



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

INESA NAHOMI MATSUZAWA

**SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA ANÁLISE CRÍTICA DA ATUAÇÃO DE ALGUNS PROFESSORES DE MARINGÁ**

MARINGÁ

2006

INESA NAHOMI MATSUZAWA

SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA ANÁLISE CRÍTICA DA ATUAÇÃO DE ALGUNS PROFESSORES DE MARINGÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilurdes Zanini.

MARINGÁ

2006

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

M434s Matsuzawa, Inesa Nahomi
Sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa : uma análise crítica de atuação de alguns professores de Maringá. / Inesa Nahomi Matsuzawa. - Maringá, PR : [s.n.], 2006.
181 f. : il.

Orientadora : Prof. Dr. Marilurdes Zanini.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Letras, 2006.

1. Língua portuguesa - Leitura e escrita - Ensino e aprendizagem. 2. Língua portuguesa - Sala de apoio - Ensino e aprendizagem. 3. Rede Pública - Sala de apoio - Língua portuguesa. I. Universidade Estadual da Maringá. Programa de Pós-graduação em Letras. II. Título.

CDD 21.ed.418

INESA NAHOMI MATSUZAWA

SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA ANÁLISE CRÍTICA DA ATUAÇÃO DE ALGUNS PROFESSORES DE MARINGÁ

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

Aprovada em 12 de dezembro de 2006.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marilurdes Zanini
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof.^a Dr.^a Vanderci de Andrade Aguilera
Universidade Estadual de Londrina - UEL

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

Dedico este trabalho

Ao meu pai, Saburo (in memoriam), à minha mãe, Nobuko e
aos meus irmãos,
pelo incentivo, carinho e amor.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado) - PLE, do Departamento de Letras, pela oportunidade de abrir novos horizontes teóricos.

À Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras – PLE, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, Prof^a. Maria Célia Passeti.

À Andréia Regina Previati, secretária do Programa de Pós-Graduação em Letras – PLE, da Universidade Estadual de Maringá, pela atenção e carinho.

A todos os funcionários da Biblioteca, em especial a Marlene G. Curty, pelo apoio incondicional.

À Chefia prof^a. Adelaide G. Colombari, amigos e colegas do Núcleo Regional de Educação, de Maringá, pelo incentivo, compreensão e apoio.

À ex-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras – PLE do Programa e Orientadora, PROF^a. DR^a. Marilurdes Zanini pela paciência, pelo olhar atento e vygotskyano e pela luz intelectual que sempre me ofereceu.

Aos professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual de Maringá e companheiros de trabalho, pela concessão de seus relatos e produções textuais de seus alunos.

Aos colegas de curso, pelas interlocuções e reuniões de estudo.

Aos amigos e amigas, reais e virtuais, e em especial, à Ivete Grushovisky, à Neide Kiouranis, à Jeanette de Cnop, à Tânia Maria L. Pinelli e à Neide Campesato pelos acolhimentos anti-stressantes, palavras de apoio, suportes vicários no meu percurso.

À okasan (mãe) e à minha irmã Yukiko pela força, aconchego e esteio moral, no período de “cárcere privado”.

K. Marx dizia que, somente ao ser enunciado na palavra, um pensamento torna-se real para outro e, portanto, para si mesmo. Mas esse outro não é unicamente o outro no imediato(destinatário, segundo). Em sua busca de uma compreensão responsiva, a palavra sempre vai mais longe.

O fato de ser ouvido, por si só, estabelece uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder à resposta, e assim *ad infinitum*. Ela entra num diálogo em que o sentido não tem fim (BAKHTIN, 2000, p.357).

RESUMO

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, objetivou investigar os resultados obtidos em 2004, pelos alunos da Sala de Apoio à Aprendizagem em Língua Portuguesa, de algumas escolas estaduais de Maringá (PR). A Sala de Apoio é um Programa implantado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), para atender a alunos da 5ª série da rede pública com dificuldades na leitura e na escrita. A investigação analisa a concepção de linguagem dos professores e como esta se materializa nas práticas diárias. Para contextualizarmos, historicamente, a condição de produção desses professores, trouxe os pressupostos teóricos sobre linguagem subjacentes a cada Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil: Lei nº. 4.024/61, Lei nº. 5692/71 e Lei nº. 9394/96, bem como as políticas públicas instituídas na educação do Paraná, no período compreendido entre 1990 e 2003. Analisamos, ainda, os documentos legais que criaram o Programa, os itens do Parecer de avaliação, os relatórios de desempenho dos alunos registrados pelas escolas, as respostas às questões abertas aplicadas aos professores da Sala de Apoio e as produções textuais dos alunos. Procuramos correlacionar o real perfil dos professores com aqueles previstos nos documentos da SEED. Os dados e fatos da investigação, apesar do relativo sucesso do Programa, indicaram dois aspectos relevantes, que demandam ações nas políticas públicas da SEED, como sistema de educação, e com reflexo nas práticas docentes: primeiro, reavaliar os conceitos e a metodologia concernentes à alfabetização e ao letramento; segundo, rever a prática pedagógica estabelecida na relação professor-aluno, no ensino de Língua Portuguesa, na 5ª série do Ensino Fundamental, e viabilizar cursos de formação continuada que atendam às necessidades dos professores.

Palavras-chave: Sala de Apoio, ensino, aprendizagem, leitura, escrita.

ABSTRACT

Current qualitative research deals with the 2004 results collected from students of the Learning Aid Section in Portuguese Language of some government schools of Maringá, PR, Brazil. Learning Aid Section in Portuguese Language is a program created by the Education Department (SEED) for students of the fifth grade of the junior school, who have difficulties in reading and writing. Investigation analyzes the language concept of teachers and how it is practiced in daily terms and contexts. The theoretical bases on language underpinning the laws (4.024/61; 5692/71; 9394/96), included in the Directions and Bases of Education in Brazil, coupled to educational public policies in the state of Paraná between 1990 and 2003, are analyzed. Legal documents which make up the foundations of the document, the evaluation items, the reports on performance of students in the schools, the answers to open questions applied to teachers in the Learning Aid Section and the students' text productions were also analyzed. The teachers' profiles were related to those included in the SEED documents. In spite of the relative success of the program, the investigation's data and facts show two relevant aspects that need immediate action within the context of the SEED public policies, as an educational system and as a consequence of teacher practices: (1) the reevaluation of concepts and methodology with regard to literacy and reading-writing; (2) the revision of the pedagogical practice in the relationship teacher-student within the context of the teaching of Portuguese in the 5th grade of the junior school, and consequently, making available continuous training courses for the needs of the teachers involved.

Key words: Learning Aid Section; teaching; learning; reading; writing.

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------|---|-----|
| Tabela 1 | Índices de Proficiência Média de Desempenho em Língua Portuguesa dos Alunos da 4ª Série do Ensino Fundamental – SAEB | 28 |
| Tabela 2 | Média e Níveis de Desempenho, segundo Dependência Administrativa Língua Portuguesa, 4ª Série, AVA 2000 | 30 |
| Tabela 3 | Média e Níveis de desempenho, por Núcleo Regional de Educação, Língua portuguesa, 4ª série e 8ª série do Ensino Fundamental, AVA 2000 | 30 |
| Tabela 4 | Identificação do professor da SAALP, segundo sua formação e atuação em uma ou mais escolas | 54 |
| Tabela 5 | Motivação para atuar na SAALP | 56 |
| Tabela 6 | Encaminhamento dos alunos à SAALP e avaliação do parecer, segundo os professores do Programa | 57 |
| Tabela 7 | Avaliação concernente aos alunos, segundo os professores da SAALP | 59 |
| Tabela 8 | O professor e a sua prática pedagógica | 61 |
| Tabela 9 | O professor e a sala de Apoio: metodologia e número de professores por habilidades | 64 |
| Tabela 10 | Atividades desenvolvidas pelos professores da SAALP | 67 |
| Tabela 11 | Concepções de linguagem e de avaliação, segundo os professores da SAALP | 69 |
| Tabela 12 | O ensino de LP no Ensino Fundamental e sua importância e a PPP da SAALP | 74 |
| Tabela 13 | Resultados Finais do Professor 2..... | 84 |
| Tabela 14 | Resultados Finais do Professor 3 | 97 |
| Tabela 15 | Resultados Finais do Professor 6 | 110 |
| Tabela 16 | Resultados Finais do Professor 7 | 121 |
| Tabela 17 | Resultados Finais do Professor 10 | 129 |
| Tabela 18 | Resultados finais | 157 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| AVA | Avaliação do Rendimento Escolar |
| CEB | Câmara da Educação Básica |
| CEE | Conselho Estadual da Educação |
| CENPEC | Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional da Educação |
| DEF | Departamento de Ensino Fundamental |
| DESAA | Desempenho Escolar da Sala de Apoio à Aprendizagem |
| DESU | Departamento de Ensino Supletivo |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| LP | Língua Portuguesa |
| LDB | Lei De Diretrizes e Bases da Educação |
| LM | Língua Materna |
| PCNs | Parâmetros do Currículo Nacional |
| PROFA | Programa de Formação de Alfabetizadores |
| NRE | Núcleo Regional de Educação |
| SAEB | Sistema de Avaliação da educação Básica |
| SAALP | Sala de apoio à Aprendizagem em Língua Portuguesa |
| SEED | Secretaria de Estado da Educação do Paraná |
| SUED | Superintendência da Educação |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO..... | 13 |
| CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO | 18 |
| 2.1 PARA INICIAR A REFLEXÃO: A COMPREENSÃO DIALÉTICA DA REALIDADE | 18 |
| 2.2 A REALIDADE: A PERSPECTIVA DA DESCRIÇÃO DO PERCURSO HISTÓRICO | 18 |
| 2.3 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO PARANÁ: 1990-2004 | 25 |
| CAPÍTULO III – APORTE TEÓRICO | 35 |
| 3.1 O ENSINO E A APRENDIZAGEM | 35 |
| 3.2 AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL E AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO..... | 37 |
| 3.2.1 A Lei 9394/96: surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs | 47 |
| CAPÍTULO IV – ANÁLISE CRÍTICA | 50 |
| 4.1 A RESOLUÇÃO N.º 208/2004 E A INSTRUÇÃO N.º 04/04 | 50 |
| 4.2 A REALIDADE DO COTIDIANO ESCOLAR DA SAALP EM MARINGÁ: OS DADOS, EM BUSCA DE SUA COMPREENSÃO..... | 53 |
| 4.2.1 O retorno dos questionários: a busca da compreensão dos dados..... | 53 |
| 4.3 O PERFIL DOS PROFESSORES DA SAALP: UMA ANÁLISE CRÍTICA | 81 |
| 4.3.1 Apresentação do perfil professor 2 | 81 |
| 4.3.1.1 O que “falam” as respostas dadas ao questionário | 82 |
| 4.3.1.2 As produções textuais dos alunos do professor 2 | 83 |
| 4.3.1.3 Dados do Relatório – Desempenho Escolar da Sala de Apoio à Aprendizagem do (DESAA), do professor 2 | 84 |
| 4.3.1.4 Análise do professor 2 | 87 |
| 4.3.2 Apresentação do perfil professor 3 | 92 |
| 4.3.2.1 O que “falam” as respostas dadas ao questionário | 92 |
| 4.3.2.2 As produções textuais dos alunos do professor 3 | 95 |

