A escrita do aluno	77
4.4.1 A escrita do aluno na sala regular	79
4.4.2 O texto do aluno produzido na sala de apoio	82
4.5 Descompassos entre a concepção de escrita da escola e a prática pedagógica	87

CAPÍTULO 5	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
5.1 Práticas de letramento da quinta série.....	92
5.2 A avaliação no contexto escolar.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXOS.....	99

INTRODUÇÃO

No Brasil, apesar da realização de inúmeras pesquisas voltadas para o ensino e a aprendizagem, ainda tem sido muito alto o índice de retenção escolar. O problema fica maior ainda quando observamos que a retenção, além de provocar o desestímulo pelo estudo, contribui para o aumento da evasão escolar. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Currículo Básico da Escola Pública do Estado do Paraná (CURITIBA, 1990), em Língua Portuguesa, a causa principal da retenção está ligada à falta de domínio da leitura e da escrita.

A escrita, além de ser um meio de interação entre indivíduos, tem sido um dos requisitos básicos para a inserção e também sua exclusão na sociedade. No Brasil, cabe à escola a viabilização de práticas pedagógicas que possam garantir ao aluno o desenvolvimento de habilidades que lhe possibilitem as competências necessárias para a produção dos diversos tipos de textos que circulam socialmente. No entanto, para muitos alunos a escrita tem servido de obstáculo para a sua progressão à série seguinte.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), em sua Introdução, desde o início da década de 80 o ensino de língua materna tem sido alvo de discussão, no que diz respeito à necessidade de se melhorar a qualidade de educação no País. No Ensino Fundamental, o centro da discussão, quando se trata do fracasso escolar, aponta para a questão da leitura e da escrita. O documento comenta que, no Brasil, os índices de retenção nas séries iniciais estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever, fato que corrobora o discurso dos professores da quinta série ao abordar o motivo da retenção do aluno na série.

Para os PCNs, essa dificuldade tem sido mais visível nas duas séries que se concentra a maior parte da retenção: no término da primeira e na quinta série do Ensino Fundamental. No primeiro caso, a dificuldade na alfabetização é apontada como causa; no segundo, a garantia do uso eficaz da linguagem tem impedido que muitos alunos possam continuar progredindo até concluírem, pelo menos, a oitava série, fato que até hoje ocorre em grande parte das escolas públicas.

Um outro documento, o Currículo Básico da Escola Pública do Estado do Paraná (CURITIBA, 1990), afirma que a escola não tem clara a função da escrita; conseqüentemente,

passa uma falsa imagem dela para o aluno, de forma que este escreve para o professor corrigir e dar nota no final do bimestre. Sendo assim, é preciso que a escola reflita sobre seu papel enquanto formadora de produtores de textos escritos e que valorize os diferentes saberes que o aluno traz consigo ao ingressar na escola, para que ele possa construir seu aprendizado e perceba que a escrita também é um meio de interação social, bem como uma garantia do exercício de cidadania.

A escrita, no Ensino Fundamental, ocupa um grande espaço, pois desde a primeira série esse é um dos meios mais utilizados pelos professores para verificar a aprendizagem do aluno. Ao ingressar na quinta série do Ensino Fundamental (ou no terceiro ciclo), os professores, em especial os de língua materna, pensam que o aluno já domina a escrita, e geralmente não trabalham seu objetivo, nem como se dá o seu desenvolvimento.

Quando conclui a quarta série do Ensino Fundamental (ou o segundo ciclo), o aluno é promovido para a série seguinte inclusive porque já domina a escrita exigida pela escola, para dar seqüência aos estudos. Porém, não é o que se tem observado quando ele chega ao término da quinta série, uma vez que ocorre um elevado índice de retenção, demonstrando desse modo que existe um hiato entre o segundo e o terceiro ciclo e que os dois níveis envolvidos têm conceitos distintos de leitura e de escrita.

Diante disso, o desenvolvimento desta pesquisa tem como objetivo principal buscar compreender, porque acontece tal retenção de alunos na quinta série do Ensino Fundamental.

Como professora da Rede Pública Estadual de Ensino, essa é uma das questões que sempre observamos. Pudemos comprovar, tanto na prática quanto por meio de dados estatísticos apresentados no relatório final de um colégio da rede pública estadual localizado no distrito de Iguatemi (periferia do município de Maringá-PR), que no término do ano letivo de 2003, dos 109 alunos matriculados na quinta série, 63 foram promovidos para a série seguinte e 46 foram retidos. Segundo alguns professores que ministraram aulas nessa série, o fato geralmente ocorre por dificuldades de o aluno produzir textos escritos.

Atualmente, o estabelecimento ministra a Educação Básica: Ensinos Fundamental e Médio, atendendo a objetivos e disposições das Constituições Estadual e Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, nas modalidades: Educação Especial (Sala de Recursos de quinta a oitava séries), quinta a oitava séries, Ensino Médio e Sala de Apoio para quintas séries, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

No ano de 2006, período de realização do trabalho de campo desta pesquisa, o colégio contava com 542 alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental e 299 alunos no Ensino Médio.

Na realização da pesquisa, participaram: duas professoras de ensino de Língua Portuguesa, uma professora pedagoga, 13 alunos retidos na quinta série e três pais de alunos repetentes da quinta série.

Vários questionamentos surgem, em relação alvo da pesquisa.

- Como a produção de texto escrito é apresentada na quinta série, no contexto escolar?
- O que os alunos sabem sobre a produção de texto escrito escolar quando iniciam e quando concluem a quinta série do Ensino Fundamental?
- Qual a concepção de escrita dos professores da quinta série do Ensino Fundamental?
- Qual a concepção de escrita da escola?
- Qual a concepção de escrita do aluno?

A partir desses questionamentos, formulamos os seguintes objetivos:

- 1- Investigar em que consistem as práticas de letramento de uma quinta série de escola pública;
 - 1.1- Reconhecer a concepção de letramento que orienta o trabalho nessa sala de aula.
 - 1.2- Identificar qual a função da escrita para a escola e para os alunos.
- 2- Investigar como se dá a avaliação da aprendizagem de uma quinta série de escola pública;
 - 2.1- Observar que tipos de textos são trabalhados ou propostos em sala de aula.
 - 2.2- Identificar qual a concepção de avaliação utilizada pelo professor.
 - 2.3- Observar de que forma se dá a avaliação de Língua Portuguesa em uma quinta série de escola pública.

Procurando atender aos objetivos deste estudo, organizamos a dissertação da forma a seguir descrita. O trabalho foi dividido em cinco capítulos. No primeiro, apresentamos um levantamento de referencial teórico sobre alfabetização, letramento e mito do letramento.

O segundo capítulo está constituído de algumas concepções sobre avaliação.

No capítulo três apresentamos informações metodológicas quanto à apresentação dos participantes e explicitação de como foi realizada a geração de dados.

No capítulo quatro fazemos a análise dos dados, pautando-nos no referencial teórico apresentado anteriormente.

No capítulo cinco encontram-se as considerações finais e as implicações decorrentes deste trabalho.

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO LETRAMENTO

Neste capítulo, temos como objetivos discutir como a sociedade buscou a escolarização, refletir sobre a escrita como meio de poder e dominação, apresentar alguns conceitos sobre alfabetização e letramento, refletir a respeito do mito do letramento e apresentar algumas concepções de leitura e de escrita.

1.1 Alfabetização e escolarização

Cook-Gumperz (1991) afirma que, de acordo com o conhecimento social atual, a alfabetização é a finalidade e o produto da escolarização; da mesma forma, a alfabetização exerce um papel fundamental na melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, grupos sociais e da sociedade como um todo. Segundo a pesquisadora, a alfabetização refere-se à capacidade para criar e compreender mensagens impressas, bem como às mudanças trazidas por essa capacidade. Na sua visão, a alfabetização não pode ser julgada separadamente de alguma compreensão das circunstâncias sociais e tradições históricas específicas que afetam o modo como essa capacidade enraíza-se na sociedade.

Nesse sentido, é possível afirmar, segundo a autora, que a alfabetização envolve algumas equações. Pode ser colocada ao lado daquilo que é geralmente tido como sua causa facilitadora – a escolarização –, como mudança cognitiva – ou em termos de efeitos mais amplos para a sociedade, para o desenvolvimento econômico. As discussões sobre seu valor têm variado desde a observação da difusão da alfabetização rudimentar até o desenvolvimento de um conceito mais específico de alfabetização, como a aquisição de habilidades da leitura e da escrita de materiais novos e originais. O principal debate está no questionamento do pressuposto de que existe uma progressão inevitável no relacionamento entre as taxas de alfabetização e o desenvolvimento econômico de uma sociedade. De acordo com Cook-Gumperz, a análise crítica tem mostrado que frequentemente as comparações dos efeitos e das conseqüências da alfabetização são realizadas entre sociedades essencialmente incomparáveis, e a qualidade imutável da equação alfabetização-escolarização tem sido questionada por profissionais como:

psicólogos cognitivos, antropólogos e historiadores. Sendo assim, as definições constantemente sofrem mudanças.

Para falar sobre o desenvolvimento do conceito de alfabetização, Cook-Gumperz cita Levine (1982), que considera a alfabetização funcional como a noção de um nível de alfabetização mais sofisticado do que a simples capacidade para escrever o próprio nome e para ler uma simples mensagem. Uma vez que a alfabetização funcional não é apenas a capacidade de ler, escrever e calcular, ela envolve a capacidade de usar essas habilidades para a geração de novos materiais escritos; conseqüentemente, exige uma nova compreensão.

Nos dois últimos séculos a escolarização, como um movimento social, também se desenvolveu. No entanto, o relacionamento entre as escolas e a alfabetização foi estabelecido somente no século XIX; por conseqüência, o aprendizado escolar não pode ser considerado apenas como um aprendizado cognitivo.

Para Cook-Gumperz, houve um tempo em que muitas pessoas influentes viam a alfabetização como um poder muito perigoso para a maioria das classes trabalhadoras. Atualmente, a opinião é de que a existência do analfabetismo é que representa perigo. Para a autora, pode-se argumentar que a mudança, a partir do Século XVIII, não foi de um total analfabetismo para a alfabetização, mas de uma idéia pluralista a respeito da alfabetização, como um conjunto de diferentes habilidades relacionadas com a leitura e escrita, para uma visão única, homogênea.

Na América do Século XVIII, cartas pessoais, diários, notas, registros e livros constituíam uma parte essencial da vida cotidiana das pessoas. A alfabetização não era somente uma pequena parte da vida diária, mas possuía um importante valor para muitas pessoas, mesmo que não fossem de classes ou grupos especiais. A atividade econômica também não era a única razão para o desenvolvimento da alfabetização, pois nesse período era possível se ganhar a vida sem habilidades de leitura e escrita. Nessa época, a alfabetização tinha valor nas áreas sociais e recreativas da vida; aos poucos ela ingressou na vida econômica das pessoas comuns de maneira que poderia determinar suas perspectivas de vida. Assim, mesmo sendo ainda rudimentar, ela permitia o crescimento de uma cultura popular que era parte ativa da vida diária de muitas pessoas comuns, antes do surgimento da escolarização organizada e da industrialização.

Já no Século XIX, os vários movimentos para a escolarização aumentaram e as demandas para a instrução formal vieram de muitas fontes. Primeiro a escolarização foi vista como uma

resposta à alfabetização popular associada a causas políticas radicais. Nessa época, muitas pessoas influentes acreditavam que a alfabetização e o seu fortalecimento, por meio da escolarização, não deveriam ser encorajados, porque a classe alta poderia enfrentar uma desconfortável escassez de mão-de-obra braçal. Eles temiam também que o radicalismo, em livros, causasse inquietação e descontentamento social. Um outro pensamento era o de que, se a escolarização fosse limitada e controlada, a alfabetização popular e sua utilização real e potencial para o radicalismo social estaria sob o controle do sistema.

Nesse mesmo período, ocorreram muitos movimentos em prol da educação comum, e outros iniciados por reformadores da classe alta, vários dos quais tinham o apoio ou um patrocínio religioso. Chamado de movimento das escolas dominicais, esse foi um movimento alternativo, em que a união entre escolarização e religião, ou seja, uma alfabetização limitada, era vista, por aquele que tinha a alfabetização como um perigo social, como sendo uma forma adequada para a educação da classe operária. Assim, ao ser alfabetizada a classe operária receberia ensinamentos sobre hábitos de produtividade e economia por meio de um programa restrito, de pouca escrita e muita leitura de textos religiosos.

Durante o Século XIX, a causa da alfabetização universal cresceu de forma variada. As conseqüências graduais da alfabetização foram diversas e bastante diferentes das esperadas por pessoas das classes trabalhadoras, principalmente por aquelas que viam a alfabetização como um meio de melhorar a qualidade de vida. Cook-Gumperz comenta que essas conseqüências não foram previstas pelos protagonistas do debate sobre a inquietação social; o que se podia ver, no início, não era a escolarização promovendo a alfabetização, e sim o contrário. A alfabetização levou ao crescimento de uma cultura comum, que fazia parte do movimento a favor da mudança social. Desse modo, o vínculo da alfabetização com a escolarização não é por essa ser uma causa, mas sim uma conseqüência histórica do desenvolvimento da alfabetização popular. Para a pesquisadora, a escolarização no Século XIX não foi estabelecida para iniciar a aquisição da alfabetização, mas para outras finalidades, bem diferentes.

Segundo Cook-Gumperz, essas melhorias ocorreram em vários países, e outras mudanças acompanharam a escolarização ou coincidiram com ela. O desenvolvimento sistemático da alfabetização e da escolarização significou uma nova divisão da sociedade, entre os educados e os não-educados, e uma nova forma de controle social, cada vez mais poderoso, podia ser exercido por intermédio do currículo. Para ela, também se podia ver que a transmissão seletiva de

conhecimento por meio de concepções de escolarização, para diferentes setores da sociedade, tornou-se o marco sobre o qual a escolarização para a alfabetização universal foi construída. Sendo assim, o objetivo principal da escolarização em massa era controlar a alfabetização e não promovê-la, e o desenvolvimento da escolarização pública passou a ter como base a necessidade de se atingir uma nova forma de treinamento social, que transformasse trabalhadores domésticos ou rurais em força de trabalho operário. Sendo assim, a alfabetização uniu-se a um processo de ensino e aprendizagem que ressaltava o comportamento e a moral e colocava a capacidade de decodificar e codificar símbolos escritos como sendo importante, porém de forma secundária.

Na ótica de Cook-Gumperz, duas correntes de mudança social podem ser identificadas entre os Séculos XVIII e XIX: a cultura letrada das pessoas comuns, que definia a alfabetização e a conquista da escolarização como parte de seu desenvolvimento pessoal e individual, e a necessidade de uma força de trabalho preparada para um emprego crescente na indústria, com senso de disciplina, o que posteriormente foi definido como competências escolares. Isso fez com que a força da cultura popular da alfabetização fosse colocada sob o controle da escolarização e que esses movimentos contraditórios moldassem a escolarização que temos hoje.

De acordo com a pesquisadora, durante o Século XX, progrediu a idéia de que a escolarização deve assegurar um desenvolvimento letrado adequado. Por volta da metade desse século, a ideologia de alfabetização assumiu um novo caráter. Primeiramente, tornou-se um direito básico institucionalizado; depois, tornou-se uma supratecnologia que possibilita o avanço de outras tecnologias de armazenamento, resgate e transmissão de informações. A alfabetização, como tecnologia fundamental sobre a qual as sociedades modernas são construídas, torna-se a pré-condição de qualquer mudança ou progresso futuro.

Em síntese, Cook-Gumperz procura mostrar, em seu artigo, que a sociedade buscou a escolarização com o objetivo de assegurar a continuação de uma sociedade estável para fazer as transformações que eram necessárias, sem abalar a sua estrutura social. Nesse sentido, quando os resultados escolares não estão de acordo com o que se espera, ou quando as transformações desejadas não ocorrem, os problemas são vistos como resultantes do fracasso escolar; sendo assim, as taxas de alfabetização funcionam como indicadores da saúde da sociedade. Se a base para a transformação de uma sociedade é o conhecimento, e se esse conhecimento não é adquirido, entende-se que não houve avanço social e econômico. Portanto, quando se tem um grande índice de reprovação escolar isso significa que as possibilidades de avanço no crescimento

da sociedade não foram atingidas. Como consequência, o analfabetismo assume um significado simbólico, que reflete um desapontamento não somente com o sistema educacional, mas também com a própria sociedade.

De acordo com Cook-Gumperz, a alfabetização precisaria proporcionar um conjunto de prescrições sobre a utilização do conhecimento e não apenas uma habilidade técnica, deixando, assim, de ser a simples capacidade de ler e escrever, mas, com essas habilidades, favorecer o exercício de talentos socialmente aprovados e aprováveis. Assim, a alfabetização seria um fenômeno socialmente construído.

Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2001) define alfabetização como a ação de alfabetizar, de propagar o ensino da leitura.

Tfouni (2005) afirma que, apesar de a escrita, a alfabetização e o letramento estarem indissolúvelmente ligados entre si, nem sempre os estudiosos os abordam como um conjunto. Ela parte do princípio de que a relação entre eles é a seguinte: enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito.

Para Tfouni, a alfabetização diz respeito à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem, o que geralmente é levado a efeito por intermédio do processo de escolarização, ou seja, da instrução formal, pertencendo, desse modo, ao âmbito do individual, enquanto o letramento pertence ao âmbito social, coletivo, e focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, conforme será discutido na próxima seção.

Para Cook-Gumperz (1991), as instituições educacionais lidam apenas com a tarefa de ensinar as habilidades básicas de codificação e decodificação, sem preparar qualquer geração futura para trabalhar com questões mais complexas. Não basta se ter o conhecimento, é preciso saber o que fazer com ele e como utilizá-lo.

De acordo com a autora, para se tornarem alfabetizadas as crianças devem ter acesso a numerosas habilidades intelectuais, isto é, habilidades lingüístico-discursivas e psicológicas, e ser capaz de as exercitar. A alfabetização, sob uma perspectiva psicológica, é um conjunto multifacetado de habilidades instrumentais que envolvem processos cognitivos, os quais operam na produção e compreensão de textos. Considera-se também esse processamento cognitivo como subjacente ao conhecimento lingüístico necessário para contextualizar desempenhos orais e apresentar uma prosa coerente, escrita ou falada. Entretanto, as teorias lingüísticas e psicológicas

sozinhas não conseguem explicar as condições sociais e ambientais essenciais para o aprendizado de tais habilidades. Dessa forma, permanecem algumas questões: como e por que meios surgem as experiências sociais e ambientais? As crianças chegam à alfabetização apenas na escola e por meio de programas pedagógicos, ou as experiências externas à escola também são úteis para a promoção de uma percepção significativa dos usos da alfabetização além dos livros, dos textos da escola e dos currículos escolares? Apesar de muitas escolas ainda ignorarem o saber do aluno quando inicia a alfabetização escolar, ele já interagiu com o meio em que vive, já codifica e decodifica informações que possibilitam uma compreensão maior das atividades pedagógicas.

Ainda segundo Cook-Gumperz, aprender a ler e a escrever corresponde ao conhecimento de outras habilidades instrumentais, uma vez que a alfabetização é um processo metacognitivo que torna possíveis outros processos cognitivos e sociais. Sendo assim, ao se aprender a ler e a escrever é preciso também aprender a observar em que momento e lugar essa leitura ou essa escrita estará inserida ou será utilizada.

Um problema comum em todos os estudos de alfabetização escolar é que parecem existir, conforme Cook-Gumperz, tantas definições de alfabetização quantas são as disciplinas envolvidas em seu estudo. Sendo assim, os estudos do processo de escolarização raramente demonstram que esse tenha sido ou possa ser considerado como justo, nem seus objetivos são identificáveis pela maioria de seus egressos, particularmente por aqueles que descobrem que suas oportunidades no mundo estão longe de serem melhoradas por suas carreiras escolares. A visão da alfabetização como uma habilidade baseada na escola pode ser constituída de uma forma menos otimista em torno do fato de que, já que a escola continua a ser uma poderosa força na transmissão seletiva do conhecimento e da distribuição de oportunidades sociais, seria melhor que entendêssemos seu funcionamento em maiores detalhes. Para Cook-Gumperz, se desejamos que a alfabetização seja vista como um objetivo identificável, popular e justo da escolarização, precisamos compreender melhor o processo social pelo qual ela é instaurada, pois a alfabetização não é somente adquirida por intermédio de um processo de testes e avaliações formais e informais.

Na seção que segue, discutimos alguns conceitos que definem o letramento como uma nova forma de conceber a leitura e a escrita como prática social.

1.2 O letramento como prática social

Letramento é um termo que surgiu no Brasil, na segunda metade da década de 80, no vocabulário da Educação e das Ciências Lingüísticas, tendo um dos seus primeiros empregos no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*, de Mary Kato, escrito em 1986.

De acordo com o dicionário de Ferreira, “o termo letramento significa ato ou efeito de letrar-se; estado ou condição de um indivíduo ou grupo capaz de utilizar-se da leitura e da escrita, ou de exercê-las como instrumento de sua realização e de seu desenvolvimento sócio e cultural.” (2001, p.455).

Para Soares (2004), as palavras novas aparecem quando novas idéias ou novos fenômenos surgem. A convivência com o fato de existirem pessoas que não sabem ler e escrever, pessoas analfabetas, desde o Brasil Colônia, e, à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprendem a ler e a escrever, e que a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita, um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e escrever. De acordo com a pesquisadora, esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergir novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. A esse novo fenômeno foi preciso dar um nome, e para nomeá-lo surgiu a palavra letramento.

Segundo Soares (2003), a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita, curiosamente, ocorrera em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geográfica quanto socioeconômica e culturalmente. Para ela, se há coincidência no que diz respeito ao momento histórico em que as práticas sociais de leitura e de escrita emergem como questão fundamental, o contexto e as causas dessa emergência são essencialmente diferentes em países em desenvolvimento, como o Brasil, e em países desenvolvidos, como a França, os Estados Unidos e a Inglaterra. Entre essas diferenças, Soares destaca como a fundamental o grau de ênfase posto nas relações entre práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, o conceito de letramento e o conceito de alfabetização são tratados de forma independente. Nos países desenvolvidos, afirma Soares, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da

constatação de que a população, mesmo sendo alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita.

Para Soares (2004) o letramento, de modo geral, resulta da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Ao apropriar-se da escrita, o grupo ou o indivíduo faz uso dela sempre que necessita, enquanto, ao aprender a ler e escrever a língua, às vezes não sabe quando e como utilizá-la. Assim, de acordo com a autora, há uma diferença entre ser alfabetizado, saber ler e escrever, e ser letrado, ou seja, viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever socialmente. Desse modo, a pessoa que aprende a ler e a escrever e passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, torna-se letrada, tornando-se diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever ou que sabe ler e escrever mas não faz uso da leitura e da escrita.