| | | |
|--|--|-----|
| 4.3.2.3 | Dados do Relatório DESAA sobre o professor 3 | 96 |
| 4.3.2.4 | Análise do professor 3 | 98 |
| 4.3.3 | Apresentação do perfil do professor 6 | 106 |
| 4.3.3.1 | O que “falam” as respostas dadas ao questionário | 107 |
| 4.3.3.2 | As produções textuais dos alunos do professor 6 | 108 |
| 4.3.3.3 | Dados do Relatório DESAA do professor 6 | 110 |
| 4.3.3.4 | Análise do Professor 6 | 111 |
| 4.3.4 | Apresentação do perfil do professor 7 | 115 |
| 4.3.4.1 | O que “falam” as respostas ao questionário | 116 |
| 4.3.4.2 | As produções textuais do professor 7 | 119 |
| 4.3.4.3 | Registros do Relatório DESAA do professor 7 | 121 |
| 4.3.4.4 | Análise do professor 7 | 122 |
| 4.3.5 | Apresentação do perfil do professor 10 | 126 |
| 4.3.5.1 | O que “falam” as respostas dadas ao questionário | 126 |
| 4.3.5.2 | As produções textuais dos alunos do professor 10..... | 127 |
| 4.3.5.3 | Dados do Relatório DESAA sobre o professor 10 | 129 |
| 4.3.5.4 | Análise do professor 10 | 130 |
| CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS | | 138 |
| CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS | | 155 |
| REFERÊNCIAS | | 167 |
| APÊNDICES | | 173 |
| ANEXOS | | 176 |

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

O mau desempenho escolar de alunos da Educação Básica no Brasil e no Paraná, infelizmente, parece não mais causar espanto ou indignação aos envolvidos com a educação. Estaríamos naturalizando e nos acostumando com a idéia de país ou de estado detentor de alunos fracassados?

Sucessivas avaliações oficiais, realizadas ao final da 4ª ou da 8ª série do Ensino Fundamental, ou, ainda, ao final do 3º ano do Ensino Médio, no Brasil e no Estado do Paraná, confirmam ano a ano que o desempenho dos alunos, especialmente em língua materna, tem piorado. Insucesso que ocorre apesar de a academia e de os pesquisadores debaterem, há mais de duas décadas, problemas afetos ao ineficiente desempenho lingüístico dos alunos.

A educação pública no Brasil, de uma forma geral, ainda está longe de conciliar antagonismos, como: 1) atender, concomitantemente, aos princípios da universalização e da democratização do ensino; 2) oferecer qualidade no ensino-aprendizagem de todos. Essa discussão demandaria análise histórica das políticas públicas educacionais e que não nos deteremos detalhadamente nesta pesquisa, por não ser esse o seu objetivo. Contudo, consideramos relevante o conhecimento das condições de produção desse cenário pelas quais tem passado a educação no Brasil, a fim de que possamos cumprir o objetivo que nos propomos aqui.

Assim, esta dissertação, inserida na área de concentração de Estudos Lingüísticos, linha de pesquisa Ensino-aprendizagem de Línguas, justifica-se pela necessidade de analisar criticamente as ações docentes e os resultados do Programa Sala de Apoio à Aprendizagem em Língua Portuguesa (SAALP), instituído em algumas escolas estaduais de Maringá com o objetivo de oferecer oportunidades de acesso à leitura, à escrita e aos cálculos matemáticos – estes últimos não enfocados no presente trabalho – àqueles que apresentam dificuldades nesses domínios em suas turmas regulares. Nesse contexto, a análise tem por objetivo geral favorecer a articulação institucional entre Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, Núcleo Regional de Educação (NRE) e as Instituições de Ensino Superior (IES), objetivando a melhoria do ensino-aprendizagem de língua materna, nas turmas regulares de 5ª série.

Para ir ao encontro desse objetivo, outros se perfilam no espaço que nos oferece este trabalho:

- a) descrever o perfil dos professores, sujeitos desta pesquisa;
- b) relatar alguns processos metodológicos desenvolvidos nas aulas, a partir da voz do professor e do aluno em suas produções textuais escritas;
- c) avaliar os resultados finais, cotejando-os às metas pretendidas;
- d) diagnosticar aspectos positivos e frágeis do Programa, para a oferta de programas que visem à formação continuada aos professores da rede estadual.

A SAALP, Programa amparado pela Resolução Secretarial nº. 208/04 (SEED) e pela Instrução Conjunta nº. 04/04 (PARANÁ, 2004), por ter sido instituída como alternativa de propiciar a melhoria do desempenho lingüístico do aluno em situações de leitura e de produção de textos, gerou a inquietação que construiu a nossa pergunta de pesquisa: a implantação da SAALP para alunos da 5ª série tem, na prática, garantido a melhoria do desempenho lingüístico dos alunos participantes do Programa?

Para chegar a resultados que nos fornecessem elementos esclarecedores para uma resposta, partimos do encaminhamento metodológico orientado pela Lingüística Aplicada: num movimento entre a teoria e a prática, que nos levou a sair dos documentos da SEED e caminhar rumo às ações docentes, atravessadas pelo aporte teórico que sustenta as análises. Dessas ações, procuramos construir o perfil dos professores que assumiram as turmas da SAALP em 2004, em dez escolas estaduais de Maringá e, após levantar os dados pertinentes, discutirmos os resultados obtidos pelo Programa.

Para responder à pergunta, o olhar da pesquisa orienta-se pela concepção sócio-interacionista – oriunda do Interacionismo, teoria fundante da linguagem, e do Sócio-interacionismo, concepção filosófica do processo desse ensino-aprendizagem – sob a qual se ancoram a criação e o desenvolvimento da SAALP. O contexto abrange algumas escolas estaduais de Maringá, região Noroeste do Estado, que atendem alunos da 5ª série do Ensino Fundamental.

A nossa pesquisa necessariamente tem suporte teórico prioritário numa abordagem qualitativa. Como a realidade pesquisada é sempre mais ampla e assim, assumimos desde o início de que não pretendemos dar conta de todos os elementos nele envolvidos, mas apenas trazer reflexões que possam ampliar a discussão sobre ensino e aprendizagem.

Pretendemos aproximar a realidade do cotidiano do ensino de Língua Materna, aquela da vida diária da sala de aula, com as atribuições das teorias críticas no campo da lingüística aplicada e da educação. E nesse gesto de interpretação, como atividade humana, social e histórica, estão impressos os nossos valores, preferências e formação discursiva que consideramos importantes neste momento e nesta sociedade em que estamos inseridos.

Assim, com a convicção de que a educação não é, mas está sendo – por ser prática social – e, com a subjetividade curiosa que nos move, pretendemos que esta pesquisa não tenha o objetivo de apenas constatar os dados, mas também, de intervir na realidade.

Como a nossa preocupação não tem a intenção de se concentrar na quantificação de dados e fatos, priorizamos pautar esta pesquisa sob a abordagem qualitativa, por ser mais apropriada ao campo da educação, porém, em alguns momentos, os dados quantitativos serão considerados em função do efeito de sentido que eles traduzem. Deste modo, o quantitativo e qualitativo serão tomados como elementos que se fundem, se complementam, porque assumimos o texto (dados e registros lingüísticos) como unidades discursivas ou de interlocuções. Esse conjunto – que por meio da inferência levantamos hipóteses e procuramos recuperar sentido – nos conduz para o interior da sala de aula no intuito de compreender e explicitar a contradição posta na educação. Fazemos uma leitura enquanto análise que procura caminhar no pólo da objetividade constante nos documentos e no pólo da subjetividade, porque tenta desvendar no não dito a potencialidade do sentido.

A pesquisa qualitativa possibilita explicitar as ações humanas, como manifestações de suas crenças. Ou seja, a prática docente como materialização de concepções de educação, de ensino de Língua Materna, de avaliação.

E nesse sentido, quando fazemos algumas quantificações, essas objetivam interpretações qualitativas, pois comportam em si a plurissignificação de vários elementos: “[...] motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2004, p. 22). Estes podem ser bons ou ruins, mas estão na realidade escolar, nem sempre transparentes e nem evidentes.

Assim, as nossas formulações discorrem pela subjetividade, consideradas como parte integrante da análise qualitativa ao tratar do fenômeno social. (MINAYO, 2000 *apud* SUASSUNA, 2003, p. 2). Portanto, quando lidamos com os dados numéricos relativos à aprovação, reprovação, evasão, não objetivamos somente a visão geral do problema, mas desejamos conhecer as razões deles, de saber o que ocorre no processo ensino-aprendizagem, num espaço microssocial que é a sala de aula.

Organizamos o trabalho em cinco capítulos, com base em dois aspectos: a contextualização sob a perspectiva histórica, mesmo que de forma sintética, a respeito do ensino da Língua Portuguesa ancorada nas diferentes concepções de língua e de outro, a análise das práticas de ensino e a respeito das políticas públicas implantadas na educação no

Estado do Paraná. Essa opção foi por nós assumida, por considerarmos relevante a não-fragmentação dos sujeitos e suas práticas dissociadas das condições históricas e sociais.

Após o Capítulo I – **Introdução**, apresentamos o Capítulo II – **Percorso histórico** –, em que destacamos a importância da compreensão dialética da realidade escolar, por meio da contextualização histórica, visto que a educação está inserida no contexto sócio-econômico e cultural. Assim, trazemos para o debate a queda considerável do índice de proficiência lingüística de alunos da 4ª série do ensino fundamental, apresentadas em sucessivas avaliações oficiais, quer as estabelecidas pelo Ministério da Educação, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), quer a avaliação oficial do Estado do Paraná, o AVA 2000; apresentamos também as políticas públicas desenvolvidas na educação do Paraná, de 1990 a 2003.

No Capítulo III – **Aporte teórico** –, mantemos um diálogo com as contribuições teóricas de Vygotsky, de Bakhtin e de seus seguidores, mas optamos também em estabelecer diálogos com os teóricos em outros capítulos; fazemos uma breve incursão sobre as concepções teóricas sobre língua e linguagem assumidas pelos professores de LP e aquela disseminada nos documentos curriculares do Estado do Paraná e nos Parâmetros do Currículo Nacional (PCNs), destacando o Currículo Básico do Ensino Fundamental, pilar da SAALP.

O Capítulo IV – **Análise crítica** – consiste nas análises dos documentos oficiais que criaram o programa SAALP que trazem as diretrizes, os objetivos e o perfil do professor que nele deve atuar; nas análises das respostas de dez professores ao questionário enviado a 25 escolas estaduais de Maringá que o ofertavam em 2004. Procuramos compreender o professor e suas práticas, a partir da visão de mundo, de teorias que se efetivam no processo de ensino-aprendizagem por meio de perguntas abertas distribuídas em nove blocos.

A opção pelo recurso ao questionário de perguntas abertas objetivou evitar cerceamentos dos entrevistados. Por meio da escrita, os professores teriam até a possibilidade de rever suas concepções e reler seus registros, usufruir de maior liberdade e tempo necessários para suas reflexões. As perguntas não-diretivas permitem, segundo (MICHELAT, 1982), compreender o conteúdo sócio-afetivo, e os registros verbais contêm não só as informações sobre o que pensam, mas também, como as pensam. Esses constituem outras informações sintomáticas, inclusive de domínio sobre a própria escrita. “Estas são consideradas como reveladoras ao mesmo tempo da cultura e das subculturas próprias a cada indivíduo e de certos mecanismos que presidem a sua constituição” (MICHELAT, 1982, p. 195). Esse recurso possibilita reconstituir os modelos culturais de nossos professores.

Durante o curso de nossa investigação, os dados nos encaminham a interrogar ou formular hipóteses que são discutidas; nesse confronto buscamos conciliar a realidade estudada à luz dos referenciais teóricos.

Se um testemunho individual é gravado como tal (coisa muito freqüente em etnografia), isto não quer dizer que se considera precioso o indivíduo, entidade adulta e singular, mas que ele é tomado como amostra da comunidade. (SAPIR, 1967, p. 90 *apud* MICHELAT, 1982, p. 196)

Os dados colhidos na entrevista não-diretiva aplicada não se restringem apenas na quantificação; eles não deixam de possuir representatividade numérica, pois permitem generalizar aspectos teóricos e práticos do quadro educacional referente ao ensino da Língua Materna. Mas, mais do que isso, os aspectos discursivos suscitam aprofundamento e abrangência da compreensão, pois levamos em consideração a subjetividade que se encontra intrínseca nos enunciados e os sujeitos sociais, interpelados pelo discurso hegemônico.

Este capítulo consiste ainda, em analisar, sob o olhar das ciências linguísticas, as produções textuais de alunos de cinco professores que confirmam ou contradizem os discursos registrados nas respostas ao questionário e nos relatórios oficiais.

Já no Capítulo V – **Discussão dos resultados obtidos**, apresentamos as análises do Parecer, ficha oficial de avaliação e encaminhamento de alunos da SAALP; expomos para o debate a problemática inscrita no processo de alfabetização e letramento (teoria e prática) e expomos as condições em que encontram os alunos egressos da 4ª série do ensino fundamental, aqueles que são encaminhados ao Programa, bem como apresentamos os resultados obtidos nesse.

E, finalmente no Capítulo VI – **Considerações Finais** – articulamos o conjunto de informações e propusemos encaminhamentos os quais acreditamos que apontem relativa melhora na condução da SAALP.

Ao longo do texto, procuramos transcrever os enunciados originais de cada professor, que exprimem as marcas da subjetividade (visão de mundo, de educação, de língua e de ensino), mas que julgamos passíveis de transformações.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 PARA INICIAR A REFLEXÃO: A COMPREENSÃO DA REALIDADE

Este capítulo aborda as circunstâncias que envolvem o objeto de estudo da pesquisa: o ensino-aprendizagem de língua materna na SAALP, procurando contextualizar historicamente o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nos cenários nacional e do Estado do Paraná, pelo olhar de pesquisadora e de profissional da área, lugar que aqui ocupamos.

Para compreender dialeticamente a realidade, resgatamos dados indispensáveis para traçar o panorama social, histórico – e, por vezes, econômico – no qual se insere a educação, uma vez que as organizações social e escolar estão articuladas entre si. Isso se justifica pela perspectiva sócio-histórica de que se reveste este trabalho. Essa perspectiva concebe os homens mediante suas relações sociais, o conhecimento como produto e processo sócio-histórico, e a educação como construto contraditório, em razão de ser gestada em sociedade de classes. É essa realidade que gera um movimento permanente entre dois pólos: educação e políticas públicas. A articulação desses pólos favorece a compreensão da realidade social que se materializa na organização escolar e nas suas práticas.

A infra-estrutura, o modo como o ser humano produz a sua vida, por ser dinâmica, está em constante movimento dialético, em contínua transformação; por isso, age sobre a superestrutura, determinando mudanças correspondentes, com ações de retardamento ou de aceleração do processo de mudança original (Ribeiro, 1998). É essa compreensão dialética da realidade que nos impulsiona e nos permite acreditar que é passível ao professor conhecê-la, transformá-la, não num processo de eterna repetição, mas em uma mudança qualitativa, como defendem os pressupostos dialéticos do materialismo histórico.

2.2 A REALIDADE: A PERSPECTIVA DA DESCRIÇÃO DO PERCURSO HISTÓRICO

O percurso histórico que procuramos traçar é construído sob o olhar da pesquisadora e professora de Língua Portuguesa, envolvida com o objeto de pesquisa, uma vez que, por circunstâncias profissionais, desempenha uma função pedagógica e burocrática num órgão estatal, o Núcleo Regional de Educação de Maringá – NRE, uma extensão descentralizada da Secretaria de Estado da Educação – SEED. Encontramo-nos, pois, no “olho do furacão”, isto é, no seio do desenvolvimento, bem como da orientação do processo ensino-aprendizagem de

Língua Materna, doravante LM. Vivenciamos o cotidiano, o que nos possibilita descrevê-lo, compreendê-lo, analisá-lo e interpretá-lo. Esse envolvimento com o objeto de análise justifica a relativização da neutralidade e a subjetividade que atravessa as análises – consequência natural do sujeito inserido na história, no simbólico e na ideologia.

Fragmentos da História, ora resgatados, permitem-nos um melhor entendimento da educação escolar no Brasil e do ensino-aprendizagem de LM neste cenário.

Traços da História apontam que a exclusão da maioria do povo brasileiro da instrução elementar tem raízes seculares e agregado a essa prática, a de fracasso escolar, segundo Mortatti.

[...] não foi possível impedir a crescente exclusão da grande maioria dos brasileiros do exercício de seus direitos básicos, como a educação e o acesso aos bens culturais de uma sociedade que se tornou gradativamente letrada. E, não por acaso, esse processo secular de implantação e expansão de um sistema público de ensino foi acompanhado de intensas discussões sobre o fracasso escolar no que se refere, especificamente, ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita como um importante aspecto na busca de formas de se efetivar o direito à educação. (MORTATTI, 2004, p. 33)

O Brasil parece viabilizar o acesso à instrução básica e gratuita, no texto que compõe a Constituição de 1824. Entretanto, esquecido, o documento não estimulou a adesão que merecia na prática, uma vez que, só em 1837, isso começou a ocorrer com o interesse de favorecer o acesso ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Mortatti acredita que fatores como as condições em que ocorreu a colonização, a dimensão territorial e a estrutura agrária do Brasil tenham concorrido para a não democratização do ensino-aprendizagem, num período mais estreito.

A Constituição Brasileira de 1824, inspirada na Constituição Francesa de 1791, visava a garantir o acesso à instrução primária e gratuita aos cidadãos. Esse direito, contudo, só atendia de fato aos filhos dos “homens livres”, de padrões aristocráticos. A “popularização” do nível elementar não acontecia, também, pela falta de recursos humanos e financeiros que viabilizassem a vigência nacional da Lei:

Mesmo as ‘escolas de primeiras letras’ são em um número reduzido, como é limitado o seu objetivo, seu conteúdo e sua metodologia. Elas enfrentam problemas dos quais se tem notícia através dos relatórios dos ministros da época: era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério, havia completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante, a população era mínima. (RIBEIRO, 1998, p. 49)

Apesar desses problemas, havia tentativas de fazer a democratização avançar, permitindo ao sujeito constituir-se cidadão pelo domínio da língua. Em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, insere-se no currículo escolar o estudo da língua portuguesa, voltado para a leitura e a escrita, por meio das disciplinas Retórica, Poética e Gramática, tríade que se manteve como modelo até o final do Império.