Segundo Soares, existe a hipótese de que tornar-se letrado é também tornar-se cognitivamente diferente, pois a pessoa passa a ter uma forma de pensar diversa da de uma pessoa analfabeta ou iletrada. A pesquisadora comenta também que tornar-se letrado traz consequências lingüísticas, pois alguns estudos têm mostrado que a pessoa letrada fala diferente da iletrada ou analfabeta. Ela cita como exemplo pesquisas que caracterizam a língua oral dos adultos antes de serem alfabetizados e a compara com a língua oral utilizada depois de serem alfabetizados, concluindo que, após aprenderem a ler e a escrever, esses adultos passaram a falar de forma diferente (heterogeneidade da língua). Nesse sentido, segundo Soares, o letramento é uma consequência da alfabetização. Então, o que dizer sobre as pessoas que são analfabetas mas que participam de outros tipos de letramento, como por exemplo na igreja, na família e nas discussões em grupos de amigos?

Soares conclui que ler e escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transforma o indivíduo, leva-o a um outro estado ou condição, sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, lingüístico, entre outros. Ao saber fazer uso da leitura e da escrita, o indivíduo geralmente torna-se mais participativo e passa a atuar no meio em que vive.

Tfouni (2005), ao discutir a questão do letramento, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Ela tem como objetivo investigar não somente quem é alfabetizado mas também quem não é alfabetizado, desligando desse modo o uso da escrita do individual e

centralizando-o no social. De acordo com a pesquisadora, os estudos sobre o letramento não se restringem apenas a pessoas que adquiriram a escrita; ela busca também investigar as conseqüências da ausência da escrita em âmbito individual, remetendo ao social, procurando quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos. Para ela não há sujeitos iletrados; assim, culturas ou indivíduos ágrafos ou iletrados são somente os pertencentes a uma sociedade que não possui nem sofre a influência, mesmo que indireta, de um sistema de escrita.

Na ótica de Tfouni, o sujeito da oralidade não se confunde com o sujeito da escrita, e o sujeito da escrita não se confunde com o sujeito do letramento. O sujeito da escrita é dominado por uma onipotência que reproduz nele o efeito-força (poder), ou seja, pelo domínio da escrita o sujeito adquire o conhecimento e é capaz de deter o poder sobre outros sujeitos. As explicações dadas para isso são de naturezas cognitivas, ideológicas e epistemológicas. Já o sujeito do letramento não é necessariamente alfabetizado, o que significa que nem sempre certas práticas discursivas que se materializam em portadores do texto específico, cujo domínio é fundamental para a efetiva participação nas práticas sociais, estejam ao seu alcance. Assim, para a pesquisadora, existe um processo de distribuição não homogêneo do conhecimento que produz tanto a participação quanto a exclusão. No caso da exclusão, segundo ela, é maior quando o sujeito letrado não é alfabetizado.

Tfouni contrapõe-se ao conceito de letramento apresentado por Soares, ao afirmar que, no processo de determinação de um novo sentido para a palavra letramento, pode-se dizer que já existe uma polissemia relacionada a ela, tornando a sua conceituação complicada. Para a pesquisadora, letramento é um processo, cuja natureza é sócio-histórica.

Para Kleiman (1995), o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (Kleiman, 1991) dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Por outro lado, os estudos sobre letramento examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, tais como as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas.

Kleiman define o letramento da seguinte maneira: conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para

objetivos específicos. Sendo assim, as práticas de letramento são determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita, pelos seus objetivos, e mudam segundo essas condições mudam.

Para a autora, as práticas da escola, que fornecem o parâmetro de prática social, segundo o qual o letramento era definido e segundo o qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, um tipo de prática que desenvolve apenas alguns tipos de habilidades mas não outros, que determina uma forma de utilizar o conhecimento escrito. Nessa perspectiva, o texto passa muitas vezes a ter apenas uma função avaliativa, pois o aluno o produz para um único interlocutor, que é o professor, e com o objetivo único de ser avaliado.

Na concepção de Kleiman (1995), o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita da forma como ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Segundo ela, pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento como prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos, processo que geralmente é concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e para a promoção exigida pela escola. Ainda, de acordo com a pesquisadora, há outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, que mostram orientações de letramento que são muito diferentes das apresentadas pela escola.

De acordo com Kleiman, as práticas de uso da escrita na escola sustentam-se num modelo de letramento considerado por muitos pesquisadores tanto parcial quanto totalmente equivocado. Segundo ela, essa é a concepção do letramento que Street (1984) denominou de modelo autônomo. No modelo autônomo, a escrita seria um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, uma vez que, nele, em função do interlocutor utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica do texto escrito, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem.

Segundo Jung (2003), ao adotar o modelo autônomo de letramento a escola atribui o eventual fracasso escolar ao indivíduo, e esse modelo não é questionado pela sociedade. Assim,

algumas pessoas constroem uma fé nos poderes de letramento escolar e, a partir dele, consideram-se incapazes de aprendê-lo.

Street (op. cit.) contrapõe ao modelo autônomo o modelo ideológico, no qual as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas, e os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela foi adquirida. Entretanto, o modelo ideológico não deve ser entendido como uma forma de negação de resultados dos estudos realizados na concepção autônoma de letramento, mas os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa.

Por último, Kleiman apresenta o conceito de letramento em termos de práticas e eventos sociais. As práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder, pois os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada. Os eventos de letramento, por sua vez, são a ação e a interação com o texto escrito. Jung (2003) cita como exemplos de eventos de letramento o adulto que lê uma história para a criança à noite; a discussão do conteúdo de um jornal com amigos, a organização de uma lista de compras, anotação de mensagens de telefone, ou seja, atividades cotidianas que envolvem a escrita. A pesquisadora conclui dizendo que os eventos de letramento são a parte concreta e observável. Uma mudança no lugar e no tempo caracteriza uma mudança no evento; uma mudança de modos culturais de interagir com o texto escrito caracteriza uma mudança de prática. Jung comenta ainda que não se trata de descrever práticas de letramento em termos de unidades de comportamento, mas que é preciso descrever situadamente eventos de letramento a fim de identificar formas culturais de interagir com o texto escrito. É necessário, no entanto, cautela para não compactuar com a sociedade na valorização de um tipo de letramento e na construção de um mito em torno desse.

Signorini (1994) afirma que o “mito do letramento” é constituído por um conjunto de crenças e representações de natureza ideológico-cultural inerentes ao processo de letramento do tipo valorizado na escola e reproduzido por instituições de prestígio na sociedade burocrática, inclusive igrejas e sindicatos. Trata-se de uma espécie de fé nos poderes ou “capacidades” do letramento como tecnologia fundamentalmente neutra, ou seja, de crenças que se tem de que as letras são as chaves para decifrar o “mundo” e que estão disponíveis, tanto ao desejo individual de sucesso na esfera pública quanto ao desejo coletivo de progresso e desenvolvimento.

Na visão da pesquisadora, para muitos autores, na história das sociedades letradas, a concepção de letramento como fator autônomo de transformação cognitiva e social, de individualidades autônomas e livres tem funcionado, sobretudo, como um instrumento eficaz de controle social: as práticas letradas são sociais e, como tal, estão comprometidas com os modos de raciocinar/agir/avaliar dos grupos que controlam o acesso a essas práticas.

O “mito do letramento”, como foi definido inicialmente por Graff (1995), ainda continua presente em nossa sociedade, selecionando pessoas. O aluno que não faz uso do letramento escolar, aquele que é ensinado e valorizado na escola, é tido como alguém que não sabe ler e escrever, que não é alfabetizado, pois para a escola esse é o saber que o indivíduo deve aprender, principalmente se ele quiser ser “alguém na vida”, como se ele já não o fosse. Para o aluno, não dominar o saber escolar significa não ser capaz de pensar, de se expressar e de ter um conhecimento próprio. Então ele se distancia dos demais colegas, que, na sua visão, “aprendem”, como uma forma de encobrir que não domina o conteúdo oferecido pela escola. Segundo Jung (2003), o sucesso ou insucesso do indivíduo ou de um grupo de alunos passou a ser concebido na sociedade como responsabilidade individual ou grupal.

Jung comenta também que as implicações do mito do letramento na sociedade são as mais diversas, e cita como exemplo pessoas que não aprenderam a ler e a escrever na escola e que muitas vezes justificam a sua condição social pela falta de oportunidade para frequentar a escola. Para a pesquisadora, é na prática pedagógica de muitas escolas que se pode encontrar uma das mais graves implicações desse mito, porque é nesse meio que a escrita adquire uma conotação de verdade absoluta. As atividades de sala de aula passam a ter um caráter explicativo, já que o significado está no texto, e se exige a produção de um texto com efeito objetivo, científico, aproximando-se ao máximo dessa verdade absoluta expressa no texto escrito. Sendo assim, aquele que não consegue se apropriar desse tipo de escrita sofre algumas penalizações, como reforço escolar ou, mais tarde, reprovação ou evasão.

Na próxima seção, apresentamos alguns conceitos de leitura.

1.3 Ler e leitura: algumas considerações

Refletir sobre o que é ler e o que é leitura tem sido uma tarefa árdua para alguns educadores, uma vez que o ato de ler, segundo Paulo Freire (1985), não se restringe à

decodificação da palavra ou linguagem escrita, mas se antecipa na inteligência do mundo. O autor comenta também que “... a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir a continuidade da leitura daquele”, ou seja, quando a criança chega à escola ela traz consigo a leitura que ela faz do mundo, e o que a escola tem proposto aos seus alunos não tem passado de uma decodificação de textos escritos, provocando no leitor não o gosto pela leitura, mas um sentimento patético que o leva a uma leitura para cumprir as formalidades escolares, enquanto a leitura prazerosa só acontece bem longe dos bancos escolares, quando o aluno se depara com os textos sociais.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), o trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes, e conseqüentemente a formação de escritores, uma vez que fornece a matéria-prima para a escrita.

Para os PCNs, a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados a partir da extração de informação, da seleção antecipada, da inferência e da verificação da leitura. Esse tipo de leitor os PCNs definem como leitor competente, aquele que é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, os que podem atender a suas necessidades, desde uma informação científica até situações práticas do cotidiano. Para que a finalidade do trabalho com a leitura seja atingida, os PCNs propõem que a escola traga para seu bojo uma diversidade de textos de circulação social, e que seja ensinado ao aluno como proceder a sua. No entanto a realidade escolar, em se tratando de escola pública, ainda está um tanto distante de atender a essa finalidade do documento, pois o texto que circula e é valorizado pela escola é o didático.

De acordo com o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (PARANÁ, 1990), a leitura tem sido, na escola, o cumprimento de uma formalidade. Ao se priorizar o processo de associar sons e letras, decodificar palavras isoladas, formar frases e períodos, afasta-se o aluno do real sentido da leitura. De acordo com o documento, para desenvolver sua prática é importante redimensionar o conceito de leitura, que na perspectiva teórica assumida pelo Currículo Básico não pode ser apenas a decodificação para o domínio dos aspectos mecânicos (como a velocidade), da fluência e da boa dicção. Esses aspectos são necessários, porém não são suficientes quando se concebe a leitura também como um processo interacional entre o leitor e o autor.

Para o Currículo Básico a leitura, numa concepção de linguagem interacionista, ultrapassa a compreensão da superfície; ela é, mais do que entendimento das informações explícitas, um processo dinâmico entre sujeitos que instituem trocas de experiências por meio do texto escrito. É preciso que o aluno leia o material lingüístico, mas também o implícito, o subentendido, o extra-lingüístico, e que em qualquer atividade de leitura a interação com o autor seja reconhecida.

Foucambert (1994) defende que a leitura é a atribuição voluntária de um significado, e que ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, poder encontrar certas respostas na escrita, ter acesso a essa escrita e construir uma resposta que integre parte das novas informações ao que já se é. Para o pesquisador, controlar a leitura significa extrair, antecipar, selecionar e inferir informações. A leitura, desse modo, só pode ser controlada completamente por um bom leitor, e para tanto é necessário que em todas as etapas da educação se ensine o aluno a ler.

Solé (1998) apresenta algumas premissas referentes à leitura e à compreensão leitora, ao papel que o ensino desempenha em sua aprendizagem e à tarefa do leitor. São elas:

1- A leitura contribui para a autonomia das pessoas e fornece algumas garantias em uma sociedade letrada. Em nosso país é comum casos de pessoas com o mínimo de instrução escolar que garantiram o seu acesso na sociedade mas que não tiveram garantido o seu acesso na sociedade letrada.

2- O leitor é um sujeito ativo que processa o texto, e o texto lhe proporciona conhecimentos, experiências e esquemas prévios.

3- A aprendizagem de leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição.

4- Nas sociedades ocidentais a aprendizagem da leitura é encomendada à instrução formal e institucionalizada, oferecida pela escola.

5- O ensino da leitura não é uma questão de um curso ou de um professor, mas questão da escola, de projeto curricular e de todas as matérias.

6- Ensinar e aprender a ler são tarefas complexas, mas também são gratificantes.

Para Solé, a leitura é um processo interativo entre leitor e texto buscando satisfazer os objetivos que a guiam. Para que tal fato ocorra, é necessário um leitor competente, e que a leitura tenha objetivo e conhecimentos prévios. A pesquisadora adota a perspectiva de leitura interativa e afirma que ela é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Segundo Solé, para ler necessitamos da decodificação, do objetivo, de experiências prévias, da previsão e de

fazer inferências sobre o texto, o que fornece, desse modo, subsídios para a formação de um leitor competente, conforme a proposta dos PCNs. Para tanto, na visão da autora, alguns aspectos teriam que ser levados em consideração para um ensino eficaz de estratégias de compreensão leitora:

- . a leitura deve ser avaliada como instrumento de aprendizagem, informação e deleite;
- . é preciso que o professor também leia junto com os alunos;
- . não considerar a leitura como uma atividade competitiva;
- . desenvolver atividades diferenciadas com a leitura, articulando diferentes situações: oral, coletiva, individual e silenciosa, compartilhada, de forma a alcançar os objetivos propostos em cada momento;
- . o professor deve pensar na complexidade da leitura e na capacidade que as crianças possuem para enfrentar essa complexidade.

Tais aspectos, além de estimular o aluno a ler, proporcionam também a formação de um leitor crítico, capaz de ler não só o que está escrito mas também o que está subentendido.

Kleiman (1993) também discute algumas concepções de leitura:

a) A leitura como decodificação: é vista como um mapeamento entre informação gráfica e sua forma repetida no texto.

b) A leitura como avaliação: nessa concepção, tem como preocupação o aferimento da capacidade de leitura, em voz alta, para corrigir a pronúncia, além de resumos, preenchimento de fichas e relatórios referentes à quantidade de páginas lidas. Assim o aluno lê sem nenhum objetivo. Lê somente por que lhe será cobrado.

c) A integração, numa concepção autoritária: aqui aceita-se uma única leitura, ignorando o conhecimento prévio do aluno e sua contribuição para as possíveis leituras que podem ser feitas no texto.

Para Kleiman, a leitura não pode ser compreendida a partir dessas concepções, pois são os elementos relevantes ou representativos que contam para a realização da leitura, e para tanto o ponto de partida é o significado do texto e a experiência do leitor (fator indispensável para a construção de seu sentido). Na visão da autora, quando a leitura é entendida como interlocução, os aspectos que diferenciam a interação oral da escrita (permitindo, de certa forma, um enfoque que toma o texto como conjunto de palavras) tornam-se menos relevantes e permitem a visão de que tanto o texto oral quanto o escrito são produtos de uma intencionalidade.

d) Concepções sobre o método: ao abordar a questão do método utilizado para a leitura, Kleiman apresenta o resultado de uma consulta feita a um grupo de professores que mostra uma unanimidade na maneira de se fazer a leitura de qualquer tipo de texto e no papel que a leitura tem em relação ao conjunto de atividades em torno de um texto. Dessa forma, comenta que a prática da sala de aula não propicia a interação entre professor e aluno. Trata-se apenas de um monólogo do professor para com os alunos, transmitindo, assim, uma versão autorizada do texto.

Kleiman conclui dizendo que as pesquisas recentes têm mostrado que é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto, uma vez que muitos aspectos que o aluno não havia percebido antes ficam mais claros na construção conjunta da sua compreensão.

Leffa (1996), assim como Kleiman, apresenta quatro definições para leitura: uma geral, duas específicas e uma conciliatória.

Na definição geral, Leffa comenta que ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra, enquanto a leitura é basicamente um processo de representação. Na visão do pesquisador, a leitura não se dá pelo acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade, ou seja, a verdadeira leitura só é possível quando se tem conhecimento prévio desse mundo.

Para Leffa, num sentido geral, ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros elementos. Nesse sentido, tanto a palavra escrita quanto qualquer outro elemento básico podem ser lidos desde que sirvam como elementos intermediários, indicadores de outros elementos. Esse processo é condição básica para a ocorrência do ato de leitura.

Numa distinção restrita, o autor apresenta duas definições antagônicas: ler é extrair o significado do texto e ler é atribuir significado ao texto. No primeiro apresenta o processo bottom-up, enquanto no segundo utiliza o processo top-down.

Por último Leffa comenta que ler é interagir com o texto; desse modo, a leitura implica uma correspondência entre conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto; portanto, leitor e texto são como duas engrenagens: uma ocorre dentro da outra, e só há leitura quando áreas de contato entre leitor e texto forem simultaneamente opostas.

Observamos então que, tanto os PCNs quanto o Currículo Básico para a Escola do Paraná, Sole, Foucambert, Kleiman e Leffa convergem ao apresentar a leitura como um processo interativo entre leitor e texto. Ao definir o que é ler e o que é leitura, cada um dos autores apresenta e discute um aspecto diferenciado, mas todos destacam que a leitura competente é

aquela na qual em determinados momentos o leitor faz uso da extração e em outros o da atribuição, de acordo com o objetivo da sua leitura. Leitura é então, fundamentalmente, interação entre leitor e texto.

Na próxima seção apresentamos como a escrita é vista no contexto escolar.

1.4 A escrita no contexto escolar

Calkins (1989) afirma que os seres humanos têm necessidade de representar suas experiências por meio da escrita, pois ela permite transformar o caos em algo organizado. Para o autor, nas escolas bloqueiam-se, ironicamente, as razões naturais e permanentes para a escrita, e depois os professores queixam-se de que os estudantes não querem escrever.

Para Britto (1985), dentro do contexto escolar há relações muito rígidas e bem definidas, de acordo com as quais o aluno é obrigado a escrever segundo os padrões que lhe são estipulados, e ainda o texto passa por julgamentos e avaliações. Esses fatores interferem na produção textual, tolhendo o desenvolvimento natural do texto, uma vez que os alunos, muitas vezes, procuram produzir algo que atenda aos padrões exigidos pelo professor e não efetivamente o que gostariam de produzir. Infelizmente, muitos dos textos produzidos no contexto escolar são feitos por imposição do professor, isso para não dizer sobre aqueles que são produzidos como forma de punição, para mostrar o autoritarismo ou a falta de domínio da sala de aula; afinal, a produção do texto escrito é uma atividade que requer concentração no ato da produção. Assim, a função da escrita, o para quê, o como e o para quem escrever, nesse caso, é deixado de lado, sufocando-se o gosto pela escrita num momento em que a criança ainda faz dela um meio para mostrar, na sua simplicidade, sua visão do mundo.

Na opinião de Suassuna (1995), o ensino de redação é determinado pela pedagogia centrada na modalidade lingüística supostamente homogênea das gramáticas, e sua prática limitou-se à elaboração de um texto escrito sobre um tema proposto (ou imposto), no qual o aluno deve pôr em prática as regras gramaticais aprendidas num momento anterior. A pesquisadora cita Ilari (1984), dizendo que o autor, ao tecer comentários a respeito do ensino de redação, denuncia a falta de objetivo mais amplo quando se trata do ensino das potencialidades da linguagem. Para ele, na maioria dos casos é necessário que o aluno esteja motivado e baseado em bons autores para produzir um texto. Suassuna comenta que o desempenho dos alunos nos ensinos

fundamental, médio e superior, na produção de textos, já foi alvo de discussão em publicações de vários autores, dentre os quais cita Pécora (1983) que, ao levantar alguns problemas comuns na produção textual feita por acadêmicos, diz que antes de discutir a questão é necessário analisar o problema não somente segundo as diferentes faixas, mas segundo os critérios de caracterização dos problemas, geralmente alheios a situações concretas e a uma concepção específica da modalidade escrita da linguagem.

Segundo Suassuna, a discussão a respeito do ensino de redação e sobre o resultante desse ensino tem de ser efetivada em decorrência das condições de produção da escrita na escola. A pesquisadora comenta ainda que muitas das dificuldades do ensino-aprendizagem do texto escrito se explicam pelo fato de a escola ter subtraído da práxis lingüística marcas que lhe são peculiares.

Suassuna cita Silva e outros (1986), dizendo que eles se referem a uma linguagem escolar, e que por causa dela a criança despoja-se de suas histórias, pois não se constitui como sujeito de sua linguagem, uma vez que escreve para um único interlocutor: o professor, o qual geralmente extrai do texto somente os erros. Daí dizer que artificialidade é a base do contexto que envolve a aprendizagem e a produção da redação.

Koch (2003) conceitua texto de várias formas e fala que tal conceito depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito. Para a autora, quando se tem a concepção de sujeito como sendo o de senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, tem-se a concepção de texto como um produto do pensamento do autor. Quando se tem a concepção de língua como código e de sujeito como (pré) determinado pelo sistema, a concepção de texto passa a ser a de um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo “leitor/ouvinte”, bastando a esse o conhecimento do código, pois o texto, depois de codificado, é totalmente explícito. Na concepção interacional da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais; o texto é considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores são vistos como sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos. Assim, os implícitos só são detectados quando se tem o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. De acordo com a autora, ao se adotar a concepção interacional da língua, a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor, e passa a ser uma atividade interativa. Desse modo, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito.

Para Geraldi (1986), a linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo ser humano; é a condição sine qua non na apresentação de conceitos que possibilitam aos sujeitos compreender o mundo e nele agir, e é também a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições. Isso não significa, para o autor, que o texto deva ser o centro da questão do ensino de língua portuguesa, mas sim da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem, pois assim o ensino poderá partir do processo interlocutivo, e a partir desse olhar se pode pensar o processo educacional como instaurador sobre a singularidade dos sujeitos e a precariedade da própria temporalidade. Nesse sentido, o que a escola propõe ao aluno é a produção de um texto sem lhe deixar explícito quem será o seu provável interlocutor. Assim o desenvolvimento humano e a leitura do mundo, para nele atuar, ficam barradas, já que na nossa sociedade, mesmo nela imperando a oralidade, somente a escrita é que apresenta valor legal. Para a lei, o valor que o discurso oral apresenta é coisa do passado.