No contexto econômico, entre 1894 a 1920, o perfil do Brasil era agrário-comercial, vinculado à burguesia internacional, o que exigiu modernização a alto custo paga pela mão-de-obra da lavoura cafeeira. Esse traço de dependência na base da estrutura social refletiu-se, na organização escolar. A dependência cultural impulsionou a escolarização no Brasil com a implantação de escolas em centros urbanos menores. Ocorreu, assim, uma reforma no ensino, que, embora revelasse um avanço em rumo à democratização, mas não foi suficiente para diminuir o analfabetismo na população de faixa etária até 15 anos. Em razão da proporção do aumento da população x investimento na educação, a população de analfabetos, no período, aumentou de 6.348.869 para 11.401.715.

Devido ao insuficiente percentual de verbas investido na educação, mantiveram-se no país 65% de analfabetos, o que passou a “constituir um problema, porque as técnicas de leitura e escrita vão se tornando instrumentos necessários à integração em tal contexto social” (RIBEIRO, 1998, p. 82).

Assim, continuou a marginalização da maioria da população brasileira não escolarizada, perpetuada pela falta de modelo eminentemente nacional e popular.

A persistência do modelo de ensino tradicional nas escolas se ancora em razões sociais, externas ao currículo: a escola continuava servindo aos alunos provenientes da classe economicamente privilegiada. Os conhecimentos sobre a língua portuguesa advinham ainda da gramática do latim, da retórica e da poética aprendidas em autores latinos e gregos, e o contexto letrado com práticas de leitura e escritas em que eles viviam era o mesmo do ambiente escolar.

A função do ensino de Português era, assim, fundamentalmente, levar conhecimento, talvez mesmo apenas reconhecimento das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio: ensino de gramática, isto é, ensino a respeito da língua, e análise de textos literários, para estudos da retórica e poética. (SOARES, 2001, p.2)

Outra razão, de ordem interna, que também explica essa imutabilidade, é que os professores agiam isoladamente, de modo intuitivo e criativo, pois lhes bastavam seletas ou antologias de textos literários, das quais extraíam excertos de textos de escritores clássicos,

pretextos para as atividades que eles julgavam importantes para os seus alunos, a atividades que se prestavam à informação, sem quaisquer comentários, exercícios ou questionários. Além desses textos, socorriam-se de um manual de gramática, de caráter didático, restrito à sua apresentação normativa, que se somava à sua bagagem de conhecimento. O próprio professor se responsabilizava por propor as questões de ordem didática.

Em meados do século XIX, a nomenclatura da disciplina passa de Ensino Gramatical para Português e é criado o cargo de “professor de Português” por decreto imperial, em 1871. Isso, entretanto não interferiu nem no objeto nem no objetivo do ensino de língua, que permaneceram inalterados até os anos 40 do século XX. A expansão da escolaridade no Brasil República também não se efetivou.

A educação com vertente democrática só entra no cenário das políticas públicas na década de 1930, quando é criado o Ministério da Educação e Saúde – sob o grito do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Mesmo assim, o objeto e o objetivo do ensino de língua portuguesa e a expansão da escolaridade no Brasil República permanecem inalterados, já que a imutabilidade perdura até os anos 40 do século XX.

No mundo da política, a linha esquerda que defendia objetivos nacionalistas, reformistas e democráticos de enfrentamento da crise econômica, começa a tomar vulto. Diante disso, em 1935, o governo cria a Lei de Segurança Nacional, e em outubro de 1937 decreta o golpe de Estado, medidas que garantiriam a modernização das classes que dominavam o desenvolvimento urbano-industrial.

Os escolanovistas defendiam a laicidade, a gratuidade e a educação como responsabilidade pública, visando a atender às aspirações individuais e sociais. Inicia-se, nesse período, uma divisão entre os educadores, gerada pela grande controvérsia entre as diversas correntes que se somaram em defesa dos princípios da escola pública, e aquelas que valorizavam os princípios da escola particular confessional. Para os defensores das escolas particulares, o aumento da criminalidade associava-se à propagação da escola pública, condenavam a escola pública por ela desenvolver somente a inteligência, sem filosofia integral da vida e acusavam os escolanovistas de serem socialistas ou comunistas. Os escolanovistas contra-argumentavam, enfatizando que a Escola Nova destinava-se ao povo, não se omitindo pois, face aos problemas acarretados pelos fins da educação – de defender educação a todos.

Além desse argumento, Florestan Fernandes, abordando a democratização educacional, conclui que no Brasil as escolas religiosas sempre se dirigiram ou se interessaram predominantemente pela educação de elementos

pertencentes a grupos sociais privilegiados, contribuindo, desta forma, para a conservação de tais privilégios. A democratização educacional no Brasil iniciou-se com a República e através da escola pública (...). (RIBEIRO, 1998, p. 168)

O escolanovismo, cujo objetivo se ancora na filosofia do “aprender a aprender” – desloca os seus focos: do professor para o aluno; do conteúdo para o método; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade. Entretanto, a concretização dessa filosofia foi inviabilizada nas escolas públicas, uma vez que a metodologia solicitava riqueza de material didático, redução de número de alunos em sala de aula e mudança de postura do professor. Além disso, esse ideário abalou a autoridade, antes centrada no mestre. Isso causou a sensação de insegurança e indefinição do seu papel, e a consequência foi um afrouxamento da disciplina e um desprezo pela transmissão de conhecimentos que ocasionou a queda do nível de ensino destinado às camadas populares.

A imutabilidade na educação que perdurou até os anos 40 do século XX começa a ruir, em 1942, quando é decretada a reforma Capanema, voltada para o ensino secundário, e, em 1946, com a promulgação da nova Constituição. Embora em nada difira nos seus princípios de democratização do ensino primário oficial, a nova Constituição determina a competência da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Nesse contexto, começam, na década de 50, a surgir os livros didáticos de Português, e em 1961, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – a Lei 4.024/61.

Foi somente após quase vinte anos da promulgação da Constituição Brasileira de 1946, com os movimentos em defesa da educação popular, enfatizados na década de 60, que surgiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024, sancionada em 20 de dezembro de 1961. Nessa Lei, a Língua Portuguesa era mencionada não como disciplina, mas como língua com a qual deveriam ser ministrados os cursos primários, enquanto os cursos médios, secundários e profissionais deveriam dar “relevo” ao ensino de português.

A lacuna marcada pelo sentido de “relevo”, que não apontava para a obrigatoriedade do ensino de português, permitiu que, nas escolas de várias colônias estrangeiras situadas nas mais diversas regiões brasileiras, as aulas de e em português deixassem de ser obrigatórias. Isto fazia com que as crianças de imigrantes não falassem a língua nacional nas práticas sociais dentro e fora da escola.

Após a aprovação e implantação da Lei 4.024/61, outros movimentos de cunho popular aconteceram. Dentre eles, o que mais se destacou, em 1964, foi o trabalho de Paulo

Freire, com o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), extinto pelo golpe militar, em 31 de março do mesmo ano, três meses após sua criação. Os atos institucionais, criados pelo governo, violentaram todas as manifestações em defesa da democracia. Nesse período de terror político, o país é invadido pelos monopólios multinacionais.

Vale destacar que os livros didáticos para o ensino-aprendizagem de português, apresentam-se condensados num volume único, contendo textos literários com propostas de atividades: exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática, a partir dos anos 50. Mas, com o golpe militar, o livro didático passa a ser alvo de preocupação pedagógica, com um agravante: o governo ditador utiliza-o como forma de vigiar, legitimar, ter controle e domínio sobre os conteúdos a serem ministrados pelos professores, aqueles considerados “não subversivos”, moralistas, que ditavam normas de bom comportamento, infiltrando-se, assim, nefastamente, na dimensão político-ideológica.

Foi conveniente para esse momento histórico pelo qual passava o Brasil que houvesse policiamento nas práticas escolares; não convinha desenvolver a reflexão, o questionamento, mas, sim, as práticas de assujeitamento, de passividade, por meio de ativismo braçal, ou seja, de exercícios repetitivos de gramática, em absoluto silêncio ou oralizados conjuntamente. Os resquícios desses momentos foram a criação de várias gerações de estudantes a-reflexivos e passivos, sujeitos das condições históricas de produção, e hoje, parte deles, como professores ingenuamente continuam reproduzindo tais práxis.

[...] Assim, o livro didático permaneceu até 1986, quando aconteceu a reforma do núcleo-comum, em que a função e o conteúdo da língua nacional foram revistos e o livro didático, não. Ele mudou seu conteúdo, mas não soube elaborar uma estrutura que acompanhasse as novas exigências. Daí ter-se um livro tão repetitivo e massificante [...] O momento histórico do controle ideológico do Estado passou, mas o posicionamento do livro didático permanece. (SILVA, A. C. et al, 2001, p. 35)

Por outro lado, temos ainda que considerar que, a partir de 60, o aumento de alunos provenientes das classes menos favorecidas às escolas exigiu recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, para atender à demanda não só de Português, mas também de outras disciplinas. Concomitantemente ao aumento de alunos, há certo arroxio salarial, perda de prestígio do magistério, precariedade das condições de trabalho, sobrecarga de horas de trabalho. Assim, o livro didático vai sendo incorporado, cada vez mais, como estratégia de facilitação da atividade docente e instrumento necessário, imprescindível e “natural”.

Os anos 70 e 80 abalam o período de estagnação pós-ditadura militar, com várias manifestações de cunho reivindicatório feitas pelos profissionais do magistério: melhoria nos

salários, melhoria nas condições de trabalho e na qualidade de ensino. Funda esse cenário a chegada das teorias crítico-reprodutivistas de Bourdieu e Passeron e de Althusser, que passam a desvendar as relações de dependência da escola com as determinações sócio-históricas, as quais não dão conta

[...] de resolver problemas de natureza sócio-histórico-cultural, pois eles extrapolam os limites da instituição, não preparada para abrigar uma clientela oriunda, na sua maioria, das classes populares que, a partir da década de 60, passam a compor maciçamente o contingente das escolas públicas. (TARDELLI, 2002, p. 22)

Não houve, contudo, no ensino de língua portuguesa, mudanças internas significativas. A concepção de língua continuou fundamentada num sistema em que a gramática era instrumento de expressão, e a leitura direcionava-se a textos que fossem modelos para o conhecimento e a apropriação da língua padrão.