Portanto, se para o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990) a escola não tem clara a função da escrita e, por consequência disso, passa uma falsa imagem dela para o aluno, de forma que, ele escreva para o professor corrigir e dar nota no final do bimestre, é preciso que a escola reflita qual é o seu papel enquanto formadora de produtores de textos escritos e reveja o seu conceito de escrita, para que o aluno aprenda de fato qual é a sua função e como fazer uso dela nas diferentes situações que a requeiram.

A concepção de leitura e de escrita norteadora deste trabalho é a interacionista, por ver a leitura com uma prática social; corroborando, dessa maneira, com a afirmação de Kleiman (1995) de que as práticas de letramento são determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita, pelos seus objetivos, e mudam segundo essas condições mudam.

No próximo capítulo, apresentamos a concepção de avaliação apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a concepção de alguns pesquisadores sobre avaliação. Fazemos também uma reflexão sobre essa prática nos contextos escolares e abordamos a avaliação da escrita e da leitura.

CAPÍTULO 2

AVALIAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos algumas concepções de avaliação escolar e concepções de avaliação da escrita e da leitura.

2.1 Avaliação escolar

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), a avaliação é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Ela ocorre de maneira contínua e sistemática, por intermédio da interpretação qualitativa do conhecimento que é construído pelo aluno, possibilitando, desse modo, que o professor conheça o quanto esse aluno se aproximou ou não das expectativas de aprendizagem determinadas por ele em determinados momentos da escolaridade, em decorrência de sua intervenção pedagógica. Ainda segundo o documento, a avaliação das aprendizagens só pode ocorrer se estiver relacionada com as oportunidades oferecidas ao aluno.

Para os PCNs, a avaliação atende a três peças importantes do sistema escolar: ao professor, pois lhe possibilita uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e uma retomada de aspectos que precisam ser revistos; ao aluno, uma vez que serve de instrumento para a tomada de consciência de suas dificuldades e possibilidades de reorganização na tarefa de aprender; e à escola, quando contribui na definição das prioridades e na localização de quais aspectos das ações educacionais necessitam de maior apoio. Nessa perspectiva, tomar a avaliação requer, segundo os PCNs, que essa ocorra sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não somente após o fechamento de etapas do trabalho, pois ela possibilita ajustes constantes que contribuem para que a tarefa educativa tenha sucesso. Assim, o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem na escola requer, necessariamente, uma avaliação inicial, uma avaliação longitudinal e uma avaliação ao final de cada etapa de trabalho.

De acordo com Luckesi (1999), a avaliação que se pratica na escola é a avaliação da culpa. Outro fator apontado é que as notas são usadas para fundamentar necessidades de

classificação de alunos, segundo as quais são comparados desempenhos e não os objetivos que se deseja atingir.

Os currículos da maioria das escolas têm sido propostos para atender à massificação do ensino. O planejamento é feito para muitas turmas de alunos, numa hierarquia de séries, esperando-se de uma classe, com 30 ou mais de 40 alunos, uma única resposta certa.

Segundo Perrenoud (2000), normalmente se define o fracasso escolar como a consequência de dificuldades de aprendizagem, como a expressão de uma “falta objetiva” de conhecimentos e de competências. Essa visão, que “naturaliza” o fracasso, impede a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência que foram instituídas pela escola, cuja execução revela algumas arbitrariedades, entre as quais a definição do nível de exigência do qual depende o limiar que separa aqueles que têm êxito daqueles que não o têm. As formas de excelência que a escola valoriza se tornam critérios e categorias que incidem sobre a aprovação ou reprovação do aluno.

Nesse sentido, as classificações escolares refletem, às vezes, desigualdades de competências muito efêmeras; logo, conforme Perrenoud, não se pode acreditar na avaliação da escola. O fracasso escolar só existe no âmbito dessa instituição, que tem o poder de julgar, classificar e declarar um aluno como em fracasso. É a escola que avalia seus alunos e conclui que alguns fracassam. Esse fracasso não é a simples tradução lógica de desigualdades reais, mas é sempre relativo a uma cultura escolar definida. Porém, não é um simples reflexo das desigualdades de conhecimento e competência, pois a avaliação da escola põe as hierarquias de excelência a serviço de suas decisões. O fracasso é, assim, um julgamento institucional. Desse modo, explicações sobre suas causas passam pela reflexão de como a escola explica e lida com as desigualdades reais.

Segundo Lüdke (1986), o universo da avaliação escolar é simbólico e instituído pela cultura da mensuração e legitimado pela linguagem jurídica dos regimentos escolares, que, legalmente instituídos, funcionam como uma vasta rede e envolvem totalmente a escola. Portanto, compreender as manifestações da prática avaliativa é, ao mesmo tempo, compreender aquilo que nela está oculto.

É preciso ter ciência de que essa exclusão, no interior da escola, não se dá apenas pela avaliação, mas sim pelo currículo como um todo (objetivos, conteúdos, metodologias, formas de

relacionamento etc.). Além do seu papel específico na exclusão, a avaliação classificatória acaba por influenciar todas as outras práticas escolares.

A avaliação, como instrumento de “medida”, mais oculta e mistifica do que mostra. Ela não é vista como instrumento que aponta aquilo que deve ser retomado, que deve ser trabalhado novamente, e, de outra forma, o que é imprescindível que o aluno conheça. Na maioria das vezes, o resultado da avaliação não é utilizado como um parâmetro para se observar o que o aluno assimilou e o que ele não assimilou do conteúdo, nem tampouco o que ele não assimilou é trabalhado novamente, buscando outros recursos para que possa ter uma nova oportunidade de aprendizagem. Também não podemos nos esquecer dos instrumentos utilizados para avaliar (avaliação confundida com mensuração), que fundamentam esse processo decisório e necessitam de questionamentos, não só quanto à sua elaboração mas ainda quanto à coerência e adequabilidade com o que foi trabalhado em sala de aula e o modo como o que vai ser avaliado foi trabalhado.

Avaliar exige, antes que se defina aonde se quer chegar, que se estabeleçam critérios, para, em seguida, escolherem-se os procedimentos, inclusive aqueles referentes à coleta de dados, comparados e postos em xeque com o contexto e a forma como foram produzidos.

No entender de Luckesi (1999), para não ser autoritária e conservadora a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. Apresentada desse modo, a avaliação está de acordo com dois documentos norteadores da educação básica: os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.

A função principal da avaliação é ajudar o aluno a aprender e a conduzir o professor no processo de ensino e aprendizagem, mostrando também quanto e em que nível os objetivos estão sendo atingidos. Desse modo, é preciso o uso de instrumentos e procedimentos de avaliação adequados. Assim, o valor da avaliação encontra-se no fato de o aluno poder tomar conhecimento de seus avanços e de suas dificuldades. De acordo com Luckesi (1999), cabe ao professor desafiar o aluno a superar suas dificuldades e continuar progredindo na construção do conhecimento.

Na seção seguinte, apresentamos concepções de avaliação da leitura e da escrita.

2.2 Avaliação da leitura e da escrita

De acordo com o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (PARANÁ, 1990), em Língua Portuguesa, a avaliação só é compreensível se contemplar dois aspectos fundamentais: se tomar a produção (oral e escrita) do aluno como parâmetro de avaliação dele mesmo; e se tiver o próprio aluno como ponto de partida, de forma que não implique no abandono dele ao próprio ritmo. De acordo com o documento, é comparando textos do próprio aluno que o seu progresso pode ser evidenciado, e para isso, é necessário que o professor tenha clareza do que é um bom texto. Dessa maneira, de acordo com o documento, para avaliar o professor precisa comparar os textos do aluno longitudinalmente, com base em alguns critérios.

De acordo com Antunes (2003), no processo de ensino-aprendizagem escolar o ensino e a avaliação são interdependentes. No entanto, segundo a autora, essa interdependência parece ter-se rompido, sendo assim a avaliação e o ensino nem sempre guardam tal reciprocidade. Em muitos casos, a avaliação passou a ser uma espécie de finalidade, pois a aula é dada para se preparar a prova; lê-se para tirar nota; a literatura é estudada para prestar vestibular; ou seja, estuda-se para prestar contas do conteúdo estudado.

Na visão de Antunes, o ensino da língua e a avaliação dos resultados do ensino da língua merecem uma reorientação, e isso se deve ao fato de que por várias razões, inclusive disciplinares, o processo de avaliação escolar ter-se tornado um instrumento de seleção dos alunos de acordo com os graus de seu desempenho. Desse modo, falta rever as concepções de avaliação, a fim de desgrudá-las de uma finalidade puramente seletiva e instituir uma avaliação em função da aprendizagem.

Para a autora, por meio da avaliação deveria ficar evidente para o professor que conteúdos ele precisa trazer para a sala de aula como matéria de análise, reflexão e estudo. Nesse sentido, a avaliação serve também para o professor avaliar o seu trabalho e planejar de que forma continuá-lo. Sendo assim, a avaliação deve estar a serviço da regulação das aprendizagens, e devem ser dadas ao aluno oportunidades para que ele se observe e reveja o que pôde alcançar em seu trabalho e o que o impediu de fazê-lo com maior êxito.

No que diz respeito às atividades de produção de textos escolares, Antunes afirma que a avaliação atual não tem se afastado muito das práticas tradicionais, ou seja, o aluno não é levado a refletir sobre a inadequação de sua escolha ou o porquê da substituição que lhe é apontada, mas

recebe passivamente a interferência feita pelo professor, e parte para a próxima experiência sem ampliar a sua capacidade de avaliar o que lê, fala ou escreve.

Antunes apresenta uma proposta que considera razoável para a avaliação proporcionar ao aluno a consciência de seu percurso e de seu desenvolvimento, na apreensão gradativa das competências propostas. Segundo ele, a avaliação deve indicar ao professor as hipóteses que os alunos têm sobre o uso falado e escrito da língua, para que eles, quando necessário, reformulem suas hipóteses sem se sentirem incompetentes lingüísticamente. É necessário também que o professor transforme cada momento da avaliação num tempo de reflexão, de pesquisa, de ensino-aprendizagem e de reorientação do saber anteriormente adquirido.

De acordo com a autora, sempre que oportuno o professor deve mostrar a flexibilidade dos usos da língua, expondo que existem diferentes maneiras de se dizer a mesma coisa, para que o aluno perceba que a maneira certa de dizê-la depende de quem diz, a quem, onde e para que se diz. Nesse tipo de avaliação, o professor deve valorizar e estimular cada tentativa, cada conquista do aluno, fornecendo, em todo momento, a formação e a elevação da auto-estima, como consequência da tentativa e da disposição de falar e escrever.

Quanto ao tempo para a avaliação, Antunes afirma que, em função de sua finalidade, ela deve acontecer durante todo o período letivo, porque a aprendizagem ocorre diariamente.

No que diz respeito à leitura, o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (PARANÁ,1990) diz que a atitude do professor perante a avaliação também deve ser diferente, pois apesar de a fluência e a entonação, a postura adequada para ler serem elementos necessários, não são suficientes para a avaliação da leitura na escola. De acordo com o Currículo Básico, é preciso valorizar também a reflexão que o aluno faz a partir do texto lido. E, para uma avaliação eficaz, não basta simular a “medida” de compreensão em um questionário sobre o texto. O professor pode, por exemplo, basear-se em textos informativos ou científicos e verificar se deles o aluno é capaz de apreender as idéias relevantes e diagnosticar a capacidade que tem de sintetizar as idéias por escrito. Também pode basear-se em textos literários e promover debates, permitir julgamentos e relatos espontâneos. Desse modo, em de atividades diferenciadas pode estabelecer parâmetros mais amplos para avaliar a compreensão de um texto lido.

Colomer (2002, ao abordar a questão da avaliação da leitura, comenta que o tema avaliação é tão importante quanto complexo e pouco resolvido, nas aprendizagens escolares. Para o autor, o saber ler era fácil de medir enquanto era avaliado como um saber declarativo, pois se

entendia por ler o exercício concreto de decodificar signos gráficos para passá-los a sons da língua. Desse modo, a escola podia dizer tranquilamente quando uma criança sabia ler. Se entendemos, no entanto, segundo Colomer, que ler é um ato no qual o leitor tenta compreender uma mensagem verbal para obter um propósito determinado, sua medição é muito mais complexa, já que primeiramente será necessário separar as habilidades envolvidas no ato da leitura e especificar qual ou quais se quer avaliar, para depois abordar o problema de saber mediante que mecanismos de controle se podem avaliar tais habilidades.

De acordo com Colomer, segundo a concepção pedagógica na qual se enquadra a ação escolar sobre a leitura, podemos distinguir duas grandes concepções nas maneiras de conceber a função da avaliação:

1- a avaliação como uma tentativa de medir objetivamente o nível de conhecimentos obtidos pelos alunos ao final de um determinado processo de ensino. Nesse sentido, a função da avaliação escolar seria a de diferenciar e selecionar os alunos por intermédio de resultados, geralmente numéricos, e de uma série de provas;

2- a avaliação como um instrumento educativo que pode ser integrado no próprio processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o autor a segunda concepção, denominada costumeiramente de *avaliação formativa*, apresenta a dupla função de, por um lado informar aos alunos como avançaram e em que ponto se encontram no processo de aquisição de conhecimentos, e, por outro, dar subsídios aos professores para que possam ajustar suas programações e seus métodos a partir do que revelam os resultados da avaliação.

Colomer afirma que a avaliação formativa introduz mudanças fundamentais na prática educativa, que podem ser assim esquematizadas: a avaliação precisa deixar de ser um instrumento nas mãos dos professores e passar a envolver também o aluno, no controle do próprio processo; a aprendizagem deve ser reconhecida como uma construção do próprio aluno, o que implica uma mudança na utilização dos instrumentos de avaliação, que perdem seu habitual sentido sancionador. Sendo assim, se na concepção tradicional o papel outorgado à avaliação seria, basicamente, o de especificar tudo o que o aluno não sabia fazer, na avaliação formativa o ensino é entendido como a maneira de ajudá-lo a progredir em suas aquisições.

Menegassi (1999), ao abordar questões sobre o processo de perguntas que mensuram a construção do conhecimento do aluno por meio da prática da leitura, afirma que as perguntas

apresentadas pelo professor, em sala de aula, orientam a leitura dos alunos, muitas vezes direcionando a sua compreensão. O direcionamento dado por intermédio das perguntas possibilita levar os alunos a uma variedade de progressos em leitura, dentre elas, o despertar de um leitor crítico, que interage com o texto que lê, ou de um leitor inerte, que apenas realiza uma leitura a partir da direção dada. Geralmente, as perguntas que direcionam a compreensão da leitura são apresentadas pelos livros didáticos. O professor, desse modo, assume o papel de intermediário entre o livro didático e os alunos. Portanto, não interage com os alunos, uma vez que, na maioria das vezes, não cria perguntas próprias que auxiliariam na interação em sala de aula. Assim, não proporciona condições para que surja a criatividade e a criticidade, tanto do professor quanto dos alunos.

Para Menegassi, fica evidente a dúvida se o sistema de ensino está formando leitores críticos ou se está construindo leitores dependentes de direcionamentos para elaborar a compreensão de um texto. O pesquisador comenta ainda que é necessário um trabalho direcionado, em princípio, à conscientização e à construção do professor-leitor, para depois considerá-lo como avaliador de leitura de seus alunos, pois para mensurar o processo de construção de conhecimento de seus alunos o professor precisa antes conhecer o próprio processo de leitura.

Neste capítulo, apresentamos que a avaliação tem assumido nas escolas, e já há muito tempo, uma função seletiva, uma função de exclusão, contribuindo, desse modo, para que muitos alunos sejam retidos e evadam-se dos bancos escolares.

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia adotada neste trabalho, a descrição dos participantes e a forma como foi realizado o trabalho.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Este trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa interpretativa (Mason, 1998), tipo de pesquisa que tem como objetivo promover a compreensão global sobre a base de dados em sua riqueza contextual, detalhadamente.

Em seguida, apresentamos breve exposição sobre a orientação epistemológica da pesquisa qualitativa; na seqüência a descrição dos participantes, e por último descrevemos como foram gerados os dados.

3.1 Discussão teórico-metodológica qualitativa interpretativa

Na visão de Triviños (1987), na década de 70 surgiu na América Latina o interesse pelos aspectos qualitativos da educação. Segundo ele, o ensino sempre se caracterizou pelo destaque de sua realidade qualitativa, apesar de manifestar-se freqüentemente por meio de medições, de quantificações. Para o autor, o avanço das idéias facilitou o confronto de perspectivas diferentes de se entender o real. Assim, começaram a ser elaborados programas de tendências qualitativas para avaliar, por exemplo, o processo educativo, e para propor “alternativas metodológicas” para a realização de pesquisas em educação.

As pesquisas qualitativas, de acordo com Mason (1998), precisam capacitar um pensar e um agir estrategicamente, por caminhos que permitam o envolvimento de um conjunto de aspectos intelectuais, filosóficos, técnicos e práticos, ao invés de compartimentá-los isoladamente. Para essa autora, a pesquisa qualitativa deveria: ser conduzida sistemática e rigorosamente; ser estrategicamente conduzida, mas também flexível e contextual; envolver exame minucioso do pesquisador ou atitude ativa de reflexão; produzir respostas sociais às indagações intelectuais; e produzir explicações sociais.

Segundo Erickson (1989), a investigação interpretativa e a teoria que a fundamenta surgiram no final do Século XVIII, a partir do interesse pela vida e pelas perspectivas das pessoas que tinham pouca ou nenhuma voz dentro da sociedade. Para o pesquisador, a tarefa da investigação interpretativa está em descobrir os modos específicos bem como as formas locais e

extra locais de organização social e cultural em sua relação com as atividades de pessoas específicas, ao efetuar opções e realizar ações sociais.

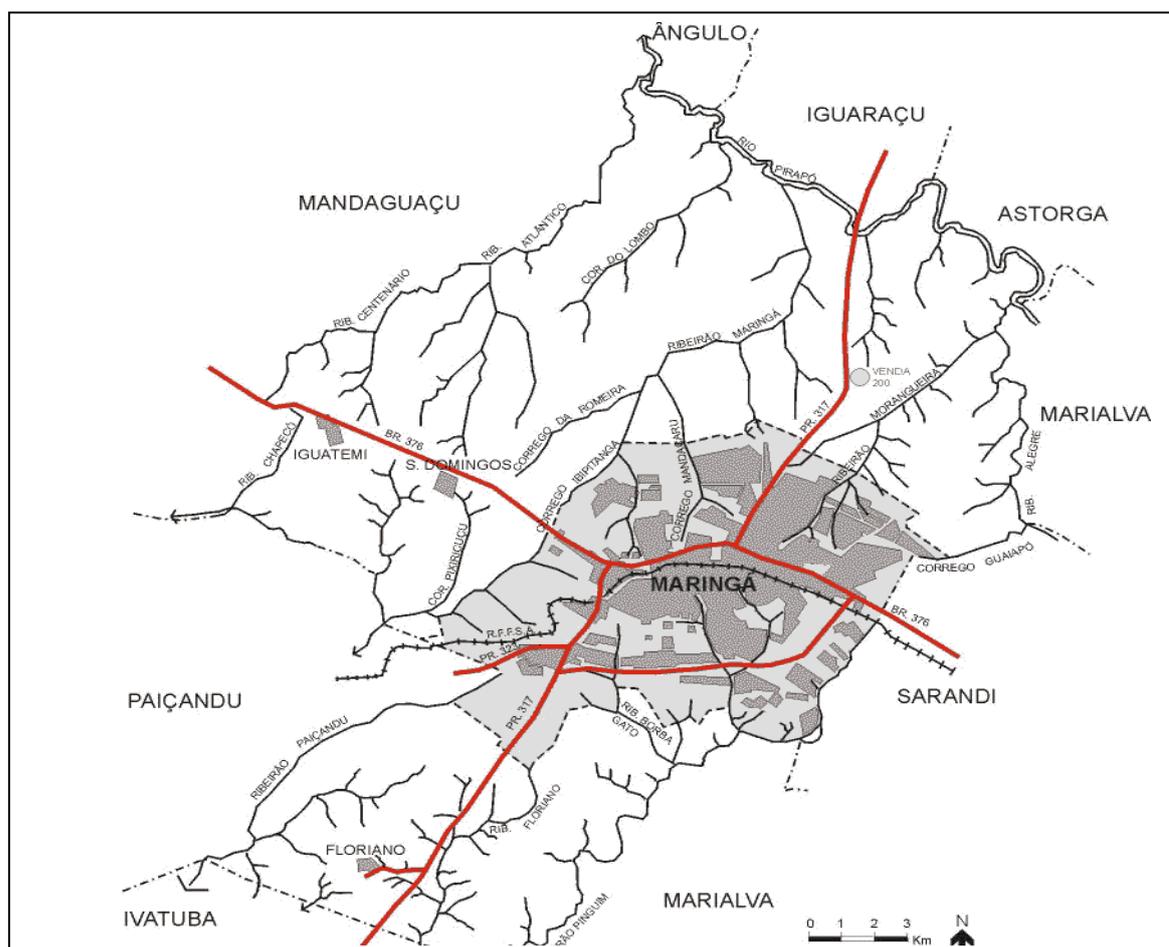
Os investigadores interpretativos assumem um ponto de vista muito diferente sobre a natureza da uniformidade da causa da vida social, pois a uniformidade cotidiana que se pode observar em um indivíduo e entre diferentes indivíduos em um grupo não é considerada como prova de uma uniformidade subjacente e essencial entre entidades, sem que seja vista como uma ilusão: uma construção social pode ser semelhante à ilusão de que a capacidade estimativa seja um atributo da pessoa estimada (Erickson).

Este estudo, apesar de ter-se valido de alguns procedimentos metodológicos da pesquisa etnográfica, não pode ser caracterizado como uma etnografia. Trata-se de uma pesquisa do tipo etnográfico, uma vez que, mesmo fazendo parte do corpo docente da escola envolvida na pesquisa, não realizamos um trabalho de campo observacional intenso e de longo prazo. De acordo com Jung (2003), a pesquisa qualitativa observa o fato no meio natural em que ocorre e, no caso da pesquisa etnográfica, ações humanas é que são observadas, e procura-se interpretá-las partindo do ponto de vista das pessoas que as praticam. Para captar esse sentido, as ações do pesquisador necessitam ser analisadas da mesma maneira que as ações das pessoas observadas, caracterizando, desse modo, o processo como sendo interpretativo.