Cabe ressaltar que, desde o final dos anos 80 e, sobretudo, a partir dos anos 90, sob inspiração das reformas neoliberais¹ de Estado, comandadas, na Inglaterra, por Margareth Thatcher, e nos Estados Unidos por Ronald Reagan, sob o discurso de provimento de direitos fundamentais da cidadania, o Brasil, mesmo que tardiamente, ingressou nesse processo nos níveis federal e estadual. Isso fez com que o governo preconizasse a diminuição do papel do Estado nos direitos sociais, a desregulamentação da economia, o combate ao sindicalismo, a redução dos gastos públicos nas políticas sociais e o incentivo às privatizações. Programou, ainda, medidas para assegurar a liberdade de ação do capital em diversos setores da economia e das políticas públicas sob modelo capitalista.

O governo promoveu reformas educativas definidas pelo Fundo Monetário Internacional – FMI e pelo Banco Mundial, implantando mudanças no sistema educacional sob um discurso em defesa da melhoria da qualidade de ensino e do desempenho estudantil. As mudanças se iniciam com a promulgação da Constituição Federal de 1988 seguida pela

¹ Neoliberalismo significa corrente de pensamento, aliado ao movimento intelectual organizado e ao conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores e propagadas a partir de organizações multilaterais (Banco Mundial e FMI). As reformas orientadas no mercado visavam a hegemonizar as políticas públicas nos países desenvolvidos e em efeito dominó, na periferia do capitalismo, por meio de duas diretrizes: privatizar e desregulamentar. Privatizar objetiva a restrição a ação do estado àquilo que é próprio da atribuição do governo: os negócios jurídicos, a segurança e administração. Já desregulamentar objetiva dar "liberdade" ao capital para que atue livremente no mercado como a fonte reguladora economia. Assim, fica a população à mercê das leis e dinâmicas mercantis que lhes são impostas. No Brasil, o neoliberalismo teve início no governo Collor em 1990, e continuidade no governo de Fernando Henrique Cardoso, com a privatização, primeiro das empresas e num segundo momento dos serviços e de outro lado, por mudanças intrínsecas no aparelho de estado, através da reforma administrativa.

aprovação da nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação 9.394/96. Essa LDB cria uma nova modalidade de investimento no Ensino Fundamental (FUNDEF), propõe a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – 1997/1999), para os diversos níveis de ensino da educação básica. Além disso, implanta sistemas de avaliação externa, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Essas mudanças são acolhidas, em princípio, como progressistas e como estratégias modernas de revigoramento educacional (Nagel, 2001).

2.3 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO PARANÁ: 1990-2004

Para fortalecer o contexto em que se insere a SAALP, vale resgatar fatos ocorridos no cenário educacional do Estado do Paraná, pelo menos a partir da última década do século XX.

Em 1993, inicia-se um trabalho em busca da melhoria da qualidade do ensino público paranaense. A Superintendência da Educação (SUED) da SEED apresenta no documento – *“Avaliação escolar: um compromisso ético”* –, vários programas de sua política, nominada de *“Construção da escola cidadã”*, que abrangem: reestruturação curricular do ensino de 1º e 2º graus regular, supletivo e educação especial; capacitação docente, autonomia da escola; projeto político-pedagógico e fortalecimento da direção da escola, avaliação do rendimento escolar, entre outros. Desses programas, enfocamos aqui o Programa de Avaliação do Rendimento Escolar.

Esse Programa surge como carro-chefe a ser implantado no ano letivo de 1994. Destaca-se, nesse documento, que *“os professores do Paraná, chamados a colaborar na reestruturação, apontam o resultado da avaliação como uma consequência da ação pedagógica”* (PARANÁ, 1993, p. 8). Relata, ainda, que, apesar de muitos investimentos realizados na educação, o sistema estadual apresentava altos índices de reprovação e evasão, dados apontados no SAEB (PARANÁ, 1993, p. 18-19).

Outras tentativas são realizadas com o intuito de reverter o quadro de fracasso: a implantação da promoção automática dos alunos do Ciclo Básico de Alfabetização, com retenção apenas ao final do 4º ano, através do Decreto nº. 2325/93; e a mudança da média mínima – 6,0 (seis) para 5,0 (cinco), para promoção de alunos da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, da rede estadual. Segundo dados contidos nesse mesmo documento, a oferta de vagas da rede pública para o ingresso de alunos no 1º grau, hoje Ensino Fundamental, atende a 93% da demanda, em 1993; o 2º grau, Ensino

Médio, atende a 100% da demanda, o que corresponde a apenas 25,66% da população jovem de 15 a 19 anos, egressos do 1º grau. Esses dados indicam o baixo índice de alunos concluintes do Ensino Fundamental.

Assim, o jargão difundido pelo governo, nesse período, enfoca a garantia do acesso, da permanência e do sucesso do aluno. Centra, pois, os seus esforços no Ensino Fundamental, visando a assegurar a melhoria da qualidade educacional da rede pública de ensino e a reverter os índices de evasão e repetência, conclama a comunidade educacional ao envolvimento em ações concretas e reflexões sobre as causas e conseqüências dos resultados da avaliação escolar – AVA (PARANÁ, 1993).

O Programa de Avaliação Escolar – AVA – é efetivado somente em 1995, sob o comando de outra gestão política, nova equipe na condução da SEED, e novas políticas públicas. Com a mudança do governo de 1995 a 2002, o Programa foi instituído oficialmente pela Resolução nº. 2270/95-SEED, tornando-se parte do Projeto Qualidade do Ensino Público do Paraná (PQE), um dos vários programas financiados pelo Banco Mundial. Esse programa nasce com os objetivos de diagnosticar o sistema educacional paranaense e de evidenciar os resultados do processo pedagógico desenvolvido pelas escolas, a fim de mapear pontos críticos do rendimento do sistema e levar à tomada de decisões frente ao planejamento das políticas educacionais para o Ensino Fundamental e Médio (PARANÁ, 1995, p. 1).

Paralelamente, de 1995 a 2002 implanta-se o Programa de Adequação Idade-Série – PAI-S/Correção de Fluxo, cujo objetivo era adequar a situação de alunos de 5ª a 7ª séries do Ensino Fundamental, com no mínimo 14 anos de idade, que se encontravam com dois anos de defasagem escolar em relação à idade-série, promovendo-os para a 8ª série ou para as séries subsequentes, ou, ainda, em casos especiais, para o 1ª ano do Ensino Médio, desde que tivessem o mínimo de 15 anos de idade.

Sem contestar a qualidade da equipe do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), contratada pela SEED para dirigir todo o processo pedagógico, para a elaboração dos materiais de alunos e professores e desenvolver cursos de formação aos professores multiplicadores, e, salvo alguns casos especiais, podemos dizer que a Correção de Fluxo cumpriu sua meta apenas como profilaxia estatística.

[...] A aprovação compulsória como decisão anterior à aferição de conhecimentos, a correção de fluxo escolar como meta estatística para comprovar a eficiência de um sistema falido, na prática vigente, já garantiu um descompromisso com o futuro das novas gerações, só admissível quando se perde a história como horizonte possível. O ensino considerado indispensável ‘ao homem pobre dos países pobres’, alinhavado ou

discriminado tanto internacionalmente pelo BANCO MUNDIAL como por inúmeros coadjuvantes nacionais de renome, ainda não foi (e nem poderia ser) objeto de questionamento consistente em Revistas ligadas à área da educação no Brasil. (NAGEL, 2001, p. 7)

A discriminação a que se refere Nagel tem sustentação na obediência à implantação das políticas educacionais do Banco Mundial, que culminou com a extinção de quase todos os cursos profissionalizantes. O curso de Magistério oferecido por alguns colégios e Institutos de Educação (estabelecimentos pioneiros que ofereciam cursos de formação de professores), o de Maringá, por exemplo, só sobreviveu como resultado da resistência corajosa ou “insubmissão à autoridade” de certos grupos de educadores que, como sanção oficial, quase sucumbiram diante da política pública implantada, a partir de 1995.

Nesse ínterim, as avaliações externas continuavam sendo realizadas a cada dois anos, sob forma de sistema de monitoramento contínuo, respaldado em argumentos que as justificavam como instrumento de gestão educacional.

Os resultados da AVA ou do SAEB serviram apenas para fins estatísticos ao longo de oito anos (1995 a 2002). O governo desse período se mostrava indiferente frente aos dados negativos progressivos, não apresentando quaisquer ações que motivassem mudanças nos rumos das políticas públicas educacionais do Estado, como também nas escolas não havia qualquer mobilização.

Cabe ressaltar que, a cada ano, o volume e o grau de dificuldades para os alunos exporem suas idéias, oralmente ou por escrito, seja ao final da 4ª série ou da 8ª série do Ensino Fundamental, tem aumentado consideravelmente. Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, realizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em nível nacional, comprovam nossa afirmação, conforme indicaremos posteriormente.

Não houve, durante esse período, intervenções precisas e consistentes ou análise sobre as informações coletadas para definição e implementação de alternativas que viabilizassem a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental, da rede pública estadual, no Estado. Numa postura dialética, a justificativa que encontramos talvez se ancore na deflagração da municipalização do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, ocorrida a partir de 1995, quando o Governo Estadual, por meio de convênios com as Prefeituras, começou a desincumbir-se, gradativamente, dessa responsabilidade, mantendo sob sua tutela, somente em cidades onde havia grande número de escolas estaduais que ofertavam esse nível de ensino, como Maringá,

Curitiba, Ponta Grossa, Londrina; ou, ainda, em uma ou outra cidade, de porte menor, sem critérios estabelecidos pelas opções tutelares.

Com a aprovação da LDB 9.394/96 e a edição dos PCNs, as Secretarias Municipais obtiveram recursos financeiros advindos do Fundo de Desenvolvimento para o Ensino Fundamental (FUNDEF), do MEC, e toda assessoria pedagógica que fazia parte do “pacote”, cujo objetivo era disseminar os preceitos contidos nos PCNs, através de intensivos cursos, tais como “PCNs em Ação” e “PROFA” (Programa de Formação de Alfabetizadores), ambos visando ao aprofundamento de conteúdos e à oferta de procedimentos didáticos qualificados aos professores.

Os resultados obtidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (Tabela 1), de responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC), apontam, em nível nacional, o declínio da competência lingüística de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental da Região Sul, ao longo de uma década.

Tabela 1 – Índices de Proficiência Média de Desempenho em Língua Portuguesa dos Alunos da 4ª Série do Ensino Fundamental – SAEB

| ANO | MÉDIA NACIONAL | Paraná | S. C | R. S |
|------|----------------|--------|-------|-------|
| 1995 | 188 | 197 | 189 | 187 |
| 1997 | 186 | 193 | 197 | 186 |
| 1999 | 188,5 | 187,1 | 195,6 | 186,3 |
| 2001 | 165,1 | 173,1 | 176,6 | 178,7 |
| 2003 | 169,4 | 175,2 | 179,6 | 181,2 |

Fonte: MEC/SAEB

Essa tabela que resume os resultados do SAEB abrange dados reveladores de que a proficiência em Língua Portuguesa, dos alunos paranaenses de 1ª a 4ª, cai significativamente de 197 para 175,2, ou seja, 22 pontos. Enquanto, em 1995, essa proficiência colocava o Paraná em primeiro lugar no ranking regional, em 2003 rebaixa-o para o último lugar, que se agrava, ainda, com o baixo índice de rendimento escolar nas outras áreas.

Concomitante à avaliação do MEC, o Paraná desenvolvia o Programa AVA, cujos resultados não se divulgavam para além do reduto escolar. Isso se constituía num complicador que inviabilizava a participação da própria comunidade escolar (direção, professores, alunos e pais de alunos) de cada estabelecimento de ensino, em busca de ações pedagógicas que permitissem que os alunos superassem os problemas encontrados. Somente após a realização da prova de 2000, os resultados do AVA foram tabulados e divulgados à comunidade, pela primeira vez, em seis Cadernos, em *site* oficial da SEED, e no Boletim da Escola, documento

que personaliza os resultados de desempenho dos alunos por unidade escolar. Em 2002, a SEED editou mais quatro Cadernos Complementares.

Conforme o Caderno “Resultados da Avaliação Escolar da SEED”, a distribuição da proficiência foi ordenada por uma escala de desempenho de média 250 e desvio-padrão de aproximadamente 50, em quatro níveis, que resumidamente expomos:

- Nível I – média abaixo de 225: abrange os alunos que, ao final da 4ª série, demonstram ter começado a aprender a ler, ou seja, conseguem ler textos curtos e de vocabulário muito simples;
- Nível II – média entre 225 e abaixo de 250: abrange aqueles que, ao final da 4ª série, são capazes de ler textos um pouco mais longos e complexos, textos jornalísticos e narrativos curtos; compreendem alguns usos de pronomes e de sinônimos simples como recursos para evitar repetição de palavras; interpretam gráficos e mostram ter noção de causa e tempo;
- Nível III – média entre 250 e abaixo de 275: os alunos identificam o tipo de texto pela forma e conteúdo; identificam a idéia central em textos jornalísticos longos com informações complexas; compreendem instruções; deduzem o significado das palavras, ou fazem uso dos dicionários; compreendem quando duas sentenças têm sentidos opostos; interpretam gráficos, substituem palavras por outras de sentido similar e identificam características de um personagem em um texto narrativo pela sua fala;
- Nível IV – média igual ou superior a 275: os alunos identificam nos textos os fatos e a seqüência em que eles ocorrem, interpretam mensagem de imagens e entendem palavras em sentido figurado; diferenciam fala dos personagens e do narrador; selecionam o léxico; substituem-no por pronomes ou outros sinônimos; entendem a idéia principal e a informação que é dada de forma indireta, em textos curtos; interpretam a intenção do autor; reconhecem tipos de textos narrativos e colocam em seqüência lógica os desenhos em quadrinhos; dominam a relação de causa e tempo e substituem palavras com mais de um significado, mas ainda não dominam os pronomes e não compreendem informações não expressas claramente em notícias (PARANÁ, 2001, p. 20).

Tomamos aqui a amostragem expressa na Tabela 2 para sintetizar os resultados da AVA-2000, concernentes ao desempenho em Língua Portuguesa, de alunos da 4ª série do

Ensino Fundamental, segundo dependência administrativa (rede pública estadual e municipal) e o índice em relação ao Estado.

Tabela 2 – Média e níveis de desempenho, segundo dependência administrativa Língua Portuguesa, 4ª Série, AVA 2000.

| REDE | Média | Alunos avaliados | Nível I (%) | Nível II (%) | Nível III (%) | Nível IV (%) |
|------|-------|------------------|-------------|--------------|---------------|--------------|
| Est. | 258 | 7.035 | 27 | 18 | 17 | 38 |
| | | 18% | | | | |
| Mun. | 248 | 32.204 | 32 | 21 | 19 | 28 |
| | | 82% | | | | |
| PR | 250 | 39.239 | 31 | 20 | 19 | 30 |
| | | 100% | | | | |

Fonte: PARANÁ, 2001, p. 8.

Os níveis I e II reveladores do baixo índice de alfabetização e letramento dos alunos de 4ª série, refletem que o rendimento da rede estadual totaliza 45% contra 53% da rede municipal. São dados que não poderiam deixar de ser considerados pelas duas esferas públicas, em termos de políticas educacionais, dado ao alto índice de baixa proficiência lingüística.

Já a Tabela 3 sintetiza os resultados de desempenho em Língua Portuguesa de 4ª série do Ensino Fundamental da AVA-2000 de Maringá, no Núcleo Regional da SEED, destacando-se o município de Maringá.

Tabela 3 – Média e níveis de desempenho do NRE e do Município de Maringá em Língua Portuguesa, 4ª série do Ensino Fundamental, AVA 2000.

| Dependência/nível | Nível I (%) | Nível II (%) | Nível III (%) | Nível IV (%) |
|---|-------------|--------------|---------------|--------------|
| NRE - Maringá - 4ª série 2.205 alunos | 32,6 | 20,5 | 17,7 | 29,2 |
| Município de Maringá - 4ª série 1.211 alunos | 28,8 | 18,5 | 18,3 | 34,4 |

Fonte: PARANÁ, 2001, p. 31 e 37.

Os resultados indicados pelo AVA – níveis I e II de baixa proficiência – são maiores na 4ª série do Ensino Fundamental da rede estadual com 53,1% contra 47,3% da rede pública municipal, que obtém no nível IV, um índice de 34,4% contra 29,2% da rede estadual.

O baixo rendimento escolar com índice de 45% no ensino de 1ª a 4ª, nos níveis I e II das escolas da rede pública estadual, e em Maringá, por exemplo, com 53,1%, não serviu de

parâmetro para que o Estado propusesse medidas que visassem à superação desse quadro. Mas, por outro lado, tal iniciativa poderia partir de qualquer envolvido: pais de alunos, direção ou dos próprios professores. Em nível municipal muitas secretarias municipais de educação ofereceram cursos de formação continuada aos professores, por meio de recursos disponibilizados pelo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEB), do Ministério da Educação e Cultura (MEC) cursos como o do Programa de Formação do Alfabetizador (PROFA) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação ou “PCNs em Ação”.

Outra situação não muito favorável ocorreu no cenário educacional da rede estadual durante o ano de 2000. Apesar da própria SEED não ter proposto uma diretriz curricular, cada unidade escolar, por meio do corpo docente da escola, foi convocada – pela Deliberação 14/99, do Conselho de Educação do Paraná (CEE), aprovada em 10 de outubro de 1999, para elaborar o seu Projeto Pedagógico (com a supressão do termo “Político”, pela SEED) e a sua proposta curricular. Grande parte das escolas apenas compilaram os textos dos PCNs ou elaboraram seus documentos sem clareza no encaminhamento das suas propostas, relativizando seus currículos, suas concepções de sociedade, de homem, de educação, de metodologia, de segmentação de conteúdos e de avaliação. Não havia norte para a elaboração das propostas curriculares de 1ª à 8ª série já que não se podia partir do Currículo Básico e nem dos PCNs; já, no Ensino Médio, os colégios praticamente reproduziram ou parafrasearam as propostas curriculares contidas nos PCNs.

Embora essa aparente “liberdade” de ação tivesse garantido a autonomia das unidades escolares, criou-se um quadro desfigurado de currículo do Estado. A autonomia implicou uma individualidade que acabou por ferir o princípio universal, coletivo, ou seja, o princípio de igualdade. Assim, ao invés de o projeto educacional favorecer o acesso do aluno aos bens culturais, na realidade, dificultava-o.

Uma breve explanação sobre os cursos de capacitação oferecidos aos professores paranaenses, entre 1995 e 2002, parece-nos importante neste espaço.

Nesse período, o Governo Jaime Lerner implantou as Políticas Educacionais do Banco Mundial, visando à capacitação dos professores com cunho neoliberal², denominada “Seminários de Motivação Avançada”, na Universidade do Professor (UP), situada no “Centro de Capacitação de Faxinal do Céu”, no município de Pinhão, no Paraná. Estes faziam

² Ideário do neoliberalismo, segundo Moraes (2003): negação da história; valorização do individualismo e da experiência imediata; desapego às teorias; prioriza a eficiência, a competência e a competitividade, as habilidades e o pragmatismo; desprezo das análises voltadas para a totalidade e o entendimento da realidade eis porque desvelam o movimento do capital.

parte do Programa de Aprimoramento da Gestão na Educação (PROGEST) cujo objetivo era o de construir profissionais gestores flexíveis e competentes diante dos novos paradigmas da sociedade.