Na próxima seção, passamos a apresentar a descrição do contexto em que a pesquisa se desenvolveu.

3.2 Descrição do contexto

A pesquisa foi desenvolvida em um colégio da rede pública estadual, na periferia do município de Maringá-PR, num colégio localizado no distrito de Iguatemi, na rua Manoel Frigo, 293, a uma distância aproximada de 15 Km de Maringá, ligada à sede pela BR 376, e servido pelo Transporte Coletivo Cidade Canção e por uma circular da Viação Garcia LTDA.



O distrito representado por um centro administrativo, é servido por uma pequena área comercial local, uma usina de açúcar e álcool, uma creche municipal, duas escolas municipais (de 1ª a 4ª séries), um colégio estadual (de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio) e um posto de saúde.

Por se tratar de um centro comercial e industrial pequeno, a maioria da população trabalhadora presta seus serviços na sede do município, saindo cedo de casa para o trabalho e retornando somente à noite, caracterizando o distrito, desse modo, como cidade dormitório.

O número de habitantes é de aproximadamente 10 mil, e o nível socioeconômico da comunidade é médio e médio baixo. A maioria dos alunos, desde pequenos, ficam em creches ou em casa com irmãos maiores, devido à necessidade de subsistência, que leva as mães para o mercado de trabalho.

Atualmente, o estabelecimento ministra a Educação Básica: Ensinos Fundamental e Médio, atendendo aos objetivos e às disposições das Constituições Estadual e Federal e da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, nas modalidades: Educação Especial (Sala de Recursos de quinta a oitava séries), Ensino Fundamental de quinta a oitava séries, Ensino Médio e Sala de Apoio para quinta séries, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

O colégio recebe quase a totalidade dos alunos que concluem primeira a quarta séries das duas escolas municipais do distrito. Os demais alunos vão para escolas dos municípios de Maringá e de Mandaguaçu. O número de alunos matriculados no ano letivo de 2006 somava 841, entre os ensinos fundamental e médio.

Os professores que ministram aulas no colégio somam 48. Possuem, na sua totalidade, pós-graduação, e, segundo a direção do estabelecimento, participam com frequência de cursos de capacitação. São professores que, em sua maioria, residem no município de Maringá e de Mandaguaçu.

Na seção seguinte, fazemos uma descrição dos participantes da pesquisa.

3.3 Descrição dos participantes

Para a realização da pesquisa, primeiramente conversamos com a direção do colégio, expomos o nosso projeto e o motivo que nos levava a escolher aquele estabelecimento de ensino, dentre outros do município de Maringá-PR. O diretor demonstrou interesse e colocou-se à disposição para ajudar no que fosse necessário. Depois conversamos com uma das professoras que ministrava aulas de Português, professora Cristina (nome fictício), a que tinha um número maior de turmas de quinta série. Novamente fizemos exposição do projeto e solicitamos a autorização para observar suas aulas em uma das turmas da quinta série, no ano letivo de 2006. No início ela ficou meio pensativa, depois concordou. Num segundo momento, conversamos com a professora Juliana (nome igualmente fictício), a qual de imediato se dispôs a contribuir. Em seguida falamos com a equipe pedagógica, com os alunos e por último com os pais dos alunos. A todos eles expusemos o projeto e perguntamos se autorizavam e se contribuíam para a sua realização. Todos os segmentos concordaram em participar e autorizaram a divulgação do material colhido. Para a preservação da identidade dos envolvidos, todos os nomes empregados são fictícios.

Para a participação na pesquisa foi selecionada apenas uma professora pedagoga da equipe pedagógica, aquela que trabalhava no turno em que funcionavam as quintas séries e que mais atendia a essa série. A professora pedagoga Marta é graduada em Pedagogia e faz parte da equipe pedagógica do colégio desde o ano de 2005, no período da tarde.

De acordo com as respostas dadas pela professora Cristina, de Língua Portuguesa, ela concluiu a graduação em 1991, é pós-graduada em Educação Artística, atua no magistério há 13 anos (dez dos quais com a quinta série), e sua carga horária no magistério é de 40 horas/aulas semanais.

A professora Juliana concluiu a graduação em 1992, possui o curso de pós-graduação em Educação Especial, atua no magistério há 18 anos, mas somente este ano é que está atuando como professora de quinta série, perfazendo um período de sete meses. Sua carga horária no magistério também é de 40 horas/aulas semanais.

Foram selecionados 13 alunos repetentes da quinta série, dos quais 10 participaram somente na aplicação do questionário de pré-seleção e três foram selecionados para toda a realização da pesquisa.

A seleção dos pais foi feita de acordo com a seleção dos filhos. Dos três pais, um respondeu ter como grau de escolaridade de primeira a quarta série, os demais responderam de quinta a oitava série. A idade deles oscila entre 35 e 40 anos.

A seguir apresentamos como os dados foram gerados.

3.4 Geração dos dados

Os dados foram gerados a partir da pesquisa de campo; da coleta da avaliação escrita realizada no final do ano letivo de 2005; da aplicação de questionário a uma componente da equipe pedagógica, a duas professoras do ensino de língua materna, a alguns alunos retidos em uma turma de quinta série no ano letivo de 2005, e aos pais dos alunos reprovados; de entrevista semi-estruturada; e da coleta de textos produzidos pelos alunos envolvidos na pesquisa.

Na seqüência, fazemos a descrição da observação participativa.

3.4.1 Descrição da observação participante

Na pesquisa de campo, observamos dez aulas ministradas na quinta C, no período de 11 de novembro a 12 de dezembro de 2005. Apesar de o tempo ser curto e de a época não ser muito adequada para observações em sala de aula, escolhemos esse período por se tratar do último mês de aula, período em que a professora, por meio das avaliações feitas anteriormente, já tem uma previsão de quem são os alunos com probabilidade de ficarem retidos na série. Assim, essa observação foi realizada com o objetivo de reconhecer os prováveis participantes da pesquisa. A seleção da turma foi feita com o auxílio da professora Cristina. Como das cinco turmas de quinta série que havia no colégio somente uma seria observada, verificamos qual era a turma que apresentava o maior número de alunos com probabilidade de serem retidos na série, em consequência do baixo rendimento escolar. Das cinco turmas, a quinta A e a quinta C destoavam das demais. A quinta A apresentava o número maior de alunos com baixo rendimento escolar, um total de cinco alunos. Porém, a maioria deles já haviam sido retidos na quinta série mais de um ano. Isso poderia influenciar no conselho de classe final, no momento da discussão da aprovação ou não dos alunos que não haviam atingido a média mínima do estado, 6,0 (seis), para a promoção para a série seguinte. Quanto à quinta C, os alunos candidatos à retenção estavam frequentando a série pela primeira vez.

O número de alunos candidatos a retenção na quinta C eram três, e na nota da disciplina de Português eles apresentavam a seguinte situação:

Quadro 1- Candidatos a retenção na 5ª série C

	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre
João	5,5	4,5	5,0
Gabriel	5,0	5,0	6,0
Vitor	5,0	4,0	5,0

Depois de selecionada a turma (quinta C), combinamos a data de início das observações. No dia 11 de novembro de 2005 comparecemos no colégio para a observação da primeira aula. Quando chegamos à sala os alunos já aguardavam pela professora. Ela os cumprimentou e pediu

que eles se organizassem de acordo com o mapa da sala¹. Depois solicitou que nos apresentássemos para a turma. Eles estavam curiosos em saber o motivo da nossa presença. Apresentamo-nos e conversamos sobre a realização da pesquisa. Solicitamos a autorização dos alunos para a nossa permanência. Todos concordaram, e uma aluna questionou se observaríamos também outras turmas. Depois nos dirigimos para o fundo da sala em um local em que pudéssemos ter uma visão mais ampla da turma. Em seguida, a professora retomou a palavra e informou aos alunos que iria fazer a correção dos exercícios que ela havia passado na aula anterior. Anotou no quadro-de-giz o conteúdo que seria trabalhado no dia e as atividades que iria desenvolver.

Conteúdo: termos da oração – sujeito, predicado e núcleo do sujeito; correção de exercícios. A professora fez a correção de todos os exercícios no quadro, e enquanto isso retomava a função dos termos essenciais da oração.

Durante a correção, três alunos ficaram andando pela sala, João, Gabriel e Vítor. Os outros, apesar de ficarem sentados nos seus lugares, nem todos acompanharam a correção dos exercícios, permanecendo parte da aula dispersos. André passou o tempo todo desenhando, enquanto Edson, que já havia feito a quinta série no ano anterior, conversava com Pedro, que estava sentado na carteira à esquerda da sua.

A professora explicou pausadamente o conteúdo salientando como deveria ser feito para se identificar o núcleo do sujeito de uma oração.

Gabriel, um dos alunos que estava andando pela sala, ficou à procura de uma caneta emprestada. A professora chamou sua atenção, mas ele a ignorou. Passa então pelas carteiras para verificar quem estava fazendo a correção no caderno, e como estavam fazendo. João e Gabriel não corrigem os exercícios.

A professora vai até o quadro, retoma o que é sujeito, passa algumas orações para os alunos localizarem o sujeito e o núcleo do sujeito, explicando novamente como se faz para identificar esses termos. A aluna Patrícia faz uma interferência e ajuda a deixar claro qual era o sujeito da oração.

A maioria dos alunos prestava atenção na explicação da professora. Os das carteiras da frente ficavam mais atentos que os que estavam sentados no fundo da sala. Somente os que já

¹ Mapa da sala é a distribuição dos alunos em sala de aula feita pelo professor.

estavam desconcentrados é que permaneciam dispersos, mesmo com a professora chamando sua atenção.

A professora fez a chamada nominalmente e em seguida bateu o sinal, indicando o final da aula.

Notamos que ela estava bastante nervosa com a nossa presença, pois assim que soou o sinal ela se retirou sem fazer nenhum comentário².

Nos outros dias, verificamos que a professora sempre procedia da mesma forma: cumprimentava a turma, organizava-os de acordo com o mapa da sala, anotava no quadro o conteúdo que seria trabalhado e a atividade que seria desenvolvida, explicava o conteúdo, corrigia os exercícios e fazia a chamada. Os alunos também sempre tinham a mesma postura: os das carteiras da frente ficavam atentos, enquanto os do fundo, geralmente, permaneciam parte da aula dispersos. João, Gabriel e Vítor dificilmente faziam alguma coisa. João chegava até a mudar de carteira quando percebia que a professora estava se aproximando para conferir quem estava fazendo a atividade. Quando verificava que o aluno não estava atento às explicações ou que estava atrapalhando a aula, chamava a sua atenção.

Com relação à tarefa de casa, sempre que era dada era corrigida no quadro e em seguida a professora passava pelas carteiras verificando quem havia feito a correção no caderno. Quando o aluno não havia feito, questionava o motivo e pedia que fizesse para a aula seguinte.

Ao término das observações em sala, notamos que o conteúdo abordado era sempre o gramatical, seguido da realização de exercícios estruturais. Em nenhuma das aulas observadas foi trabalhada a leitura ou a produção de textos ou a gramática aplicada ao texto.

A seguir, passamos à descrição da aplicação dos questionários.

3.4.2 Aplicação dos questionários

Os questionários foram aplicados com o objetivo de coletar dados que pudessem contribuir para a realização desta pesquisa. A seguir, passamos a descrição da aplicação do questionário.

² As atitudes da professora Cristiane revelam o incômodo da professora com a nossa presença na sala de aula. Embora fôssemos colegas, neste momento representávamos uma ameaça como pesquisadora, uma vez que não foi possível realizar as observações em sala de aula por um maior período de tempo para que pudéssemos descartar as primeiras semanas observadas.

3.4.2.1 Aplicação do questionário para a professora pedagoga

A aplicação do questionário à professora pedagoga Marta se deu de forma bem espontânea, pois quando a procuramos para marcar a data em que a mesma estaria disponível, ela já de imediato perguntou se poderia deixá-lo, para que o respondesse quando tivesse tempo. Minutos depois retornou com o questionário respondido e disse que não sabia se tinha respondido certo, mas que já havia terminado.

QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA PEDAGOGA

- 1) Em termos de avaliação, que conteúdos o aluno deve necessariamente dominar em Português ao iniciar a 5ª série? E ao concluí-la?
- 2) Após tomar conhecimento de que um aluno apresenta dificuldades na aprendizagem, que encaminhamentos são tomados para esse aluno sanar tais dificuldades?
- 3) De que maneira a equipe pedagógica auxilia o professor na superação das dificuldades do aluno?
- 4) Que critérios são utilizados no Conselho de Classe Final para a retenção do aluno na série?

3.4.2.2 Aplicação do questionário para as professoras

Para a aplicação do questionário às professoras, conversamos antecipadamente com as mesmas. Expomos o objetivo e a necessidade da aplicação desse questionário. No início, a professora Cristiane ficou um pouco pensativa, depois disse que responderia. Percebemos que o fato de saber que se tratava de uma pesquisa é que a fez ter tal comportamento, porque, em um determinado momento da nossa conversa, fez a seguinte afirmação: “geralmente estas pesquisas são apenas para falar mal do professor”. Deixamos claro que não era este o nosso objetivo, e que o foco da nossa pesquisa não era o professor, mas sim o aluno. Depois as duas professoras pediram se poderiam ficar com o questionário e devolvê-lo posteriormente. No mesmo dia as duas fizeram a devolução.

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE PORTUGUÊS

- 1) Sexo:
 masculino
 feminino
- 2) Grau de escolaridade:
 magistério
 graduação
 pós graduação
- 3) Em que ano você concluiu a graduação? _____
- 4) Há quanto tempo atua no magistério? _____ anos.
- 5) Há quantos anos atua com 5ª série? _____ anos.
- 6) Qual sua carga horária no magistério? _____ horas/semana.
- 7) Em termos de avaliação, que conteúdos o aluno deve necessariamente dominar ao iniciar a 5ª série? E ao concluí-la?
- 8) Quais os critérios para aprovar um aluno na 5ª série?
- 9) O aluno traz conhecimento prévio de outros lugares sociais para a aula de língua portuguesa? Qual?
- 10) De que forma você aborda o texto em sala de aula?
- 11) O que é, para você, um bom texto?
- 12) Como você interage com o texto do aluno?
- 13) Ao observar que o aluno apresenta dificuldade na aprendizagem, que encaminhamento você faz?
- 14) Como percebe a possibilidade de progresso de seu aluno?

3.4.2.3 Aplicação do questionário aos alunos

O questionário foi aplicado a dois grupos de alunos retidos na quinta série: um pré-selecionado e outro participante central da pesquisa, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 2: Alunos que responderam o questionário

Alunos participantes da pré-seleção	Alunos participantes centrais da pesquisa
Jorge	João
Carlos	Vítor
Vanessa	Gabriel
André	
Pedro	
Maria	
Danilo	
Camila	
Andréia	
Rodrigo	

O primeiro questionário aplicado aos alunos foi um questionário de pré-seleção, aplicado a dez alunos que foram retidos na quinta série no ano de 2005 e que foram escolhidos aleatoriamente por uma das coordenadoras pedagógicas do período em que estudavam. Conversamos com uma das coordenadoras pedagógicas do período da tarde para solicitar permissão para a aplicação do questionário aos alunos. Após a permissão ela foi às salas de aula e chamou oito alunos. Como observou que só havia meninos, dispensou dois dos meninos e completou a turma chamando quatro meninas. Questionada sobre o motivo da dispensa dos dois alunos, respondeu que era para que também ouvíssemos as meninas. Como não havia nenhuma sala disponível naquele prédio do colégio, deslocamo-nos com os alunos até o prédio antigo e ocupamos uma sala de aula. No início eles ficaram meio apreensivos e curiosos em saber o que é que iriam fazer. Depois que conversamos e dissemos do que se tratava, qual era o objetivo do trabalho, e explicamos que eles tinham a liberdade para não responder ao questionário, e retornar para a sala de aula, todos disseram que responderiam. A folha com as questões foi então entregue. Um aluno ficou com gracinhas durante a realização da aplicação. Percebemos que as meninas tinham uma preocupação maior em responder às questões, pois elas permaneceram bem

compenetradas ao realizar o preenchimento. Um aluno demorou um pouco mais para responder ao questionário e pediu que explicássemos três questões, pois não estava conseguindo respondê-las. Depois que todos terminaram, retornamos para o prédio onde estavam tendo aula. Os meninos foram um mexendo com o outro, correndo, chamando os colegas por apelido. Já as meninas permaneceram ao nosso lado, conversando calmamente.

Depois de alguns dias retornamos ao colégio para aplicar o questionário a outros três alunos, participantes centrais desta pesquisa. Como não estavam estudando mais na mesma sala, o questionário teve que ser aplicado individualmente. Conversamos com cada um sobre a realização do questionário e pedimos que, quando estivessem disponíveis, procurassem-nos para respondê-lo. Somente o aluno Gabriel foi nos procurar na sala dos professores, já que a escola não dispunha de nenhum outro espaço para que pudéssemos conversar. Os alunos João e Vítor não nos procuraram. O questionário foi então entregue ao aluno Gabriel, que respondeu às questões sem nenhuma solicitação de ajuda e em pouco tempo.

Ao procurar o aluno João novamente, notamos que estava receoso em comparecer para responder ao questionário, com medo de que fôssemos ficar brava. Quando lhe perguntamos porque não havia nos procurado, ele arregalou os olhos e disse que havia se esquecido. Perguntamos se poderia nos ajudar e ele balançou a cabeça, dizendo-nos que sim. Fomos para a sala dos professores, entregamos-lhe o questionário e lhe dissemos que se não entendesse alguma questão que perguntasse. João pediu que lhe explicássemos a questão nº 12. Demorou um pouco e depois continuou respondendo às questões.

No dia seguinte procuramos o aluno Vítor e lhe perguntamos o que havia acontecido e porque ele não tinha nos procurado. Justificou sua falta dizendo que estava fazendo prova. Perguntamos se havia alguma prova naquele dia e o aluno respondeu que sim, mas só na segunda aula. Perguntamos se poderia responder ao questionário, e ele disse que sim. Fomos até à sala dos professores e lhe entregamos o questionário. Quando chegou na questão nº 6 Vítor nos chamou e disse que não tinha entendido. Explicamos o que a questão estava pedindo e ele continuou a responder. Na questão nº 14 novamente a nossa ajuda foi solicitada. Depois de alguns minutos, entregou o questionário respondido.

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

- 1) Sexo:
() masculino
() feminino
- 2) Quantos anos você tem?
- 3) Com quem você mora?
- 4) Seus pais ou responsáveis por você trabalham fora de casa?
- 5) Com quantos anos você fez a primeira série?
- 6) Quando não compreende um conteúdo de Português, o que você faz?
- 7) Você já foi reprovado em alguma série? Caso tenha sido reprovado, diga em qual série.
- 8) Por que você acha que foi reprovado?
- 9) Você gosta de ler?
- 10) Você gosta de escrever?
- 11) Fora da escola, para que você utiliza a escrita?
- 12) Em casa, quem lê com você e como lê esse texto?
- 13) E na escola, como você lê os textos?
- 14) Como você gostaria que o professor ensinasse Português?
- 15) Você trabalha? Em quê?
- 16) Que profissão você gostaria de ter?

3.4.2.4 Aplicação do questionário aos pais

Para aplicar o questionário aos pais, conversamos com os alunos para saber qual era a atividade deles e a que horas eles se encontravam em casa. Como geralmente o aluno pensa que quando um professor quer conversar com os pais é para fazer alguma reclamação, deixamos bem claro que a nossa conversa seria apenas para a aplicação do questionário. Então os alunos informaram o número do telefone para contato, sem nenhuma resistência. O aluno Gabriel também informou que tinha uma irmã que estudava no colégio, no período da manhã.

Os primeiros pais com os quais entramos em contato foram os do aluno Gabriel. Pedimos a sua irmã que conversasse em casa e se informasse qual era o melhor horário para que os pais pudessem comparecer ao colégio para responder a um questionário. Ela conversou com eles e marcou para o dia 26/07/06, às 13h e 30 min, uma segunda-feira. Quem viria ao colégio seria o pai, pois estaria de férias. Conforme combinado, passamos a tarde toda no colégio, mas o pai de Gabriel não compareceu. No outro dia, a irmã dele nos procurou e justificou que seu pai não havia comparecido porque havia sido convocado para retornar ao trabalho. Deixamos com ela o horário e os dias que estaríamos no colégio, para que entregasse aos pais, e solicitamos que, se fosse possível, nos procurassem.

Na semana seguinte a mãe compareceu para conversar conosco. Fomos até à sala dos professores e iniciamos nossa conversa, informando qual era o objetivo da aplicação do questionário. A mãe foi bem receptiva e respondeu a todas as questões. Durante a aplicação do questionário percebemos que, apesar de trabalhar o dia todo fora de casa, e de, por consequência disso, ter um tempo menor para se dedicar ao acompanhamento da aprendizagem do filho, demonstrou ter certa preocupação com a aprendizagem, pois, na questão que solicitava como a mãe acompanhava o rendimento escolar do filho, ela não hesitou em responder que era olhando o caderno do filho, e complementou dizendo que achava que seu filho não copiava muita coisa, porque havia pouca matéria no caderno e por que dificilmente tinha tarefas para fazer em casa. Disse também que sempre que lhe perguntava se havia tarefas, respondia a mesma coisa: “os professores não dão tarefas”. A mãe comentou ainda que sempre que pode vai a reuniões e que, quando não é possível, pede para alguma vizinha pegar o boletim e conversar com os professores sobre o rendimento escolar de seus filhos. Uma cena que nos chamou a atenção, durante as respostas, foi quando a mãe depois de ter respondido à questão “Quando você observa que seu filho está com dificuldade na escola o que você faz?”, complementou: “eu converso direto com ele, para ele prestar mais atenção nas aulas, mas ele parece não ouvir, porque a gente fala, fala, fala com ele, mas ele continua do mesmo jeito. Eu já não sei mais o que fazer com ele”. Naquele momento, sentimos que ao mesmo tempo em que desabafava ela também esperava que lhe disséssemos o que fazer para que o filho a ouvisse. Depois de terminar de responder ao questionário, a mãe ainda permaneceu por algum tempo conversando conosco. Durante a conversa, disse que o filho sempre fala que quer ser jogador de futebol, e que para ser jogador de futebol não precisa estudar, mas ela lhe diz que é preciso estudar sim, porque o estudo faz muita

falta para as pessoas. A mãe concluiu a nossa conversa falando que espera que o filho fosse muito feliz e já que queria tanto ser jogador de futebol, espera que o filho fosse um professor de Educação Física, porque assim iria fazer aquilo de que gosta.

QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

- 1- Grau de escolaridade:
 1ª série a 4ª série
 5ª série a 8ª série
 ensino médio
 superior
- 2- Idade: _____ anos.
- 3- Sexo:
 masculino
 feminino
- 4- Você trabalha fora?
 sim
 não
- 5- Qual sua a profissão?
- 6- De que maneira você acompanha a vida escolar de seu filho?
- 7- Que materiais ou livros são lidos em casa?
- 8- Você lê para seu filho, ou ele lê para você?
- 9- Quando observa que seu filho está com dificuldade na escola, o que você faz?
- 10- Para você qual foi o principal motivo da reprovação de seu filho na 5ª série?
- 11- Que profissão espera que seu filho exerça?

Na próxima seção, apresentamos o modelo da entrevista semi-estruturada.

3.5 Entrevista semi-estruturada

Segundo Triviños (1987), podemos entender por entrevista semi-estruturada aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à

pesquisa, e que oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desse modo, os questionamentos feitos nesta entrevista tiveram como objetivo levantar dados que possibilitassem a observação da concepção de língua e linguagem da professora entrevistada.

Para a realização da entrevista semi-estruturada, primeiramente entramos em contato com a professora Cristina, por ser ela quem ministrou aula, no ano de 2005, para os alunos selecionados para a pesquisa. Porém, não aceitou participar da entrevista. Como já havíamos passado por um momento desconfortável quando a procuramos para a aplicação do questionário, momento em que havia nos dito que estas pesquisas são só para criticar o professor, decidimos realizar a entrevista somente com a professora Juliana.

Conforme já havíamos combinado com essa professora em momento anterior, a entrevista se deu nas dependências do colégio, em uma sala de aula, pois não havia espaço mais adequado para a sua realização, já que o colégio estava passando por reformas nas instalações físicas e o espaço para utilização era restrito. Antes de iniciarmos a entrevista, estabelecemos um diálogo informal com a professora para que ela pudesse ficar à vontade para responder às questões. Iniciamos a entrevista às doze horas, a qual teve a duração de trinta minutos. No início havia bastante ruído externo, e mesmo a professora solicitando ao pessoal da limpeza que minimizasse o barulho, porque estava atrapalhando, isso não foi totalmente possível.

QUESTÕES PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA:

- 01- O que fez com que você escolhesse a profissão de professora e a disciplina de Português?
- 02- Durante a sua vida escolar você teve algum professor que a orientasse e estimulasse a ler e a escrever?
- 03- O que a leitura e a escrita representam para você enquanto pessoa, cidadã que faz parte da sociedade?
- 04- Qual a projeção dessa leitura na sua prática de sala de aula?
- 05- Descreva uma atividade que você tenha realizado em sala de aula de uma 5ª série e que tenha sido bem produtiva.
- 06- O aluno traz para a sala de aula algum fato do seu cotidiano?
- 07- Em que momento da aula isso ocorre?
- 08- Para você, quais são os grandes problemas de leitura e escrita em uma turma de 5ª série?
- 09- O que você considera como boa leitura e escrita para um aluno de 5ª série?

10- Em que a leitura e a escrita contribuem para a formação de um aluno de 5ª série?

Concluimos a entrevista com uma conversa bem informal sobre a prática docente e agradecemos a participação da entrevistada.

No próximo capítulo, apresentamos a análise das respostas aos vários questionários.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

Neste capítulo, analisamos os dados coletados de acordo com os objetivos do trabalho. Conforme Triviños (1987), na interpretação dos dados em uma pesquisa qualitativa, para que os resultados tenham valor científico precisam reunir certas condições: por um lado, coerência, consistência, originalidade e objetividade; por outro, a subjetividade.

A análise está dividida em cinco seções. Na primeira, analisamos a concepção de escrita do colégio, e na segunda, o que pensam os professores e a professora pedagoga sobre a escrita. Na terceira seção, o foco da análise está na visão dos alunos e dos pais dos alunos sobre a retenção escolar. Na quarta seção, abordamos a produção de texto na sala regular e na sala de apoio, e na quinta observamos a concepção de texto e como se dá a prática pedagógica utilizada pelo professor.

4.1 A concepção de escrita da Proposta Político-Pedagógica do colégio

A Proposta Político-Pedagógica é um documento redigido pelos diferentes segmentos da escola e que tem como objetivo nortear o trabalho pedagógico, para que os professores possam ter o mesmo ponto de chegada no final do Ensino Fundamental e Médio (ver anexo 1). Este documento foi escrito em 1999 e é uma colagem das teorias difundidas no Brasil, não apresentando desse modo, uma linha filosófica definida, sendo que, desde 2002 está sendo refeito, mas até o presente momento ainda não foi concluído. De acordo com a Proposta Político-Pedagógica do colégio formulada em 1999,

(...) a linguagem é uma forma de interação: além de possibilitar uma transmissão de informação de um falante a um ouvinte, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, estabelecendo compromissos e vínculos que não existiam antes da fala. (p. 24 - 25).

Este tipo de concepção deve possibilitar ao aluno mais liberdade e segurança ao expor suas idéias, porque a sua fala deve ser respeitada por aqueles que estão ouvindo, o espaço escolar deve ser um local de acertos e erros, uma vez que com o erro também se aprende.

Ainda de acordo com a Proposta Político-Pedagógica, a escola deve levar em conta os conhecimentos lingüísticos que o educando possui, e cabe a ela e ao professor criar oportunidades de interação com a escrita, ao mesmo tempo em que permite a sua interação com os outros conhecimentos de mundo, em aulas especializadas, facilitando uma estimulação natural, espontânea, integrada nas várias atividades do dia-a-dia: “a aprendizagem só se dará se fizer sentido para o aluno”. Assim, o documento destaca a escrita como objetivo conceitual, diz que deverá ser iniciada no sentido de levar o aluno a descobrir as regras segundo as quais se organiza essa nova forma de linguagem, assim como quando aprendeu a falar. Dessa forma, o aluno chegará a compreender perfeitamente o funcionamento da língua escrita e será capaz de utilizá-la criativamente, interpretando-a e recriando aquilo que lê em suas produções textuais e estará fazendo uso das práticas de letramento, conforme definido por Kleiman (1995), ao afirmar que o que determina o uso dessas práticas são as condições efetivas de uso da escrita.

A proposta do Projeto Político-Pedagógico corrobora com um ensino da escrita voltado para o letramento, o que, a nosso ver, contribuiria para uma aprendizagem da escrita significativa para o aluno. No entanto, não é o que observamos nos dados analisados nesta pesquisa, conforme as seções a seguir.

Na próxima seção, apresentamos a concepção de texto de duas professoras e da pedagoga da escola observada.

4.2 O texto como produto: as crenças dos professores e da professora pedagoga

A concepção de leitura pela qual optamos nesta pesquisa comunga com a apresentada por Solé (1998), de que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, processo em que se tentam satisfazer os objetivos que guiam essa leitura; e com a apresentada por Kleiman (1998), de que a leitura é uma prática social que remete a outros textos e a outras leituras, ou seja, quando lemos um texto, é acionado todo um nosso sistema de crenças, valores e atitudes que refletem um grupo social, de acordo com a nossa formação.

Já quanto à concepção de texto nos ancoramos em Koch (2003), ao ver os sujeitos como atores/construtores sociais, por considerar o texto como o próprio lugar da interação, e os interlocutores, como sujeitos ativos que se constroem e são construídos. Assim, o sentido de um texto é instituído na interação texto-sujeito.

Desse modo, a nosso ver, a leitura e a escrita estão intimamente interligadas, visto que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), a leitura fornece a matéria-prima para a escrita.

A Proposta Político-Pedagógica do colégio analisada na seção 4.1 deste capítulo apresenta uma concepção de linguagem interacionista, com o ensino de língua materna voltado para a leitura e escrita de diferentes tipos de textos, valorizando, desse modo, as diferentes manifestações culturais e respeitando as diversas formas de expressão das idéias. Para a professora pedagoga Marta e para as professoras Cristina e Juliana a escrita, do mesmo modo, na quinta série é um processo em que o aluno tem um ponto de partida e um ponto de chegada, conforme nos mostram os seguintes dados:

Professora pedagoga Marta: Ao iniciar a 5ª série o aluno deve dominar a leitura e a escrita e ao concluí-la deve ter aprimorado a leitura e a escrita e compreensão do que lê.

Professora Cristina: Ao iniciar, leitura e escrita, e ao concluir, leitura, escrita, compreensão, interpretação e o funcionamento das classes de palavras em um texto.

Professora Juliana: Iniciar, ler e escrever. Concluir, interpretação de textos complexos (de acordo com a série) e as classes gramaticais de acordo com a função no texto.

Em termos de produto, elas destacam que um bom texto deve apresentar um bom conteúdo e uma boa forma. Na concepção da professora Cristina, um bom texto depende do assunto que se quer abordar e do interesse que desperta no aluno. Isso significa que, para ela, aqueles textos que não aguçam a curiosidade nem chamam a atenção dos alunos não são bons. Para a professora Juliana, um bom texto é aquele que provoca uma reflexão sobre o tema proposto e demonstra ter cuidado com a escrita. Esse dado nos mostra que ambas têm um conceito definido do que seja um bom texto, o que pode, no entanto, dificultar a realização do processo com o texto em sala de aula, já que elas destacam as qualidades do produto mas não fazem referência a esse processo, conforme mostram os dados a seguir:

Pergunta 11: O que você considera um bom texto?

Cristina: Depende do assunto que se quer abordar. Há textos que sempre atingem ao interesse e a atenção dos alunos, tornando-os mais participativos.

Juliana: Um texto que demonstre que houve reflexão sobre o tema proposto e cuidados com a escrita: exposição de idéias coerentes, com seqüência no raciocínio.

A literatura, na área, mostra que a abordagem do texto em sala de aula deve ser um momento em que o aluno tenha oportunidades de trazer seus conhecimentos prévios, suas impressões e expectativas sobre o tema abordado. De acordo com o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CURITIBA, 1990), em Língua Portuguesa,

A leitura, numa concepção de linguagem interacionista, ultrapassa a compreensão da superfície; ela é, mais do que entendimento das informações explícitas, um processo dinâmico entre sujeitos que instituem trocas de experiências por meio do texto escrito. É preciso que o aluno leia o material lingüístico mas também o implícito, o subentendido, o extra-lingüístico.

A relação do conhecimento já adquirido fora da escola com o conteúdo escolar é um momento que possibilita ao aluno perceber que ele tem algo a dizer, e que o que aprende fora da escola também pode ser utilizado dentro dela. Ao coletar a impressão e a interpretação oral dos alunos e/ou ao convidá-los para uma conversa, relacionando-a com situações do cotidiano, as professoras devem deixar emergir na sala de aula outros tipos de letramentos que o aluno tenha adquirido.

Nos dados apresentados a seguir observamos que, de acordo com Cristina e Juliana, o trabalho com o texto escrito é um momento em que deve haver participação dos alunos em sala de aula, quando ele traz informações sobre o seu cotidiano.

Pergunta 10: De que forma você aborda o texto em sala de aula?

Cristina: Apresentação do texto, leitura oral, coleta de impressão, compreensão e interpretação oral e escrita, correção coletiva e participativa.

Juliana: Convidando os alunos para uma conversa sobre o tema e associando-o com situações do cotidiano dos educandos. A partir faz-se a leitura do texto ou produção.

De acordo com Koch (2003),

Adotando a concepção interacionista - de língua, de sujeito e de texto- a compreensão deixa de ser entendida como simples “ captação” de uma representação mental ou como decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.

O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação.

Para o aluno, o diálogo com o professor por intermédio do seu texto é extremamente significativo, pois ele percebe que: a) sua escrita tem outras funções que não seja a exclusiva de obter uma nota; b) o texto tem outros interlocutores além do professor; e c) o texto também é uma forma de interação com o outro.

Entretanto, no que se refere à questão da prática interativa dessas professoras com o texto do aluno, o que se percebe é que a escrita, como atividade escolar, não apresenta nenhuma função para a interação do aluno, via seu texto, com o professor.

Cristina: Na verdade há pouca interação com o texto do aluno. O que se trabalha mais são textos de autores já conhecidos, mas sempre que possível, valorizo a produção textual.
Juliana: Discutindo as idéias e possibilidade de registro, quando solicitado, ou sugerindo, quando não solicitado.

Para a professora Juliana, a interação com o texto do aluno deve se dar com a discussão das idéias e possibilidades de registro, quando solicitado; ou sugerindo, quando não solicitado. Apesar de essa professora demonstrar que interage com o texto do aluno, a interação acontece com objetivos voltados para a forma do registro, e não como uma oportunidade de dar voz e vez ao aluno para que ele perceba a funcionalidade da escrita.

Em seus discursos, tanto para a professora Cristina quanto para a professora Juliana o aluno traz consigo conhecimentos prévios de outros lugares sociais, principalmente aqueles

adquiridos na mídia, o que significa que esse é um momento em que o aluno traz para a sala de aula algo que aprendeu fora dela, ou seja, há aqui a entrada de um outro tipo de letramento, diferente do letramento escolar. Nesse momento o aluno tem voz e vez, e mesmo, muitas vezes, utilizando-se do discurso midiático, expressa o seu pensamento, a sua opinião a respeito do assunto colocado em discussão, e faz comparações com o que acontece no cotidiano.

Pergunta 9: O aluno traz conhecimento prévio de outros lugares sociais para a aula de língua portuguesa? Qual?

Cristina: Sim. Assuntos atuais, fatos que fica conhecendo através da mídia. Relaciona o que estuda com o que já conhece.

Juliana: Sim. Palavras e expressões que ouvem nos programas de televisão são os mais comuns.

A entrada do aluno na quinta série geralmente é um fator marcante em sua vida, pois a criança sai de um ciclo em que há uma metodologia diferenciada de ensino, com um número reduzido de professores, e entra em um ciclo com um número maior de professores, cada um permanecendo 50 minutos em sala de aula, e, na maioria das vezes, trabalhando individualmente o seu conteúdo.

Para o professor e para a professora pedagoga, se o aluno chegou até ali é porque ele já domina alguns conteúdos considerados pré-requisitos para o seu ingresso na quinta série. De acordo com a professora pedagoga e com os professores envolvidos na pesquisa a escrita é um processo, uma vez que o aluno, ao iniciar a quinta série, deve dominar a escrita, e ao concluí-la deve aprimorá-la.

Os dados mostram, no entanto, que as duas professoras, em termos de avaliação, apresentam a mesma concepção com relação ao domínio do conteúdo da língua materna quanto a um aluno que inicia e que conclui a 5ª série, ou seja, ambas vêm o domínio do conteúdo na ótica da alfabetização, conforme mostra Cook-Gumperz (1991), ao dizer que as instituições escolares trabalham somente com a tarefa de ensinar habilidades básicas de codificação e decodificação, sem preparar o aluno para lidar com questões mais complexas, relativas a mudanças tecnológicas.

Professora pedagoga Marta: Ao iniciar a 5ª série o aluno deve dominar a leitura e a escrita, e ao concluí-la deve ter aprimorado a leitura e a escrita e compreensão do que lê.

Professora Cristina: Ao iniciar, leitura e escrita, e ao concluir, leitura, escrita, compreensão, interpretação e o funcionamento das classes de palavras em um texto.

Professora Juliana: Iniciar, ler e escrever. Concluir, interpretação de textos complexos (de acordo com a série) e as classes gramaticais de acordo com a função no texto.

De acordo com Lüdke (1986), a avaliação exige o estabelecimento de critérios e a escolha de procedimentos, antes que se defina aonde se quer chegar. No que se refere à avaliação, passamos a considerar as verbalizações das entrevistadas nesta pesquisa.

O critério utilizado pela professora Cristina para aprovar um aluno da quinta série consiste em o aluno “demonstrar que assimilou bem os conteúdos trabalhados; ter bom domínio de leitura, escrita, compreensão, interpretação”. Para a professora Juliana o aluno precisa “ter boa leitura (fluência, entonação), boa escrita (clareza nas idéias, entendimento sobre pontuação) e interpretação de textos diversos: reportagem de revista e jornal, crônicas e livros com grau de complexidade correspondente à idade, série”. Apesar de a professora Cristina não ter deixado claro o que é para ela um bom domínio da leitura, o seu conceito sobre o conhecimento que um aluno de quinta série deve dominar não é muito diferente do da professora Juliana. Ambas demonstraram, então, preocupação em formar um aluno que saiba ler e escrever bem, repetindo, desse modo o discurso da escola, priorizando o conhecimento cognitivo e não a escrita como prática social (Kleiman, 1995).

A concepção de língua da Proposta Político-Pedagógica do colégio apresenta um ensino de língua materna voltado para leitura e escrita de diferentes tipos de textos, e a professora Juliana diz ver a escrita como um processo. No entanto, durante a entrevista semi-estruturada essa professora apresenta como concepção de língua e linguagem a idéia de que a língua é um conjunto de regras a serem seguidas, buscando fazer com que seus leitores aprendam a “falar corretamente” por meio de normas, pois quando lhe perguntamos quais são os principais

problemas de leitura e escrita em uma turma de quinta série a sua resposta salientou a fluência, a dicção, e a grafia das palavras, segundo sua fala a seguir.

Juliana: Eles têm dificuldade na leitura, interpretação até mesmo das letras, e por conseqüência dificuldade na interpretação do texto. É uma leitura muito lenta, gaga, troca de letras e eles se perdem no contexto. E a respeito da escrita, muita troca de letras: a maneira como eles falam eles escrevem. Você percebe que não têm muita preocupação, aliás quase que nenhuma, sobre usar a letra certa em determinada palavra. Entendeu, ele acredita que é o suficiente. E é difícil entender que a troca de uma letra pode mudar completamente o significado de uma palavra. E a organização de idéias, além de eles estarem colocando também gírias no texto, sem se dar conta disso.

Observamos que há um desencontro entre a concepção de leitura, de escrita e de linguagem apresentadas pela professora, pois para a leitura e a escrita a professora apresentou uma concepção interacionista, e para linguagem ela apresentou, conforme se vê a seguir, uma concepção tradicional.

Juliana: Eu acho que a leitura... ela... auxilia nas previsões e nos liberta com relação a nossas posições, idéias, colocações. Eu acho que ela nos dá asas para alcançar e aumentar o espírito que bem entendemos. Com relação à escrita, só necessidade. Ela atende necessidades do trabalho, de comunicação social, muitas vezes a gente quer se comunicar e ... precisa ser através da escrita e se ela não for clara, isso pode provocar constrangimento, e eu acho que a escrita atende a nossas necessidades sociais e nossas necessidades de trabalho.

Os dados mostram que a concepção de leitura e a de escrita que a professora apresentou na seção 4.2 também destoam do que ela considera uma boa leitura e uma boa escrita para um aluno de quinta série.

Juliana: Para a leitura, fluência, respeito a pontuação. E no tema da leitura, ser capaz de conversar a respeito do que leu. E na escrita a consequência disso, saber fazer uso das pontuações segundo e conforme as intenções e seqüência no raciocínio, de forma que a gente consiga entender a organização da idéia do aluno.

Ao término da análise da entrevista pudemos concluir que alguns dados dão indícios da concepção de linguagem norteadora do trabalho da professora Juliana: como exemplo, há uma diferença em sua fala no que se refere à concepção de leitura e escrita cotidiana da concepção escolar (alfabetização).

Em termos de trabalhar as dificuldades dos alunos diagnosticadas nas avaliações, diz a pedagoga que, após tomar conhecimento de que o aluno apresenta dificuldade na aprendizagem, se essa dificuldade for nas disciplinas de Português e Matemática, é encaminhado para a sala de apoio³. Nas demais disciplinas, a criança é orientada a tirar suas dúvidas com o professor e com os colegas. Notamos que somente nas disciplinas de Português e Matemática o aluno tem oportunidade, fora da sala de aula regular, de tentar sanar suas dificuldades. Nas demais disciplinas, ao orientar o aluno a tirar suas dúvidas há o esquecimento de que o aluno deveria ter essa oportunidade também na sala de apoio.

Desse modo percebemos que, na escola, o aluno que apresenta dificuldade na aprendizagem tem poucas oportunidades para melhorar o seu rendimento escolar, uma vez que para aprender determinado conteúdo ele depende de ter assimilado outro. Ao perceber que a sua aprendizagem não está sendo suficiente para acompanhar o conteúdo trabalhado em sala de aula, começa a ter baixa-estima e a se desinteressar pela escola, o que gera outros problemas, como a indisciplina e a evasão escolar.

Outro fator que não foi mencionado pela professora pedagoga é o da comunicação com pais, uma vez que, além de imaturos os alunos são menores de idade, e legalmente a família também é responsável pela educação básica; portanto, ela deve acompanhar seu rendimento escolar. Não houve menção ao professor da disciplina, o que deixa transparecer que se o aluno

³ A sala de apoio é um projeto criado pelo governo do Estado do Paraná, em 2004, para trabalhar com alunos de 5ª série que apresentam dificuldade de aprendizagem nas disciplinas de Português e Matemática. Esse trabalho é realizado no contraturno.

não aprende é um problema só dele: o professor e a família não interferem e não são responsáveis pela aprendizagem.

Além disso, conforme nos mostra o dado abaixo, o professor não recebe nenhum auxílio pedagógico na superação das dificuldades dos alunos, ficando praticamente sozinho, e muitas vezes sem condições e recursos para mudar a sua prática pedagógica de forma a atender à necessidade desses alunos.

Na verdade, geralmente é passado para a equipe problemas de indisciplina e muito pouco problema de aprendizagem. Quando isso acontece, geralmente a equipe orienta o aluno para que ele possa aproveitar melhor as aulas.

Diante desse quadro, o que podemos perceber é que, para o professor, os problemas de indisciplina são maiores do que os de aprendizagem. Quando ele informa a existência de problemas de aprendizagem não lhe são oferecidas sugestões de atividades que possam ser aplicadas em sala de aula. Novamente a responsabilidade recai sobre o aluno, quando a orientação dada é para que possa aproveitar melhor as aulas, sem que lhe seja apresentado algo mais concreto, como por exemplo o estabelecimento de um horário para estudo ou revisão do conteúdo que não entendeu.

O colégio participante desta pesquisa, de acordo com o regimento escolar, realiza no final do ano letivo o Conselho Final, quando são discutidos os casos dos alunos que estão pendentes na série por não terem conseguido atingir a média mínima exigida pelo Estado para a aprovação, 6,0 (seis). O Conselho Final é realizado nas dependências do colégio e conta com a participação da equipe pedagógica e dos professores da série. Nesse momento é observado o aproveitamento anual do aluno nas disciplinas. De acordo com a professora pedagoga Marta, os critérios utilizados no Conselho de Classe Final para a retenção do aluno na série são:

Marta: Quando percebe-se que ele não conseguiu adquirir os conhecimentos mínimos da série e não tenha conseguido “média” em duas ou mais disciplinas.

Ficou claro que, para que o aluno seja retido é necessário que não tenha atingido a média exigida em, no mínimo, duas disciplinas. Esse processo em princípio favorece o aluno, pois além de observar o seu rendimento escolar em todas as disciplinas, dá-lhe a oportunidade de aprender no ano seguinte determinados conteúdos da disciplina em que ele ficaria retido.

Na seção seguinte, apresentamos a concepção de escrita dos alunos e dos pais.

4.3 Alunos e pais reafirmam o mito do letramento

Quanto à aplicação do questionário aos alunos, primeiro aplicamos o de pré-seleção e depois aplicamos aos alunos participantes centrais desta pesquisa. Dos dez alunos que responderam ao questionário de pré-seleção, seis são do sexo masculino e quatro do sexo feminino. A idade dos meninos varia entre 11 e 13 anos, muito embora o aluno que respondeu ter 11 anos tenha declarado que iniciou a 1ª série com 7 anos e foi reprovado uma vez na quinta série.

Quadro 3: Quantidade de vezes e séries em que os meninos foram reprovados.

Número de alunos	Número de vezes e séries de reprova				
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
1	1				2
1	2				1
1	1		1		1
3					1
Total	4		1		5

Com relação à idade de ingresso na 1ª série, dois alunos responderam ter iniciado com 5 anos, três com 6 e um com 7 anos. Pelo que pudemos observar, as séries iniciais foram as que concentraram um maior índice de retenção escolar.

As meninas informaram ter 13 anos. Três delas disseram ter iniciado a 1ª série com 6 anos e uma com 7 anos de idade.

Quadro 4: Quantidade de vezes e séries em que as meninas foram reprovadas.

Número de alunos	Número de vezes e séries de reprova				
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
1					1
1	1				1
1			1		1
1					2
Total	1		1		5

Dos participantes centrais da pesquisa, os alunos João e Vítor informaram ter 12 anos e Gabriel 13.

Quadro 5: Quantidade de vezes e séries em que os participantes centrais da pesquisa foram reprovados

Alunos	Número de vezes e séries de reprova				
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
João					1
Vitor					1
Gabriel			1		1
Total			1		3

Os dados apresentados nos quadros 1, 2 e 3 deixam evidente que a primeira e a quinta série foram as que mais tiveram reprovadas, o que ratifica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), ao abordar que os índices de retenção escolar

têm sido mais visíveis no término da primeira e da quinta série do Ensino Fundamental. O documento comenta também, no caso do Brasil, a dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever nas séries iniciais, o que tem sido uma das causas que tem elevado o índice de retenção escolar. Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais apontar esse problema desde 1997, pouco ou quase nada mudou. O diálogo entre professores do primeiro e segundo ciclos com os do terceiro ciclo, para se discutir o que ensinar, o que avaliar e que critérios estão sendo adotados no processo de avaliação ainda estão longe de acontecer. As medidas que deveriam ser tomadas pelos órgãos competentes ainda são escassas. Enquanto isso, a retenção escolar continua fazendo parte da realidade de muitos alunos, atribuem sua retenção aos seguintes fatores:

Jorge: Porque bagunçava muito.
Carlos: Porque eu tive dificuldade nas matérias.
Vanessa: Falta de atenção.
André: Porque eu não sabia fazer os trabalhos.
Pedro: Bagunçava muito.
Maria: Por falta de competência.
Danilo: Porque eu não fazia nada e eu fazia bagunça.
Camila: Porque eu faltava muito.
Andréia: Porque eu não prestava atenção nas aulas.
Rodrigo: Porque matava muita aula.
João: Porque eu não estudei nos dias das provas.
Vítor: Por causa da bagunça.
Gabriel: Por causa da minha letra e eu não entendia [os professores].

O aluno Carlos atribuiu sua reprova à dificuldade na aprendizagem das matérias, e aluno André atribuiu ao fato de não saber fazer os trabalhos. Já o aluno João atribuiu sua retenção ao fato de não estudar nos dias de prova, enquanto Gabriel acredita que foi por causa da sua letra e porque não entendia os professores. A maioria, com exceção de Carlos, reproduziu o discurso da escola de que se o aluno não aprende é porque não presta atenção nas aulas, é porque é muito bagunceiro, não quer nada com nada, ou seja, eles assumem a responsabilidade pela sua reprova. Desse modo, afirmam o mito do letramento (Signorini, 1994), ou seja, o único saber, valorizado tanto pela escola quanto pela sociedade, é o saber escolar; os demais saberes não são aceitos pela

escola, da mesma forma que não reconhece que se o aluno não aprende ela também tem a sua parcela de responsabilidade.

Observamos nos dados a seguir que, para os meninos Jorge, André, Pedro, Rodrigo, Vítor e Gabriel a leitura não é uma prática agradável. As meninas Vanessa, Maria e Andréia, ao contrário, afirmam que gostam. Um dos prováveis fatores que contribui para que esse fato ocorra é que desde cedo as meninas têm mais contato com a leitura por meio dos contos de fadas do diário e de revistas sobre vida dos artistas...

Pergunta 9: Você gosta de ler?

Jorge: Não.

Carlos: Mais ou menos.

Vanessa: Sim.

André: Não.

Pedro: Não.

Maria: Sim.

Danilo: Eu adoro ler.

Camila: Mais ou menos.

Andréia: Sim.

Rodrigo: Não.

João: Sim.

Vítor: Não.

Gabriel: Não.

Apesar de a escrita fazer parte do cotidiano escolar, alguns alunos não gostam de escrever, como Jorge, Rodrigo e Vítor. Para esses alunos, o uso da escrita é feito para atender às exigências da escola.

Pergunta 10: Você gosta de escrever?

Jorge: Não.

Carlos: Sim.

Vanessa: Sim.

André: Sim.

Pedro: Mais ou menos.

Maria: Mais ou menos poesia.

Danilo: Mais ou menos.

Camila: Gosto.

Andréia: Sim.

Rodrigo: Não.

João: Sim.

Vítor: Não.

Gabriel: Mais ou menos.

No que diz respeito ao uso da escrita fora da escola, a maioria dos alunos deixou evidente que, para eles, a escrita apresenta uma função social, que faz parte do seu uso cotidiano, que fora dos bancos escolares a escrita apresenta funcionalidade e que sempre que necessitam fazem uso dela em diferentes situações.

Pergunta 11: Fora da escola, para que você utiliza a escrita?

Jorge: Mandar recado.

André: Para mandar mensagem ou para compra.

Andréia: Para preencher alguma coisa

Vítor: Só para desenho.

Gabriel: Para deixar algum bilhete ou deixar recados e a tarefa de casa.

João: Para aprender e para melhorar a escrita.

Para esses alunos, fora da escola a escrita é significativa, pois eles a utilizam de acordo com suas necessidades. Já o uso da escrita escolar é feito com um fim em si mesma ou com o objetivo de cumprir uma tarefa escolar para se obter uma nota (Antunes, 2003). Geralmente o trabalho com a escrita, segundo o autor, tem como objetivo central o trabalho com a estrutura do texto, sem oferecer ao aluno uma compreensão mais ampla sobre como funciona, na prática, a teoria ou o conceito que lhe foi oferecido. O comando proposto ao aluno não lhe oferece maiores informações para que ele possa ter clareza de que o tipo de texto proposto tem uma finalidade, um objetivo. Também não fica claro quem seria o leitor do seu texto. Na visão do aluno, o único interlocutor do seu texto é o professor. Então, na maioria das vezes ele escreve para atender ao que o professor solicita. De acordo com Geraldi (1997), é preciso ter o que dizer, ter uma razão para dizer o que se tem a dizer, e que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer.

Retornando aos dados da pesquisa, constatamos que para os alunos Vítor e Gabriel a escrita fora do contexto escolar apresenta uma função social, faz parte do seu cotidiano e tem funcionalidade. Isso mostra que ele conhece outros tipos de letramento e que os utiliza sempre que necessário. Para o aluno João, a escrita tem somente função escolar, ou seja, ele conhece (ou valoriza) apenas o letramento escolar e é desse tipo de letramento que ele faz uso dentro e fora da escola.

Pergunta 11: Fora da escola, para que você utiliza a escrita?
João: para aprender e para melhorar a escrita.
Gabriel: Para deixar algum bilhete ou deixar recados e a tarefa de casa.
Vítor: Só para desenho.

Para Vítor e Gabriel, a escrita tem outras funções e eles fazem uso dela em algumas situações do cotidiano. Já, para João, a escrita só tem a função de atividade escolar, o que não condiz com o prescrito no documento da:

... a escola deve levar em conta os conhecimentos lingüísticos que o educando possui e cabe a ela e ao professor criar oportunidades de interação com a escrita, na mesma medida em que permite a sua interação com os outros conhecimentos de mundo, em aulas especializadas, facilitando uma estimulação natural, espontânea, integrada nas várias atividades do dia-a-dia. (Proposta Político-Pedagógica, p. 39)

Os alunos atribuem a si a causa da sua reprovação, reproduzindo desse modo o discurso que a sociedade, a escola e a família pregam. Geralmente, no contexto escolar não se busca compreender o desinteresse e/ou a reprovação do aluno, mas sim o culpado. Nesse caso, a culpa sempre recai sobre o aluno, porque é ele quem está ali para aprender; portanto, é a ele que cabe manter-se interessado em aprender.

Também ficou evidente, que os alunos envolvidos na pesquisa que a leitura não é um hábito estimulado em casa e que ela não apresenta nenhuma função.

Pergunta 12: Em casa, quem lê com você e como lê esse texto?
João: minha mãe eu leio com os olhos.
Gabriel: não leio com os olhos.
Vítor: ninguém.

Isso corrobora as observações do senso comum de que, a escola deixa muito a desejar no que diz respeito ao trabalho com a leitura. A esse respeito Solé (1998) considera que

(...) o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma como é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-las de forma exclusiva, o que equivaleria, na minha opinião, a começar a construção de uma casa pelo telhado.

Os textos propostos aos alunos, em geral, são os didáticos ou os literários, que apresentam uma linguagem formal e um conteúdo distante da realidade do aluno. Os textos de circulação social dificilmente são trabalhados em sala de aula com os sujeitos pesquisados.

Pergunta 13: E na escola, como você lê os textos?

João: eu leio com muita atenção para mim aprender o significado do texto, de vez enquando eu leio em voz alta e de vez em quando de voz baixa.

Gabriel: leio em voz alta e em voz baixa.

Vítor: Só quando o professor manda, na sala.

Se em casa a leitura não é praticada e na escola os tipos de textos e a forma como são oferecidos não despertam o interesse do aluno, torna-se difícil para ele adquirir o gosto pela leitura e tornar-se um leitor competente. Isso nos levou a refletir sobre como a leitura tem sido abordada em sala de aula, fazendo-nos ressaltar que o aluno, na 5ª série, necessita de muito estímulo para adquirir o gosto pela leitura, para aprender a fazer uso dela não só quando o professor manda, mas para compreender que há vários tipos de textos que podem e devem ser lidos além do texto didático, que há outros tipos de leitura sem ser a silenciosa e a oral, e que a leitura também tem várias funções, dentre elas a social.

Em relação à hipótese de como gostaria que o professor ensinasse Português, João, Gabriel e Vítor afirmam:

João: Que explicasse tudo certinho.

Gabriel: Explicando mais e escrevendo menos.

Vítor: Eu gostaria que explicasse mais vezes.

As respostas dão a impressão de que os professores da quinta série pesquisada não são repetitivos nas suas explicações, uma vez que os alunos nesta série e faixa etária geralmente se

dispersam com muita facilidade, necessitando, desse modo, de mais explicações que os alunos das séries mais avançadas. Gabriel escreveu “explicando mais e escrevendo menos”, dando a impressão de que o professor fala pouco e se preocupa mais com o registro escrito do conteúdo que está sendo abordado em sala de aula.

O trabalho infantil é uma atividade que geralmente afasta o aluno da escola, ou dificulta a realização de atividades concernentes a ela. Mesmo com a criação de leis coibindo tal prática, ela ainda existe e tem feito com que alguns alunos tenham que deixar de lado o estudo para contribuir no orçamento familiar. Tanto Gabriel quanto Vítor deixaram claro que têm uma ocupação no contraturno ao que estudam, o que contribui para que eles, em um determinado período, dediquem talvez menos tempo ao estudo fora da escola. João, por sua vez, deixou evidente que sua preocupação com o estudo fora da escola não é uma prioridade, já que dispõe de tempo para realizá-lo e não o faz por falta de hábito, ou por falta de incentivo familiar.

Pergunta: Você trabalha? Em que?

João: Não.

Gabriel: Tem vez eu ajudo meu vô no café a colher.

Vítor: Trabalho no sítio.

Os três alunos demonstraram ter um desejo profissional quando responderam que gostariam de ter como profissão: João, jogador de futebol; Vítor, desenhista; e Gabriel, bancário. Levando em conta as profissões citadas, observamos que os alunos vêem a leitura e a escrita como forma para atingir seus objetivos, pois são profissões que exigem tais conhecimentos para a atuação. Vítor deixou bem nítida a sua postura quando respondeu que fora da escola utiliza a escrita para a realização de desenhos. João, que respondeu querer ser jogador de futebol, provavelmente desconhece que nos dias atuais não basta o profissional ter habilidades com os pés: as escolinhas de futebol exigem que os atletas estejam freqüentando uma escola e que tenham bom rendimento escolar.

Os questionários foram aplicados somente aos pais dos três alunos principais envolvidos na pesquisa. Todos disseram estar empregados, e as profissões informadas foram:

Pai de João: servente de pedreiro.
Pai de Vítor: operador de máquina.
Mãe de Gabriel: costureira

Isso mostra que todos os pais apresentam profissão definida, mas que não exige muita escolaridade.

Os pais de Vítor e Gabriel olham o material e os cadernos do filho, observam se ele está frequentando as aulas, vão às reuniões quando podem. Já o pai de João respondeu que quem acompanha o rendimento escolar do seu filho é a esposa.

O aluno tem pouco estímulo para a leitura, em casa. Além do pouco material, não há incentivo por parte da família para que ele leia. O tipo de texto que lhe é oferecido geralmente não atende aos seus interesses, nem desperta a sua curiosidade. Às vezes se tem o livro em casa, mas ele fica guardado na estante apenas como enfeite, conforme nos mostram os dados a seguir:

Pergunta 7: Que materiais ou livros são lidos em casa?
Mãe de Gabriel: Bíblia, jornal (muito raramente).
Pai de Vítor: Bíblia.
Pai de João: A leitura não é feita, mas tem os livros em casa.

Além disso, o momento de leitura, conforme a resposta do pai de João, não é uma prática na vida do aluno fora do contexto escolar; desse modo, vê a leitura apenas como uma atividade ou tarefa escolar.

Quanto à dificuldade do filho na escola, os pais disseram:

Mãe de Gabriel: converso com ele para ver o que está acontecendo. Quando é alguma matéria que eu sei, tento ensinar ele.
Pai de Vítor: converso com o professor, supervisão, com o filho.
Pai de João: Converso com o filho e peço para ele estudar mais. Vou conversar com os professores.

Com relação ao motivo da reprova do filho na quinta série, esses pais consideram:

Mãe de Gabriel: Crise nervosa que ele tinha sempre. Eu levei ele no médico, ele tomou calmante e fez sessão com psicóloga durante um ano.

Pai de Vítor: Amizade na sala de aula, conversas e falta de atenção.

Pai de João: Por brincadeiras na sala de aula, não copiava a matéria, conversa com os colegas.

Em nenhum dos casos os pais atribuíram a reprovação à escola ou ao professor. Os pais também demonstraram ter conhecimento do comportamento do filho em sala de aula, do seu desinteresse pelo estudo, e entendem que para o mesmo ser aprovado precisa estudar, mas não relacionaram o baixo aproveitamento escolar às várias dificuldades existentes nesse lugar.

Quanto ao futuro dos filhos, os pais esperam que exerçam uma profissão definida pelo estudo.

Mãe de Gabriel: Professor de Educação Física.

Pai de Vítor: Para ter uma profissão melhor, mas nada definido. Ex.: médico, professor, mecânico. Qualquer profissão que precisa de estudo.

Pai de João: Engenheiro.

Isso mostra que para os pais a escolaridade é importante, principalmente para que o filho consiga exercer uma profissão. É a velha crença de que o estudo é a garantia de uma profissão de sucesso. Por isso os pais encaminham o filho para a escola e depositam nela a esperança de uma formação profissional que proporcione condições de vida diferentes da grande maioria da população.

Os pais vêem a escola como forma de ascensão profissional, ao mencionarem profissões que gostariam que o filho exercesse, que exigem o letramento escolar. Sendo assim, tanto pais quanto filhos reafirmam, à sua maneira, que o letramento escolar, para a sociedade contemporânea, continua sendo uma exigência para o acesso e a permanência em determinadas profissões.

Na próxima seção, abordamos a concepção de escrita do professor e a sua prática pedagógica.

4.4 A escrita do aluno

Na prática pedagógica avaliativa, o que observamos é que, além das avaliações em cada bimestre, no final do ano letivo o colégio ofereceu outra oportunidade para que os alunos pudessem demonstrar o seu rendimento escolar, por meio da realização de uma prova (ver anexo 2) com conteúdo relacionado ao bimestre em que ele havia ficado com média inferior a 6,0. Caso tirassem nota superior, seria realizada a substituição.

Os alunos João e Vítor fizeram a prova dos quatro bimestres, e Gabriel fez as provas do 1ª, 2ª e 3ª bimestres. As provas foram aplicadas em data e horário marcados pela escola, o que indica que, apesar de a escola oferecer uma oportunidade a mais para que o aluno demonstrasse o conhecimento adquirido durante o ano letivo, ela ainda fez da prova uma situação formal, com data e hora marcadas para a sua realização, esquecendo-se de que em seu Projeto-Político Pedagógico a avaliação é apresentada como diagnóstica e contínua.

Os conteúdos solicitados nos quatro bimestres foram basicamente os gramaticais, deixando de lado a leitura e a produção de texto escrito, conforme mostram os enunciados das questões das provas do primeiro e do segundo bimestre:

Enunciados da prova referente ao primeiro bimestre:

- 1- Escreva todos os substantivos do parágrafo a seguir:
- 3- Destaque do texto;
 - 1- uma palavra trissílaba proparoxítona.
 - 2- duas palavras trissílabas paroxítonas.
 - 3- uma palavra dissílaba oxítona.
- 4- Destaque do texto as palavras polissílabas.
- 5- Separe sílabas das seguintes palavras do texto:
- 6- Porque a palavra única é acentuada?
- 7- Copie do texto uma frase:
 - imperativa-
 - exclamativa-
- 8- Coloque entre parênteses: C – se a afirmativa for correta. E – se a afirmação for errada.

Enunciados da prova referentes ao segundo bimestre.

- 1- Copie frases, completando-as com o/os, a/as, um/uns, uma/umas.
- 2- Sublinhe os adjetivos.
- 3- Escreva as frases no feminino.
- 4- Escreva as frases no plural.
- 5- No parágrafo abaixo, o autor repetiu algumas palavras. Corrija esse problema substituindo as repetições pelos pronomes adequados.
- 6- Escreva qual substantivo cada pronome está substituindo.

Os textos apresentados para leitura, na prova, são utilizados como pretexto para responder a questões relacionadas ao conteúdo gramatical e não com o objetivo de levar o aluno a uma reflexão sobre o tema abordado, tampouco propicia condições para que mostre o que sabe ou dê a sua opinião sobre o assunto.

As questões referem-se a esta anedota:

O menino jornalista passa gritando:

_ Vinte e cinco adultos enganados por um menino! Uma única criança engana vinte e cinco adultos!

_ Ei, me dá um jornal! – grita um homem que vai passando.

Ele pega o jornal, abre e descobre que é um jornal velho. Vai reclamar, furioso, quando ouve o menino gritar lá de longe:

_ Vinte seis adultos enganados por um menino!...

Destaque do texto:

- 1- uma palavra trissílaba proparoxítona.
 - 2- duas palavras trissílabas paroxítonas.
 - 3- uma palavra dissílaba oxítona.
- Destaque do texto as palavras polissílabas.

Sublinhe os adjetivos:

Sempre lindas e muito delicadas as princesas sonham em encontrar um verdadeiro amor. Algumas esperam comodamente por seu príncipe, como é o caso de Branca de Neve e Rapunzel. Outras vão em busca de seu amor, mesmo que para isso corram grandes perigos, como a Pequena Sereia.

No que diz respeito à escrita, as questões também não possibilitam ao aluno a produção de um texto. O que ele escreve é para responder mecanicamente à solicitação da questão. Novamente não lhe é oferecida a oportunidade de demonstrar o que sabe, e, portanto, a avaliação é feita levando em conta os erros e não os acertos, contradizendo, desse modo, os documentos norteadores da educação básica: Parâmetros Curriculares Nacionais e Currículo Básico da Escola Pública do Estado do Paraná.

Os enunciados da prova evidenciam que a concepção de língua que norteia o trabalho escolar é a abordagem tradicional; o aluno que não domina a norma padrão não apresenta condições para progredir de série. Também observamos que, nesse momento, a prática da leitura e a da escrita não são considerados conteúdos básicos pelo colégio, para diagnosticar se o aluno apresentou ou não alguma melhora no seu rendimento escolar.

Para a análise do texto do aluno, solicitamos às professoras do ensino regular e da sala de apoio do ano letivo de 2006 que, se possível, fornecesse um texto de cada um dos três alunos que fazem parte da pesquisa e que elas dissessem como haviam trabalhado essa a produção. Tanto a professora Cristina, da sala regular, quanto a professora Selma, da sala de apoio, forneceram os textos e a forma como desenvolveram o trabalho em sala de aula.

A seguir, apresentamos a escrita do aluno na sala regular.

4.4.1 A escrita do aluno na sala regular

Segundo a professora Cristina, durante algumas aulas ela trabalhou com a turma o que é um texto narrativo, e dentre os diferentes tipos levou para os alunos algumas fábulas. Fizeram uma leitura conjunta, ela explicou o que é uma fábula, qual a sua estrutura e característica. Depois solicitou aos alunos que produzissem um texto a partir do seguinte comando:

Escreva uma fábula. Escolha uma das mensagens abaixo e escreva uma narrativa.

- Quem tudo quer, tudo perde.
- O homem prevenido vale por dois.
- A união faz a força.