A equipe de experientes consultores do Rio de Janeiro transportou teorias e técnicas de trabalho, disseminadas em cursos empresariais, aos professores. A sedução do discurso pela defesa da qualidade total, da flexibilidade e do voluntariado, argumentos típicos da retórica neoliberal, engrossavam as falas e textos de todos os palestrantes que participavam do Instituto Rubens Portugal. Os problemas da educação e das escolas eram enfocados como resultado de insatisfação do professor com o trabalho e por sua baixa auto-estima. Portanto, cabia a ele – professor – exclusivamente a melhoria do seu desempenho por meio do prazer, entusiasmo, criatividade, satisfação pessoal, amor, ternura e principalmente boa vontade no trabalho que desenvolvia. Não havia carga horária para uma reflexão crítica sobre ensino-aprendizagem, na sua totalidade, a fim de aprofundar os conteúdos curriculares. Foi este cenário o pano de fundo da entrega solene e festiva dos Cadernos da AVA-2000, em 2001, sem qualquer análise qualitativa dos resultados e tampouco qualquer proposta de trabalho para reverter o *déficit* educacional, como política pública educacional.

Assim, voltados para a gestão institucional, os processos de formação continuada, ao invés de focalizar as práticas pedagógicas e o quadro desolador que refletia o baixo rendimento escolar dos alunos, apelavam à inteligência emocional, à auto-ajuda, à mística. O investimento no ensino se pautou no aligeiramento da formação dos alunos, na valorização da ação do voluntariado e na premiação de gestores. Essa lógica empresarial, ao invadir o contexto educacional, permitiu que se extinguissem as turmas de contraturno de 1ª a 4ª série, cujo objetivo era assistir as crianças com dificuldades de aprendizagem.

A partir de 2003, sob nova gestão política no Estado, a do governo Roberto Requião, mudanças ocorrem na SEED. A Superintendência da Educação (SUED) volta seu olhar para os processos de formação até então oferecidos aos professores da rede estadual de ensino e os critica:

Ao observar os desvios dos processos de formação continuada, que retiraram do professor sua capacidade de reflexão sobre a prática por ele desenvolvida, distanciando-o da postura de sujeito epistemológico de sua ação e a ausência de um trabalho sistemático que apontasse para as diretrizes curriculares do Estado do Paraná, acreditamos que é possível superar o quadro de inércia apontado por Bourdieu e o alerta dado por inúmeros educadores em que revelam a conjuntura presente na sociedade e na educação brasileira, e tão deficiente no Estado do Paraná, que instalou nas entranhas das escolas públicas as políticas neoliberais. (PARANÁ, 2004, p. 3)

Acreditando na reversão do quadro educacional instaurado no Estado, a SUED inicia um trabalho de “desinstalação” das políticas neoliberais arraigadas nas escolas paranaenses com reflexo do âmbito nacional.

A contextualização que se coloca como pano de fundo de um processo educacional entregue à sua sorte traz à tona a necessidade de sistematização desse processo.

A ausência de um trabalho sistemático com as escolas sobre a base de sua prática, ou seja, os saberes que compõem a dinâmica do trabalho pedagógico, as concepções, os objetivos, a relação de conteúdos, a metodologia e a avaliação de cada disciplina ou área de conhecimento, garantiu uma autonomia, mas deixou cada escola e cada professor, com raras exceções, responsável individualmente pela organização educacional. (PARANÁ, 2003, p. 4)

A partir de 2003, o cenário educacional parece apostar em mudanças significativas, ao redefinir o papel e a função social do Sistema de Ensino Público: de mantenedor e responsável pelos rumos da educação.

No documento, “Primeiras reflexões para a Reformulação Curricular da Educação Básica no Estado do Paraná”, de 2003, Arco-Verde apresenta com base nas reflexões de Bourdieu e Passeron (1973) *apud*, o perfil da escola conservadora, que, sob a responsabilidade de ser o aparelho de manutenção, também se torna o de repressão, em razão de aparentar uma falsa legitimidade às desigualdades sociais e sancionar a herança cultural. Essa concepção evidencia o compromisso público assumido pela SEED-PR:

A Secretaria de Estado da Educação, ao definir a proposta político-pedagógica que norteará a condução do processo educacional do Estado, propõe como uma de suas metas a necessidade de “*rever e estabelecer novas diretrizes curriculares para a Educação no Estado do Paraná*” [...] O que se observa na educação nacional e na paranaense, da mesma forma, é que a escola continua batalhando pelas mesmas causas de um século atrás, visto que as mesmas não foram concretizadas, revelando um fosso entre a intenção e o gesto. A luta pela democratização, pela escola de qualidade, por uma educação pública, gratuita e universal continua a ser a palavra de ordem de governos progressistas, os quais não proclamam mais somente pela garantia destes direitos, mas pelo fim de diretrizes que se desviaram deste objetivo, adotando políticas públicas na contramão destas propostas. (PARANÁ, 2003, p. 2)

A SEED, por meio da SUED, procura retomar o “controle” e os rumos da educação que pareciam estar pulverizados no ambiente educacional: assume o Currículo Básico do Estado do Paraná de 1990(CB); responsabiliza-se pela condução de nova política educacional e incumbe-se em traçar as novas diretrizes curriculares.

É tarefa do Estado e especialidade da SEED a indicação das diretrizes curriculares que sustentam o processo educacional nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Esta tarefa deve estar permeada por princípios democráticos que possibilitem a garantia de uma escola de qualidade, que seja universal, pública e gratuita... O Currículo Básico continua sendo o currículo do Estado do Paraná. (PARANÁ, 2003, p. 3-4)

Maurício Requião, Secretário de Educação do Estado do Paraná, em palestra aos professores, em seminário no mês de maio de 2003, em Maringá, declarou-se preocupado diante da queda na proficiência em leitura, escrita e cálculo dos alunos do Ensino Fundamental, ao longo de quase uma década, dados apontados nas últimas avaliações realizadas pelo SAEB e pela AVA-2000.

Assim, após ouvir os Núcleos Regionais de Educação, em 02 de março de 2004, a SEED implanta a “Sala de Apoio à Aprendizagem” de Língua Portuguesa (SAALP) e de Matemática, para alunos de 5ª série do Ensino Fundamental, como medida de prover meios às escolas para atender às necessidades daqueles alunos, por meio da Resolução Secretarial de nº. 208/04 e da Instrução Conjunta nº. 04/04 – SEED/SUED/DEF.

Após vários encontros no cenário educacional paranaense, a SAALP surge como uma ação em prol da reversão do insucesso dos alunos ao final da 4ª série do Ensino Fundamental, claramente diagnosticado nas sucessivas avaliações.

No documento, o Estado reconhece a necessidade

[...] de um investimento maciço na formação continuada dos docentes e, ainda, por entender o papel do Estado como responsável na condução da política que norteia a formação dos alunos da rede pública estadual, a Superintendência de Educação propõe uma reformulação curricular, com base num processo coletivo de trabalho, permeado de discussão e análise da prática educacional desenvolvida nas escolas (PARANÁ, 2003, p. 4-5).

Portanto, é com essa realidade relatada e vivenciada que vamos dialogar em direção à conquista dos objetivos traçados para a produção deste nosso trabalho, por isso, nossa atenção se volta para diagnosticar e constatar se o Programa vem atingindo os seus propósitos.

CAPÍTULO III

APORTE TEÓRICO

Neste capítulo, procuramos estabelecer relações entre a teoria que funda a análise desta dissertação e o contexto apresentado no Capítulo II.

Os fundamentos compreendem as concepções que têm (ou deveriam ter) sustentado as práticas de professores de Língua Portuguesa no Paraná e no Brasil, desde a concepção de ensino-aprendizagem até às concepções de língua, de linguagem e de unidade básica de ensino de língua materna, à luz das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, do Currículo Básico do Paraná e dos Parâmetros Curriculares Nacionais e concepções que se ancoram no Estruturalismo, no Formalismo e no Interacionismo.

3.1 O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Na concepção teórica Vygotskyana (Vygotsky, 1989), a escola, e o que ela implica, deve ser compreendida a partir de sua razão histórica – lugar para o conhecimento mais bem elaborado e sistematizado pela humanidade –, pois é nela que encontramos explicações para a organização da sociedade, e do lugar de produção e circulação do saber.

Cada criança, sujeito dessa razão, ao ingressar na escola, traz consigo uma gama de conceitos do seu cotidiano, de senso comum e de natureza social, proporcionada pelas experiências e interações sociais que ela mantém com seu grupo. Os responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem, por sua vez, nem sempre consideram o fato de que esse processo não se realiza apenas no interior da escola, mas, sim, na relação dialética entre o conhecimento de mundo, produto da história do sujeito, e aquele a ser oferecido na e pela escola. Desconsideram, muitas vezes, o fato de que o sujeito se constitui ininterruptamente, pelos conhecimentos e pelas experiências advindos de dupla dimensão: o da própria atividade e o das interações múltiplas com as demais pessoas e objetos, os quais estão carregados de conteúdo social, cultural e histórico. Essa é a sinalização para entender que a aprendizagem, o desenvolvimento psicológico e cultural, são aspectos integrantes do mesmo processo de constituição e modificação sucessivas do sujeito, tanto na escola como fora dela. Portanto, para Vygotsky (1989, p. 89), “o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia”. A escola, responsável pelo ensino, não deve desviar o olhar desse pensamento, quando se inserir em projetos pedagógicos.

Num processo de educação formal que concebe professor e alunos como sujeitos historicamente constituídos, em que se compartilham ensino-aprendizagem, a figura do professor assume duas funções: o de sujeito com quem os alunos (outros sujeitos) interagem e o de sujeito cuja tarefa é socializar e possibilitar a formulação de hipóteses para a apreensão do conhecimento formal do qual o aluno deve ser portador. Sendo assim, sua ação é dirigida por fins específicos de ensinar aquilo de que esse aluno precisa e é capaz de aprender.

Nessa relação triádica professor-aluno-conhecimento, embora o professor tenha se deslocado do centro do processo de ensino, para, na interação, oportunizar a aprendizagem, o seu papel não pode ser reduzido à função de mero animador, facilitador ou orientador, para que o aluno, por si só, construa o conhecimento. Este modelo de ensino, por um outro viés, continuaria a reproduzir as práticas excludentes que desconsideram a aprendizagem, uma vez que o aprender deixa de ser uma ação co-responsiva de toda a estrutura social. Se assim fosse entendido o processo ensino-aprendizagem, a inércia se manteria, uma vez que deixaríamos de compreender dialeticamente a realidade dos sujeitos envolvidos no processo.