Os alunos João e Vítor produziram textos, enquanto o aluno Gabriel nem tentou fazê-lo, mesmo depois de a professora conversar com ele, de orientá-lo individualmente e de expor para ele a importância da realização da atividade.

João produziu o seguinte texto:

O leão faminto

Um leão que estava com muita fome queria comer, mas só que sua presa não aparecia, Por que a presa dele não era burrinha para ir perto do leão por que o leão é o rei da selva e a presa dele não queria ser comida ela não queria morrer tão novinha.

o leão viu alguma coisa se mechendo no meio do mato ele o leão foi se aproximando e viu um rebanho de zebras e o leão saiu correndo atrás do seu almoso mas só que ele não conseguiu pegar o seu almoso e o leão não conseguiu pegar o seu almoso então ele continuou com fome.

Então Quem tudo quer tudo perde

O texto produzido por João apresentou algumas características de fábula: texto narrativo, personagens representadas por animais e moral da história no final do texto. Isso demonstra a tentativa do aluno em atender ao comando dado. O texto também apresenta a tentativa de atender à solicitação de escrita de uma narrativa, ao mostrar uma personagem agindo em um determinado

espaço. O conflito é apresentado quando o leão viu o rebanho de zebras e saiu correndo atrás de seu almoço, no seguinte trecho:

o leão viu alguma coisa se mechendo no meio do mato ele o leão foi se aproximando e viu um rebanho de zebras e o leão saiu correndo atrás do seu almoço mas só que ele não conseguiu pegar o seu almoço e o leão não conseguiu pegar o seu almoço então ele continuou com fome.

Isso demonstra que João também tem conhecimento do que seja um texto narrativo, que consegue escrevê-lo quando solicitado, e que se houver uma interação com o texto do aluno (Koch, 2003), uma orientação para a reescrita ou para sua reestruturação, o aluno pode apresentar melhora na sua escrita.

O aluno Vítor também produziu um texto tentando atender ao comando dado, pois relata um fato em que as personagens são animais e tenta dar um desfecho com moral da história. Isso demonstra que tem noção do que seja uma fábula e de como é a sua estrutura:

O elefante com fome

Um elefante que estava com muita fome e não tinha comida e ele saiu procurar comida.

Logo depois ele ajeitou um pé de amendoim e tentou pegar catar casaca troba mais ela não alcançou.

E pegou outro elefante mais grande e pegou para ele.

E o elefante mais pequeno ficou com fome e mais Quem tudo quer, tudo perde.

O texto produzido por Vítor atende à solicitação do comando, tem coerência e moral da história, o que indica que ele tentou produzir o texto solicitado.

O aluno Gabriel não quis produzir um texto, conforme mencionado.

A maneira como foi conduzida essa atividade e como foi apresentado o comando da produção escrita deixou evidente que o aluno, ao produzir o texto, leva em consideração o que lhe é solicitado e busca atender ao comando dado pelo professor, mesmo porque, para ele, o único interlocutor do seu texto é o professor. Nesse caso, ele fez uma redação, mas não produziu um texto.

Na próxima seção, abordamos o texto do aluno produzido na sala de apoio.

4.4.2 O texto do aluno produzido na sala de apoio

Como também atuamos no referido colégio, ministrando aulas no ano letivo de 2006 para alunos que freqüentam a sala de apoio de Português (sala para a qual os alunos envolvidos nesta pesquisa foram encaminhados pela segunda vez no ano letivo de 2006, uma vez que no ano anterior eles foram encaminhados, mas não freqüentaram), coletamos dois textos produzidos por esses alunos durante as aulas com o objetivo de observar se os textos apresentavam as mesmas características que os produzidos na sala regular. Utilizamos como critério o primeiro texto produzido por eles depois que começaram a freqüentar a sala de apoio e um texto produzido depois que os alunos João, Gabriel e Vítor já haviam freqüentado mais de um mês de aula.

O primeiro texto foi solicitado depois de ter sido trabalhada com eles a importância de conhecermos a nossa história, e de ter levado para a sala de aula diferentes tipos de textos que abordassem esse tema; depois de serem realizadas leitura, compreensão e discussão sobre o conteúdo abordado nos textos e de ter colhido dos alunos sua impressão a respeito. Solicitamos que produzissem um texto contando a sua história e que dentro dela apresentassem as seguintes informações:

nome completo, onde e quando nasceu, quais as suas características, com quem mora, o nome dos pais, onde eles trabalham, a que hora eles vêem os pais e o que fazem juntos, o que eles gostam de fazer quando não estão na escola e o que não gostam

Por se tratar do primeiro texto que seria produzido por eles, não entramos em detalhes com relação à tipologia a ser produzida. Os três alunos fizeram textos procurando responder sequencialmente, conforme podemos observar nos textos abaixo, as informações que haviam sido solicitadas, como se fosse um questionário. No entanto os três textos deixam claro de que se trata do relato sobre a vida do autor.

O texto feito por João conta parte da sua história e apresenta alguns detalhes sobre sua vida que não haviam sido apresentados no comando, como por exemplo o hospital em que nasceu, a hora, o peso.

Meu nome é João Teodoro da Silva e eu nasci dia 15/06/1994 e as 18:05 e também eu nasci no hospital Maringá na cidade de Maringá e eu pesava quando eu nasci 3.010 KGS.

Eu moro em Iguatemi na rua Bela vista nº 175 perto da rodovia, eu moro com o meu pai e minha mãe e mais duas irmãs, minha mãe se chama Sonia m. Tomazoli da Silva e o meu pai se chama Jayme Espindola da Silva, Minha mãe trabalha em um apartamento, e o meu pai trabalha na construtora gedelp construindo o novo colégio Estadual Rui Barbosa.

Eu vejo meu pai 11:30 e depois só 18:00 e minha mãe eu vejo só as 19:00, também eu saio com meus pais para passear quando eles tem tempo e jantamos juntos.

As coisas que eu gosto de fazer é jogar vídeo game, jogar Bola e fazer natação e as coisas que eu não gosto de fazer é lavar lousa por que nós ficamos muito parado

O aluno Vítor apresentou apenas as informações que diziam respeito a ele e a sua característica física. Detalhes como nome do hospital e hora precisa em que nasceu também foram colocados.

Minha vida

Meu nome e Vítor Alvarenga Bernardo naci dia 12 de fevereiro de 1.994 as 15 horas e 45 minutos no hospital de menternidade de Marigá e eu sou moreno e tenho 12 anos e eu tenho cabelo brito e meus onho é castanho esculo e eu não gosto de bricar de pega pega, relajuda, barata no ar Etc. que gosto e jorgar brola, trena Etc.

O aluno Gabriel, que na sala regular se recusou a produzir o texto, fê-lo sem apresentar nenhuma resistência. O texto, além de relatar a sua história, apresenta também a sua descrição e a sua opinião sobre as coisas que não gosta de fazer, inclusive tratando-as por um termo característico da linguagem do adolescente, “tubet”.

Minha Estoria

Eu me chamo Gabriel Cabral de Melo nasci no estado de são Paulo no Hospital Santa Helena as 19:45 minutos no dia 3 de maio de 1994 sou Roivo de olhos castanhos tenho 45 kilos 1.59 de altura moro em Iguatemi com meus pais Aparecido Honoria, trabalha de vigilante no Camilo Minha mãe Marili Ribera de Castro trabalha na recco como costureira

Eu vejo meus pais quando ele chegam a noite do trabalho por volta 7:30 da noite, fazem juntos assiste Tv fazem faxina na casa no fim de semana Eu gosto de joga video game, e jogar Bola. Etc Eu não gosto de fazer faxina em casa assistir jornais e não gosto de fazer tarefas por que são coisas muitas chatas – tubet

Observamos que os alunos procuraram atender a solicitação feita no comando, o que mostra que uma preocupação maior em produzir um texto que cumprisse o comando dado do que em contar a sua historia. Talvez o texto feito pelos alunos tivesse apresentado outros tipos de informações se tivéssemos apresentado um outro comando, sem citar que tipo de informação deveria conter o texto, se deixássemos mais claro o que era para ser feito, qual o objetivo da produção do texto, quem seria o interlocutor e em que local o texto estaria circulando.

Um outro aspecto que observamos no texto produzido pelos alunos foi com relação à forma. Os alunos Gabriel e Vítor produziram o texto utilizando frases soltas, sem o emprego de elementos coesivos e com alguma dificuldade na ortografia, e na pontuação. Eles não articularam as idéias do texto, mas simplesmente responderam às questões do comando.

O aluno João, no entanto, conseguiu fazer um texto mais bem construído, usando alguns elementos.

Eu moro em Iguatemi na rua Bela vista nº 175 perto da rodovia, eu moro com o meu pai e minha mãe e mais duas irmãs, minha mãe se chama Sonia m. Tomazoli da Silva e o meu pai se chama Jayme Espindola da Silva, Minha mãe trabalha em um apartamento, e o meu pai trabalha na construtora gedelp construindo o novo colégio Estadual Rui Barbosa.

Notamos que o comando dado não possibilitou a escrita de um texto criativo, articulado e com autoria.

Coletamos um segundo texto dos alunos depois de mais de um mês de aula. Trabalhamos o texto Classificados poéticos, questionando, para que servem os classificados, onde geralmente circulam, quem é o seu interlocutor e qual a sua estrutura. Localizamos em que parte do jornal esse tipo de texto é escrito e observamos as informações que ele apresenta. Pedimos aos alunos que comentassem se já conheciam e se já haviam feito a leitura desse tipo de texto. Os alunos citaram outros lugares, além dos jornais, em que esse tipo de texto também circula, como por exemplo interior de veículos e placas em frente a casas que estão à venda. Os alunos fizeram alguns exercícios em que produziram textos anunciando venda ou troca de objetos diversos. Depois colamos um adesivo de carro no caderno dos alunos e solicitamos que produzissem um texto anunciando a venda de um veículo, de acordo com o adesivo colado.

O texto produzido por João atende ao comando dado, e mesmo esse tipo de carro não fazendo parte do seu cotidiano, ele apresenta alguns detalhes do carro com informações que provavelmente deve ter adquirido em leitura de textos de circulação social.

Vende-se uma Ferrari conversível, aro 18, cor vermelha ano 2000, vidros amarelos, duas portas ano 2000 valor R\$ 850.000,00

Texto produzido por João

Gabriel também produziu o texto de acordo com o comando dado, trazendo particularidades sobre acessórios de carro que são comuns serem conhecidas somente por pessoas que gostam de carro e que buscam maiores informações sobre esse assunto.

Vendo um Kadet novo ele é rebaixado roda blindada vidros automáticos tudo original e ele e importado falar com Tiago fone 327633-41

Texto produzido por Gabriel

O texto produzido por Vítor também atende ao comando dado, abordando um tipo de carro que não faz parte do seu cotidiano. O aluno demonstra, ter conhecimento do assunto, trazendo inclusive informações de especificidades do carro.

Notamos que os três alunos demonstraram bastante interesse em produzir o texto porque se tratava de um assunto de que eles gostam: carro; e por se tratar de tema de seu conhecimento e interesse. Eles sabiam de detalhes com relação a tipos e acessórios de carros, como por exemplo:

Ferrari conversível, aro 18;
Kadet novo ele é rebaixado roda blindada vidros automáticos tudo original;
Eclipse, rebaixada vidro fume aro 16.

Portanto, não tiveram dificuldade com relação ao conteúdo. Isso indica que quando se trata de um tema que faz parte do cotidiano do aluno, de que tem conhecimento, ele tem o que dizer; assim, a escrita passa a ser significativa e tem função social, deixando evidente que na sala regular, o aluno, geralmente, produz o texto somente para atender as exigências da escola, ou seja, produz redações (Geraldi, 1984), enquanto que na sala de apoio o texto é produzido para interagir com o leitor.

A seguir, discutimos alguns dados que foram levantados na pesquisa.

4.5 Descompassos entre a concepção de escrita da escola e a prática pedagógica

Os dados analisados nesta pesquisa nos levaram a algumas reflexões sobre o conteúdo que as professoras entrevistados consideram que o aluno deve dominar, ao iniciar e ao concluir a quinta série; a função da escrita para os alunos fora da escola; e, para o aluno, de quem é a culpa quando ele não aprende.

Professora pedagoga Marta: Ao iniciar a 5ª série o aluno deve dominar a leitura e a escrita e ao concluí-la

Professora Cristina: Ao iniciar, leitura e escrita e, ao concluir, leitura, escrita, compreensão, interpretação e o funcionamento das classes de palavras em um texto.

Quando o aluno ingressa na quinta série, as professoras acreditam que ele deve dominar conteúdos que lhe dêem condições para aprender novos conteúdos e para que prossiga nas séries seguintes. De acordo com as respostas apresentadas, tanto pela professora pedagoga Marta quanto pelas professoras Cristina e Juliana, a leitura e a escrita devem ser vistas como um processo e não como um produto, aproximando o pretense modelo de letramento ao modelo ideológico de letramento (Kleiman, 1995). No entanto, não foi o que demonstrou a prática pedagógica observada em sala de aula e na avaliação final, pois as professoras deixaram evidente um ensino da língua que privilegia a gramática em detrimento da leitura e da escrita, levando o aluno a crer que, na escola, usar leitura e escrita significa dominar certas regras gramaticais, ou seja, apresenta a escrita como autônoma (Kleiman, 1995) enquanto para ele a escrita que usa fora da escola não exige o conhecimento dessas.

Esse dado obtido com o discurso das professoras corrobora a abordagem feita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) sobre o rendimento escolar, quando apontam como uma das causas para a retenção escolar a dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a

escrever. De acordo com o documento, trabalhar com a leitura tem como finalidade formar leitores competentes e, por conseqüência, escritores também competentes, já que é na leitura que se tem a matéria-prima para a escrita.

Na atualidade, segundo os autores pesquisados, há dois tipos de escrita: a que os alunos usam na escola e a que usam fora dela. Para eles, a que usam na escola serve apenas para o cumprimento das atividades escolares, para utilizar em situações formais em que está sendo avaliado, como por exemplo na realização das provas, no resumo de um texto, na participação em um concurso de redação. Isso condiz com o que afirma Britto (1985), que na escola o aluno é obrigado a escrever segundo os padrões que lhe são estipulados e, ainda, que o texto passa por julgamentos e avaliações que interferem na produção textual, dificultando o desenvolvimento natural do texto, uma vez que os alunos, muitas vezes, procuram escrever algo que atenda aos padrões exigidos pelo professor e não efetivamente o que gostariam de produzir.

Ainda segundo a literatura pesquisada, a escrita que o aluno usa fora da escola tem uma função diferente, pois a utiliza de acordo com a sua necessidade e com um determinado objetivo. Nesse momento, ele tem claro qual é o seu objetivo com aquela escrita, quem será o seu interlocutor, que tipo de texto vai produzir e em que local o seu texto estará circulando. Logo, para ele a escrita fora da escola apresenta sentido, tem função social.

Segundo o que se vê nos dados coletados, para o aluno a escrita escolar e a cotidiana apresentam funções bem diferentes. A primeira serve para uso exclusivo na escola, enquanto a segunda atende a suas necessidades cotidianas. Portanto, há evidências que apontam para um desencontro entre a concepção de escrita do colégio, da professora pedagoga, e a que as professoras apresentam no discurso em relação ao que é praticado em sala. Se, de acordo com a Proposta Político-Pedagógica do colégio a aprendizagem só se dará se fizer sentido para o aluno, talvez seja esse um dos motivos de a escrita escolar não despertar a atenção deles.

Soares (2004) explica que, ao saber fazer uso da leitura e da escrita, geralmente o indivíduo também se torna mais participativo, e conseqüentemente passa a atuar na meio em que vive. No caso do aluno, quando percebe que tem algo a dizer e para quem dizer, despoja-se do medo e da insegurança e passa a ver a escrita como uma das formas de interação com as pessoas e com o mundo. Mas, ao perceber que apresenta dificuldade em dominar a leitura e a escrita que é exigida na escola, o aluno assume para si a culpa da não aprendizagem, esquecendo-se (ou desconhecendo) ou sendo levado a desconhecer que há outras pessoas também envolvidas no

processo ensino/aprendizagem. Desse modo, repete o discurso da escola e da sociedade em geral, de que se ele não aprende é porque não presta atenção, é porque não quer, porque não tem interesse, porque é bagunceiro... Assim, o mito do letramento (Signorini, 1994) é reproduzido pelo aluno quando ele vê que o único saber que é valorizado é o que a escola ensina, o qual também é cobrado pela família e pela sociedade. Ele acaba assumindo a responsabilidade do seu fracasso escolar, compactuando com o pensamento de que não dominar o saber escolar significa não saber pensar, não saber expressar suas idéias e sentimentos, não ter um conhecimento próprio para se manifestar diante de seus colegas de sala e do professor.

Nos dados analisados, no que diz respeito à avaliação, tanto para a professora pedagoga Marta quanto para as professoras Cristina e Juliana o aluno tem um ponto de partida, um ponto de chegada e um ano para apresentar o progresso obtido. No discurso apresentado por elas, a avaliação deve ser diagnóstica e contínua, conforme afirma Luckesi (1999) ao abordar a avaliação como uma tarefa diagnóstica, um instrumento dialético do avanço e um instrumento da identificação de novos rumos a serem seguidos. Ratificaram, desse modo, os dois documentos norteadores da educação básica: os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.

Porém, a avaliação realizada no colégio, no final do ano letivo, após o quarto bimestre, caracterizou-se como avaliação seletiva e excludente, já que compara o desempenho do aluno sem deixar claro os objetivos que se pretendiam atingir. Em nenhum dos bimestres a que a prova se referia foram avaliadas a leitura e a escrita, mas somente a gramática. A avaliação aplicada condiz com a prática pedagógica observada em sala de aula; no entanto, contradiz o discurso aqui expresso e desconsidera o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (PARANÁ, 1990), quando se refere à avaliação em Língua Portuguesa, dizendo que ela só é compreensível se contemplar dois aspectos fundamentais: se tomar a produção (oral e escrita) do aluno como parâmetro de avaliação dele mesmo; e se tiver o próprio aluno como ponto de partida, de forma que não implique o abandono do aluno ao próprio ritmo.

Para Antunes (2003), ao se tratar de ensino-aprendizagem, ensino e avaliação se interdependem, mas essa interdependência, no que se refere aos dados da pesquisa, parece não mais existir, e a reciprocidade nem sempre está presente entre a avaliação e o ensino. Isso mostra que o ensino da língua no colégio pesquisado necessita de uma revisão quanto às concepções de

avaliação, a fim de liberá-la de uma finalidade puramente seletiva e instituir uma avaliação em função da aprendizagem.

Para a escola e para os professores, nesta análise, se o aluno não faz uso do letramento escolar é porque ele não sabe ler e escrever; portanto, não deve progredir para a série seguinte. Na sociedade vivemos, em que a procura é maior do que a oferta em quase todos os setores, inclusive no meio escolar, pois, para uma pessoa dar seqüência aos estudos e fazer um curso superior, letramento escolar tem servido de parâmetro para selecionar e determinar quem ocupa e quem não ocupa uma vaga em uma universidade. É preciso que a escola em geral, e em especial os professores de língua materna conheçam e valorizem os diferentes tipos de letramento presentes em nossa sociedade além do letramento escolar, e que os utilizem em sala de aula para que o aluno perceba que o conhecimento que ele adquire fora da escola também pode ser utilizado dentro dela como meio de aprendizagem. Dessa maneira o aluno aprenderá que a escrita apresenta uma função social e saberá como utilizá-la, no momento em que dela necessitar.

No próximo capítulo, apresentamos as considerações finais.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos dispusemos a realizar este trabalho, propusemos como objetivo principal compreender porque acontece a retenção de alunos na quinta série do Ensino Fundamental em decorrência de problemas com a escrita, em uma escola da Rede Pública do distrito de Iguatemi, município de Maringá-PR. A análise realizada mostra que não existe um fator específico como causador da retenção desses alunos; trata-se de falhas no processo ensino-aprendizagem, dentre elas a pouca prática da leitura, a não preocupação da escola com o letramento como prática social, a contradição entre o discurso e a prática pedagógica e a falta de clareza na função da avaliação escolar.

Somos frutos de uma sociedade capitalista e que ainda hoje determina os caminhos da educação, buscando o desenvolvimento econômico da sociedade. Em decorrência disso, a equação alfabetização-escolarização tem sido questionada por vários segmentos profissionais. Como consequência, tivemos um aumento na demanda para a instrução formal vinda de muitos lugares, provocando um aumento no crescimento da alfabetização universal. Assim, o vínculo da alfabetização com a escolarização é uma causa histórica, que ainda não está bem resolvida.

Esse percurso histórico foi necessário não só para compreendermos que a retenção escolar não é um problema recente mas que há muito vem fazendo parte do contexto escolar, de tal forma que infelizmente hoje ela é vista como uma situação normal não somente por muitos educadores, educandos e pela sociedade, mas também por nós próprios, enquanto professores da Rede Pública Estadual de Ensino.

A nossa postura, a de propor uma reflexão sobre a retenção escolar, não se dá em função da busca de culpado(s), mas como um convite para que se observe o outro lado da história, o daqueles que têm sido vítimas de um processo de exclusão social, o que não têm nem voz nem vez.

Além disso, também propusemos uma reflexão sobre qual o objetivo da avaliação no contexto escolar, visto que, antes de ser retido em uma série, o aluno passa por um processo de avaliação, que precisaria estar bem definido, tanto para a escola quanto para o professor e o aluno.

Na seção seguinte, discutimos os resultados obtidos, respondendo às perguntas de pesquisa.

5.1 Práticas de letramento da quinta série

Os dados levantados na realização da pesquisa, tanto por meio da observação participativa quanto da prova final mostraram que a prática da leitura não tem sido constante na sala de aula. Quando ela ocorre, o papel do professor acaba sendo, na maioria das vezes, o de apresentador do texto para o aluno e raramente um mediador entre o texto e o aluno. Esse seria bom momento para que o aluno trouxesse para sala de aula os conhecimentos que ele possui e fizesse pontes de sentidos entre o texto lido, o seu conhecimento e outras possibilidades de leitura, a qual acaba sendo deixada de lado.

De maneira mais ampla, na escola os alunos raramente apresentam traços de outras práticas de letramento na sala de aula, pois, conforme Kleiman (1995), a escola não se preocupa com o letramento como prática social, mas só com um tipo de letramento, a alfabetização. Outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua não são reconhecidas no contexto escolar, dificultando, desse modo, que o aluno mostre aquilo que ele já sabe ou o que já conhece. Como ele pouco domina o saber escolar, então se cala e aceita como verdade absoluta tudo aquilo que a escola lhe ensina.

A concepção de letramento norteadora do trabalho na sala de aula pesquisada é a de letramento autônomo, centrada no ensino da gramática, o que mostra uma contradição entre o discurso proferido pelas professoras e o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Se a prática fosse coerente com o discurso, o resultado obtido pelos alunos poderia ser outro. No entanto, não podemos nos esquecer de que essas professoras são fruto de uma formação tradicional e/ou estruturalista. A mudança não depende apenas de um discurso, mas de postura, de embasamento teórico e do conhecimento da prática orientada por essa teoria. Não basta ter apenas alguns cursos de reciclagem, como os que lhes são oferecidos: é preciso também ter assessoria constante e condições adequadas de trabalho.

Diante dessa realidade específica, a função da escrita, confirmando o que afirma Koch (2003), é a de simples produto da decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte. Para ela, de maneira mais ampla, a escrita escolar apresenta uma única função:

cumprimento de uma tarefa ou de uma avaliação. Portanto, o aluno escreve aquilo que acha que o professor quer ler, porque sabe que a sua escrita está sendo avaliada. O processo de interação entre a escrita do aluno e o(s) seu(s) interlocutor(es) não ocorre, já que o texto, quando é produzido, é dado como pronto, acabado, pois raramente é discutido com o aluno para que ele reveja o que produziu e as possibilidades de refação do seu texto. Na ótica de Geraldi (1986), o que a escola propõe ao aluno é a produção de um texto sem lhe deixar claro quem será o seu interlocutor, e diz que é por meio da linguagem que o produtor do texto estabelecerá um contato com o interlocutor. Desse modo, são tolhidas a leitura que ele faz do mundo e a sua capacidade de atuação nele.

A seguir, apresentamos a análise feita sobre a avaliação na disciplina de Português.

5.2 A avaliação no contexto escolar

A avaliação é um processo que envolve três peças fundamentais: o professor, o aluno e a escola. Portanto, ela é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica (PCN. BRASIL, 1997).

Ao analisar os dados obtidos, verificamos que o sistema de avaliação utilizado nesta escola é a formativa, muito embora no Projeto Político-Pedagógico e no discurso da professora pedagoga e das professoras se defenda uma avaliação diagnóstica e contínua. Ao se aplicar uma prova, no final do ano, a qual cobra conteúdos referentes ao bimestre em que o aluno não conseguiu atingir a média mínima exigida pelo Estado, como uma nova oportunidade para que ele demonstre assimilação dos conteúdos, descarta-se a avaliação realizada a partir da observação do ponto de partida e do ponto de chegada da escrita do aluno. Percebemos, então, que nem a escola, nem o professor nem o aluno têm claro qual é a função da avaliação escolar.

Portanto, muitos dos casos de retenção escolar podem vir em decorrência de o aluno ser avaliado por um sistema seletivo e classificatório, tal como defende Matsuzawa (2006), ao refletir sobre o Programa Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa, quando afirma que alguns alunos da Sala de Apoio foram reprovados por terem sido avaliados por esse caráter classificatório e eliminatório. Comenta também a pesquisadora que a exclusão maior se deu nos anos anteriores à quinta série, quando os alunos foram abandonados à sua sorte, como se o problema fosse de sua inteira responsabilidade.

Finalmente, os dados também mostram a necessidade de se repensar que tipo de avaliação se deve priorizar e acompanhar como ela está sendo realizada, para que o aluno tenha clareza do que será a avaliação e de como será avaliado.

(...) A avaliação que importa é aquela que é feita no processo, quando o professor pode estar acompanhando a construção do conhecimento pelo educando; avaliar na hora que precisa ser avaliado, para ajudar o aluno a construir o seu conhecimento, verificando os vários estágios do desenvolvimento dos alunos e não julgando-os apenas num determinado momento. Avaliar o processo e não apenas o produto, ou melhor, avaliar o produto no processo. (Vasconcellos, 2005)

Este estudo, realizado em um colégio de Ensino Fundamental e Médio, possibilitou algumas contribuições para discussões referentes ao ensino da Língua Portuguesa, à prática educacional e à avaliação. A primeira das contribuições deste estudo seria, então, mostrar que o processo de letramento é constituído por um conjunto de práticas sociais e eventos sociais ligados ao uso, à função e ao impacto da escrita na sociedade, em contextos e sob objetivos específicos. Sendo assim, o letramento escolar deveria ser apenas um dos tipos de prática social de letramento valorizado no contexto escolar e ratificado pela sociedade.

A segunda contribuição é apontar o papel do professor ao trabalhar com a prática da leitura e da escrita em sala de aula, ou seja, é preciso ter clareza sobre que prática de letramento é adotada na sala de aula, já que a realização dessa prática influencia diretamente nos problemas de leitura e de escrita dos alunos, que muitas vezes entram e saem da escola sem saber qual a função social da leitura e da escrita.

A terceira contribuição é questionar o sistema de avaliação adotado na escola e o apresentado no seu Projeto Político-Pedagógico, o qual é um documento que tem como objetivo nortear o trabalho dos professores, de acordo com a concepção de ensino que é adotada pela escola. No entanto, por se tratar de um documento formal, elaborado muitas vezes sem a participação do professor e guardado em local de pouco acesso, não há garantias de que o professor ministre suas aulas tomando conhecimento do que ela trata.

Outra contribuição é mostrar o descompasso existente entre o discurso apresentado pelo professor e a sua prática pedagógica, o que de certo modo justifica o fato de os alunos não adquirirem competência suficiente para fazer uso social da leitura e da escrita.

Em síntese, as reflexões realizadas a partir desta pesquisa, nos possibilitam concluir que, para se desenvolver um trabalho voltado para a leitura e para a escrita, conforme propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Currículo Básico da Escola Pública do Estado do Paraná, e que possa contribuir para reverter o alto índice de retenção escolar na quinta série, é necessário que este tema esteja no centro de muitas discussões, tanto em disciplinas dos cursos de Letras, de outros que se voltem para a formação de professores para as séries aqui enfocadas e também em cursos sérios de aperfeiçoamento para os professores em exercício, além de se fazerem cada vez mais presentes em outras pesquisas, que possibilitem subsidiar de maneira consistente os professores na conciliação entre a teoria e a prática pedagógica, de forma que o ensino da Língua Portuguesa seja de fato realizado como uma forma de interação entre os indivíduos, na sociedade.

Finalmente gostaríamos de salientar a presença de questões ideológicas maiores presentes, por exemplo no currículo e que contribuem para esse processo de exclusão escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irlandé. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997, p.19.
- BRITO, P.L. Em terra de surdos–mudos: um estudo sobre as condições de produções escolares. O texto na sala de aula. Cascavel, ASSOESTE, 1984, p. 109-119.
- CALKINS, Lucy McCormick. A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p.15-21.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto Alegre: Artimed, 2002.
- COOK-GUMPERZ, Jenny. A construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. M. C. Wittrok (org.). La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1989.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 9 ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1985.
- GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula: Leitura & Produção. Cascavel, ASSOESTE, 1984.
- _____. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HADJI, C. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- JUNG, Neiva Maria. Identidades Sociais na Escola: GÊNERO, ETNICIDADE, LÍNGUA E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UMA COMUNIDADE RURAL MULTILÍNGÜE. Tese de Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/ RS.

- KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: teoria e prática. Campinas: Pontes/ Ed. Unicamp, 1993.
- _____. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, Ingedore V. Desvendando os segredos do texto. 2ª ed. SP. : Cortez, 2003, p. 16-20.
- LEFFA, Vilson J. Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: Dc Luzzato, 1996.
- LIBÂNEO, J.C. Didática. 15.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LUCKESI. C.C. Avaliação da aprendizagem escolar. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LÜDKE, M.; André, M.E.D A. pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 6.ed. São Paulo: EPU, 1986.
- MASON, J. Qualitative researching. London: Sage, 1996.
- MATSUZAWA, Inesa Nahomi. Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa: uma análise crítica da atuação de alguns professores de Maringá. Dissertação de Mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR.
- MENEGASSI, Renilson José. Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor na interpretação textual. Mimesis, Bauru, v. 20. n. 2 83-101, 1999.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 1990, p. 55-56.
- Perrenoud, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ROJO, Roxane (org.) Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- Saviani. D. Saber escolar, currículo e didática. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SIGNORINI, A letra da vida, mas também pode mata: os sem leitura diante da escrita. Leitura: teoria & prática. Campinas, SP: Mercado de letras, 1994.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autentica, 2004.
- _____. Alfabetização, Leitura e Escrita. 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, 2003.
- SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUASSUNA, Livia. Ensino de língua portuguesa: Uma abordagem pragmática. Campinas: Papirus, 1995, p. 41-48.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Edirota Atlas S.A., 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética-libertadora do pr de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2005.

ANEXOS

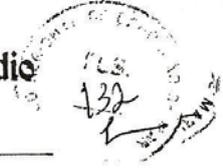
ANEXO 1

Colégio Estadual "Rui Barbosa" - Ensino Fundamental e Médio

Iguatemi

Maringá

Paraná



1) FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

A linguagem é uma forma de interação: além de possibilitar uma transmissão de informação de um falante a um ouvinte, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o

Colégio Estadual "Rui Barbosa" - Ensino Fundamental e Médio

Iguatemi

Maringá

Paraná



ouvinte, estabelecendo compromissos e vínculos que não existiam antes da fala. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. Desde o começo, na prática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão intrinsecamente ligadas.

A questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem: é condição indispensável na apreensão e formação de conhecimentos.

Sabe-se que qualquer pessoa é capaz de desenvolver a comunicação verbal, como também é constatado que nem todas se utilizam da linguagem da mesma maneira. A linguagem do adolescente tem as características próprias da comunidade a qual pertence, e quando ingressa na escola, o seu conhecimento da língua é tal que lhe permite comunicar-se adequadamente com as demais pessoas, expressar suas idéias sentimentos e desejos.

A escola, por sua vez, deve levar em conta os conhecimentos lingüísticos que o educando possui. Acredita-se que a modalidade que ele domina faz parte de seu convívio familiar social e deve ser valorizado. Dessa forma, o aluno estará mais receptivo para entrar em contato com outras variedades. Através da percepção de diferenças e semelhanças entre as várias modalidades da língua, e da clareza de maior ou menor adequação de uma determinada forma lingüística a uma situação, o aluno amplia seu conhecimento da língua.

Cabe, então, à escola e ao professor criarem oportunidades de interação com a escrita, na mesma medida em que permitam a sua interação com os outros conhecimentos do mundo, em aulas específicas e especializadas, facilitando uma estimulação natural, espontânea, integradas nas várias atividades do dia-a-dia.

Partindo do princípio de que a aprendizagem só se dará se fizer sentido para o aluno, tendo a língua escrita como objetivo conceitual, deverá ser iniciada a descobrir as regras segundo as quais se organiza essa nova forma de linguagem, assim como aprendeu a falar, formulando regras a partir do que ouvia. Dessa forma, chegará a compreender perfeitamente o funcionamento da língua escrita e utilizá-la criativamente, interpretando-a e recriando aquilo que lê e produzindo textos.

É esse ponto de vista que nos desvela a plenitude da linguagem como uma multidão de discurso. São discursos que revelam diferentes experiências pessoais, práticas coletivas, grupos sociais, visões de mundo, fatos que contribuem

Colégio Estadual "Rui Barbosa" - Ensino Fundamental e Médio

Iguatemi

Maringá

Paraná



para a construção da história.

Diante disto, podemos apresentar os objetivos do ensino da língua materna, onde os responsáveis pelo sistema escolar deverão garantir a todos o domínio pleno das atividades verbais e não verbais, garantindo:

- domínio da leitura;
- domínio da escrita;
- domínio da oralidade em situações formais e informais;
- a compreensão da realidade social, histórica e estrutural da linguagem.

O ensino da literatura justifica-se enquanto um espaço essencialíssimo para rediscutir e redefinir o próprio conceito desta arte, na busca de uma abrangência maior que alcance a própria produção do aluno como articulador de uma visão particular do mundo e não apenas como caixa coletora de valores. É necessário que ele seja levado a ler um livro considerado como trabalho de alguém e que tem, por isso, contida em seu bojo, uma série de marcas registradas, a partir deste contato, o educando precisa descobrir-se capaz de uma fruição em que se encontra como produto acabado. Nesta relação lúdica do interlocutor com o texto, há uma interação dinâmica: o texto proporciona ao interlocutor um mergulho em universos além daqueles circunscritos pela sua prática existencial, enquanto oferece-lhe oportunidade de apresentar outros significados para a obra. Desta forma abre-se um caminho de possibilidades de leituras e fruição do trabalho estético com as palavras.

É necessário levar em conta que a literatura não se fixa em normas, características de escola e época havendo nela sempre a marca da transgressão que vai dirigir de forma criativa os chamados bons escritores.

Desta forma apresentamos como objetivo do ensino de literatura o desenvolvimento da capacidade de percepção da relação crítica com o texto, garantindo:

- a visão contextual;
- a visão de mundo e de prática social;
- fazer ou aperfeiçoar o espírito crítico do estudante em relação ao mundo real.

ANEXO 2

A.U.N.O.: _____ Nº 31 5ª SÉRIE C

PORTUGUÊS

1) Copie as frases, completando as com o/os, a/sas, um/uns, uma/umas. Depois, classifique os artigos.

a. Preciso de ... mãozinha para fazer o cartaz. o/a

b) Estou com ... olhos ardendo de tanta poluição. os/as

c. ... crianças ouviram ... barulho estranho na garagem. as/os

d. Comprei ... revistas velhas para recortar figuras e... menino pediu para ... mãe ... trocadinhos. as/os

2) Sublinhe os adjetivos:

01) Sempre lindas e muito felizes as princesas sonham em encontrar um verdadeiro amor. Algumas esperam comodamente por seu príncipe, como é o caso de Branca de Neve e Rapunzel. Outras vão em busca de seu amor, mesmo que para isso corram grandes perigos, como a Pequena Serela.



3) Escreva as frases no feminino:

a) O hóspede é primo do meu padrinho. o hospede e primo da minha padrinha

b) Aquela dentista judeu cumprimentou o jornalista brasileiro. Aquela dentista e judeu cumprimentou o jornalista brasileira

c) O genro de meu pai é o gerente do banco. o genro de minha mãe é a gerente do banco

4) Escreva as frases no plural:

a) Meu irmão toca órgão na festa de aniversário. Meus irmãos tocam órgão na festa de aniversário

b) O país precisa de cidadão trabalhador e fiel. o país precisa de cidadãos e trabalhadores e fidel

5) No parágrafo abaixo, o autor repetiu algumas palavras. Corrija esse problema substituindo as repetições pelos pronomes adequados.

02) A irmãzinha do meu vizinho é a coisa mais destruidora que meu irmão e eu já vimos. Meu irmão e eu preferimos uma manada de elefantes à irmãzinha do meu vizinho. Meu irmão e eu preferimos dez rinocerontes àquela menininha. Pelo menos os elefantes e os rinocerontes não destroem as coisas de propósito. A menininha é a destruição em pessoa. A menininha não gosta de nada em seu lugar.

A irmãzinha do vizinho é a coisa mais destruidora que meu irmão e eu já vimos. Meu irmão e eu preferimos uma manada de elefantes à irmãzinha do meu vizinho. Meu irmão e eu preferimos dez rinocerontes àquela menininha. Pelo menos os elefantes e os rinocerontes não destroem as coisas de propósito. A menininha é a destruição em pessoa. A menininha não gosta de nada em seu lugar.

6) Escreva qual substantivo cada pronome está substituindo

03) As gêmeas encontraram um filhote de gato sozinho na rua e levaram-no para casa. O pai e a mãe das meninas não gostaram, mas elas estavam tão felizes e o gatinho era tão pequeno que eles também tiveram pena e deixaram o bichinho ficar. Deram a ele o nome de Dodô. Eles estão superfelizes com o bichano.

ELAS- gêmeas

ELES- gêmeas

FIE- gêmeas

ELES- gêmeas

Aluno _____

n.º 27

série 3.ª C

Língua Portuguesa

1) Escreva todos os substantivos do parágrafo a seguir:

"Quando a corça acordou, já não era mais corça. Duas pernas só e compridas, um corpo branco. Tentou levantar, não conseguiu. O príncipe lhe deu a mão. Vieram as costureiras e a cobriram de roupas. Vieram os joalheiros e a cobriram de jóias. Vieram os mestres de dança para ensinar-lhe a andar. Só não tinha a palavra. E o desejo de ser mulher."

corça, príncipe, pernas, corpo, mãos, costureiras, jóias, dançarinos, palavras, Mulher

2) As questões referem-se a esta anedota:

O menino jornaleiro passa gritando:
— Vinte e cinco adultos enganados por um meninot Uma única criança engana vinte e cinco adultos!
— Ei, me dá um jornal! — grita um homem que vai passando.
Ele pega o jornal, abre e descobre que é um jornal velho. Vai reclamar, furioso quando ouve o menino gritar lá de longe:
— Vinte e seis adultos enganados por um meninot...



3) Destaque do texto:

- 1. uma palavra trissílaba proparoxítona. menino, menino ✓
- 2. duas palavras trissílabas paroxítonas. gritando e reclamar ✓
- 3. uma palavra dissílaba oxítona. vinte ✓

4) Destaque do texto as palavras polissílabas. jornaleiro, em, modo e furioso

5) Separe as sílabas das seguintes palavras do texto:

- 1. criança cri-ança ✓
- 2. jornal jo-r-nal ✓
- 3. furioso fu-ri-o-so ✓
- 4. reclamar re-cla-mar ✓

6) Por que a palavra única é acentuada?

~~Porque é uma palavra proparoxítona.~~ Por que única é a palavra-mãe

7) Copie do texto uma frase:

- 1. imperativa Vinte e cinco adultos enganados!
- 2. exclamativa Uma única criança enganada vinte e cinco adultos!

8) Coloque entre parênteses: C — se a afirmação for correta. E — se a afirmação for errada.

- 1) As palavras e as frases podem ser faladas ou escritas. (C) ✓
- 2) Qualquer sequência de fonemas forma uma palavra falada. (E) ✓
- 3) Qualquer sequência de palavras forma uma frase. (E) ✓
- 4) Combinando adequadamente as palavras, formamos frases. (C) ✓
- 5) Às vezes, a frase pode ser formada por uma única palavra. (E) ✓
- 6) Uma sequência de palavras só é frase se tiver sentido. (E) ✓

Identifique os verbos no texto e escreva - os ao lado. 05

O cão e a carne

Um cão vinha caminhando com um pedaço de carne na boca. Quando passou ao lado do rio, viu sua própria imagem na água.

Pensando que havia na água um novo pedaço de carne, soltou o que carregava para apanhar o outro.

O pedaço de carne caiu na água e se foi, assim como a sua imagem.

E o cão, que queria os dois, ficou sem nenhum.

- caminhando / carne / água / pedaço / viu

Língua Portuguesa

2) Aponte o verbo e diga se indica ação, estado ou fenômeno da natureza;

- a) O caminhão corria muito. ação
- b) O açougueiro serviu-me gentilmente. ação
- c) O trânsito está congestionado. estado
- d) Virá este ano aqui? ação
- e) A enfermeira atendeu-nos bem. ação

3) Em cada letra, aparecem destacados advérbios. Classifi que-os numerando os parênteses de acordo com o código ao lado:

- a) Agora posso respirar com maior tranquilidade. (5)
- b) Hoje chegarão aqui novas equipes. (3) e (4)
- c) Matou o animal friamente. (2)
- d) Parou pouco lá. (4) e (1)
- e) Aquelas cenas me chocaram demais. (4)
- f) Talvez você possa explicar-me tudo agora. (4) e (3)
- j) Não há vagas. (2)

- (1) • advérbios de lugar.
- (2) • advérbios de tempo
- (3) • advérbios de modo
- (4) • advérbios de negação
- (5) • advérbios de afirmação
- (6) • advérbios de dúvida
- (7) • advérbios de intensidade

Indique as preposições deste texto:

"Sem você, fico sofrendo de uma grande solidão. Vou para o quarto e, com meus olhos assustados, procuro por você. Fico em um canto de nossa pequena sala e sua ausência me faz tremer de dor.

Sobre o tapete, uma carta endereçada a você. Alguém que não sabia que hoje você caminha contra meus caníbulos."

PREPO
a, ante, após,
tra, de, desde,
para, por, pe
sob, sobre, trás

5) Reescreva as frases seguintes, fazendo a combinação ou contração das preposições conforme indicado:

- a) Todos se reuniram em torno do sucesso do casal. reuniram-se em torno do
- b) Não pense mais em isso; o problema é de outro. não pense mais em isso / o problema é de outro
- c) Em aquele dia, foram recebidos como heróis em todo o centro da cidade. aquele dia, foram recebidos como heróis em todo o
- d) Muitas de aquelas pessoas dirigiram-se a uma cidade para homenageá-los. aquelas a
- e) Refiro-me a aquela viagem de Amyr Kliber per o Atlântico, num barco a remo, e não a essa viagem mais recente. aquela, não a

10

1) "O Consumidor confuso sacudiu a cabeça, desligou o fogão e o interruptor, saiu da cozinha, entrou no banheiro e ligou seu barbeador elétrico."

a) Quantos verbos há na frase acima?

7

b) Quantas orações?

6

2) Responda:

- Qualquer conjunto de palavras pode ser considerado frase? sim
- Qual é o número mínimo de palavras necessárias para formar uma frase? 2
- Toda frase contém verbo? sim

3) Explique:

a) frase verbal _____

b) frase nominal _____

4) Identifique os verbos das frases e informe quantas orações há em cada uma delas.

- A biblioteca de minha escola possui vários livros que trazem informações sobre seres do mar. tem 4 orações
- Existe água-viva violeta, azul, laranja, rosada, transparente ou leitosa. tem 5 orações
- A forma de uma água-viva lembra a de um guarda-chuva. tem 2 orações
- Esse animal marinho nada graciosamente. tem 2 orações
- Jonie muito cuidado, pois ela causa ferimentos. tem 4 orações

5) Leia com atenção as orações e separe cada uma em dois grupos de palavras: o sujeito e o predicado

- Essas pequenas felicidades certas estão diante de cada janela.
- Eu olhava para as plantas.
- Meu coração ficava feliz.
- Eu encontro nuvens espessas.
- Tudo está certo em seu lugar.

6) Dê o sujeito e, em seguida, seu núcleo, nas seguintes orações.

a) O leão bichano não comeu o peruquito.

b) Os plantadores de arroz exigem melhores preços para o produto.

c) Nosso bravo time manteve a liderança no campeonato.

d) Aquela simpática escritora escreve para crianças.

e) Voltaram então nossos atletas.