Entretanto, o que esperamos aqui é enfatizar um processo compartilhado de ensino-aprendizagem de base vygotskyana, que se estende, por coerência, ao recorte aqui enfocado – o processo ensino-aprendizagem de língua materna.

No processo de ensino-aprendizagem de língua materna desenvolvido sob a perspectiva sociointeracionista, o texto produzido pelo aluno – oral ou escrito, verbal ou não-verbal – configura-se como espaço em que se estabelecerá o diálogo entre os sujeitos – professor e aluno. Ambos se tornam pesquisadores, que atuam intercaladamente, em busca do conhecimento. Entretanto, num processo em que o foco desse conhecimento – a língua materna – tem dupla função na realidade dos seus sujeitos, há um complicador a mais, isso porque a língua materna, ao mesmo tempo em que é instrumento de uma prática social é o objeto de estudo. Por isso mesmo, as habilidades de leitura e de escrita de língua materna são desenvolvidas a partir de um trabalho reflexivo, já que a língua não é produto acabado ou dominato. Nessa perspectiva,

[...] nem a linguagem é imutável, única e acabada, nem os processos de abstração e generalização permanecem invariáveis. Pelo contrário, determinados que são pelo grau de desenvolvimento do trabalho – da mesma forma que determinam alterações substanciais neste – apresentam-se de forma diversificada em diferentes estágios socioeconômicos. (PARANÁ, 1997, p. 36)

Para sustentar esta nossa postura em face do ensino-aprendizagem de língua materna, resgatamos aqui aspectos do cenário descrito no Capítulo II, a fim de estabelecer uma ponte

entre as concepções que orientaram as fases do ensino-aprendizagem de língua materna, a partir da implantação de políticas públicas para a educação no Brasil.

3.2 AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL E AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

A Lei nº. 4.024, que concebe a língua como a “arte” do bem falar e do bem escrever, sancionada em 20 de dezembro de 1961, trouxe consigo a concepção de língua que iluminaria o encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras.

Nesse período, uma vez que a linguagem dos escritores da literatura clássica era modelo para ser imitado e seguido, a língua era concebida como uma instituição pronta e acabada. No desenvolvimento de atividades de escrita, o dom inato, restrito aos iluminados, era o responsável pelo sucesso da prática. Assim, só restava esperar que a inspiração chegasse, para que o aluno escrevesse com sucesso. Quando a inspiração não vinha, àqueles que não eram privilegiados com o dom de escrever restava decorar expressões corretas e parafrasear os modelos canônicos (Faraco, 1989).

A língua é, pois, compreendida como expressão do pensamento. Apresenta-se homogênea, estável, imutável, fechada, a-histórica, neutra. Enfim, é um sistema abstrato. Valoriza-se a erudição, cujo paradigma é a arte do ‘bem falar e do bem escrever’, base para a reprodução do pensamento, em que se embutem as idéias e os discursos estabilizados de outros. Os textos escritos são impessoais, já que reprodutores desse pensamento. Por não apresentarem novidades, seus autores e seus leitores os valorizavam pela grafia e correção gramatical na construção de suas frases. Com isso, o domínio da metalingüística se faz necessário e passa a constituir-se como o verdadeiro conteúdo do ensino-aprendizagem de língua materna. Essa concepção implica a bipolarização na etapa de avaliação do processo, que se orienta pelos critérios do “certo” e do “errado” na concretização das formas lingüísticas.

A lei 4.024/61 reforçou esse enfoque que já se vinha dando ao ensino da gramática pela gramática, já que o fim era ter um aluno capaz de dominar conceitos gramaticais, ou seja, um aluno que conhecesse as normas que regem a língua, o que significava dizer que ele sabia português. [...] evidencia-se aí a concepção de que **“a linguagem é a expressão do pensamento”** concepção que orientou os professores para uma prática que se preocupava com o ensino de conceitos básicos e normativos da gramática da língua materna, voltados para o domínio da metalinguagem (ZANINI, 1999, p. 80, grifo nosso).

Apesar de esse processo ser um marco divisor entre as classes populares e a elite, o período apresentou um espaço para o início de movimentos em prol da democratização do ensino. Relembre-se aqui o trabalho desenvolvido por Paulo Freire, ainda que o seu Plano Nacional de Alfabetização (PNA) tenha sido extinto pelo golpe militar no mesmo ano em que foi criado – 1964. Isso comprova que a sociedade procurava caminhos para a educação do povo, apesar de os preceitos do ideário capitalista de divisão do trabalho terem sido incorporados às práticas escolares. Nelas, o professor – como os antigos artesãos – deixa de conhecer todo o processo de produção do seu objeto (a língua materna) e passa a conhecer apenas partes dele. Essa postura se instaura com a adoção incontestável do livro didático, posto ou imposto, como material único para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. O professor abandona as antologias clássicas e lança mão de um material único em que fragmentos literários se prestam para fins utilitários.

Essa facilitação didática, segundo Soares (2001), constitui-se em um dos fatores deflagradores da queda no padrão de qualidade do ensino.

A Lei nº. 5.692/71, apesar de fundar-se nas teorias crítico-reprodutivistas de Bourdieu e Passeron e de Althusser, teorias que procuravam desvendar as relações de dependência da escola com as determinações sócio-históricas, não trouxe mudanças significativas para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

A concepção de língua continuou fundamentada num sistema em que a gramática era instrumento de expressão, e a leitura, voltada aos textos que servissem de modelos de reprodução e de apropriação da língua padrão. O Formalismo, concepção de língua disseminada, seguiu os mesmos trilhos do estruturalismo – da parte para o todo.

No período de vigência da Lei nº. 5.692/71 – dos anos 70 aos anos 90, o ensino de língua tem abordagem behaviorista e tecnicista, que prioriza o conhecimento científico fragmentado, já que ensinado como trabalho de “esteira”, de “facção”, aos pedaços, em que se perde a visão da totalidade. Reforça-se o que já se deflagrara anteriormente: a seriação de conteúdos de ensino se impõe como aquela adequada a faixas etárias, ou a estágios de desenvolvimento, dentre outros parâmetros do gênero. A fragmentação do conhecimento, da ciência e da formação do indivíduo para o trabalho acaba também constituindo um sujeito fragmentado, que perde a própria referência, vê o mundo e a si mesmo de forma dividida.

Assim, os professores passam a ter uma visão esfacelada da língua, de seu objeto de conhecimento e de ensino. Os professores são “adestrados” em inúmeros cursos de reciclagem, em busca de técnicas e métodos mais eficazes para transmitir os conteúdos. Sua ação pedagógica é destituída de ação crítica.

Como argumenta Althusser (1974), a educação como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (além da família, mídia, igreja, sistema jurídico, política entre outros), funciona de maneira massiva de forma a uniformizar e homogeneizar a diversidade dos valores, da linguagem, e dos sujeitos. Prevalece a ideologia da classe que detém os meios de produção e de circulação dos bens sociais, culturais e econômicos, marcada pela Resolução nº. 8/71, do Conselho Federal de Educação (CFE), que estabelece um núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus e fixa os conteúdos da disciplina Comunicação e Expressão, a qual contempla o teatro, a música, a coreografia e as artes plásticas.

Nesse contexto, o ensino da língua materna deve priorizar a expressão criativa de idéias, de sentimentos e de emoções por meio de recursos lingüísticos, sonoros, plásticos e corporais. Minimiza-se, assim, relevância à especificidade própria do ensino da língua. Não há, portanto, a mera mudança de nomenclatura, mas, sim, da concepção de língua, que se desloca do dom para o instrumento de comunicação, com base no Formalismo que a concebe como um sistema, um conjunto de dados que se constitui fora dos sujeitos, como se fosse um bloco de peças avulsas, justapostas e não articuladas. A aprendizagem se dá pelo domínio das partes (letras, sílabas, palavras, frases, texto). A gramática entendida como conjunto de prescrição de regras a serem obedecidas passa a ser tomada como relação de estruturas classificáveis e descritíveis cientificamente.

Essa concepção destitui a língua de seu caráter social e favorece ainda mais a entrada do livro didático nas salas de aula, que se presta à profilaxia moralizadora de vigiar e de controlar as idéias subversivas que os textos pudessem conter. Por outro lado, também cumpria a sua função precípua, naquele momento: a de disseminar e de inculcar nas pessoas o ideário moralista e os valores defendidos pela ditadura e pelo Capitalismo. Além disso, a disseminação do livro didático foi favorecida pelas condições socioeconômicas daquele momento, o professor necessitou aumentar a carga horária, face à baixa remuneração. A sobrecarga de trabalho e a conseqüente falta de tempo para a preparação adequada de planejamento ou da própria aula concorreram para o seu uso indiscriminado. Esse *modus vivendi* interfere tanto na sua capacidade de reflexão sobre a realidade mediata e imediata, ou seja, da articulação entre o contexto sócio-político-econômico do país e as políticas públicas na educação quanto no seu fazer pedagógico que passa a ser alienado e alienante. Ensinar perde o sentido político de desvelar a realidade social. Percebemos que o modelo skinneriano,

tomado por Bloomfield³, foi e continua sendo adotado no Brasil, nas práticas escolares do ensino de língua materna.

Vale destacar que o empirismo ou behaviorismo, de caráter comportamental, fundado por Skinner(1982), caracteriza-se por pressupor a regularidade da própria natureza. O conhecimento do mundo resulta de uma construção gradativa daquilo que o homem percebe. O conhecimento é produto da interação com o ambiente, sendo legítimo apenas aquilo que é empiricamente testável.

Bloomfield adotou esse modelo comportamentalista, empírico ou behaviorismo metodológico na lingüística para o estudo da língua e lançou as bases do estruturalismo distribucionalista. Ele propôs uma teoria geral da linguagem fundada no esquema estímulo/resposta e uma série de procedimentos de descoberta que “poderiam gerar descrição fonológica e sintática apropriada dos textos” (WEEDWOOD, 2002, p. 132).

Essa descrição exclui o historicismo e quaisquer referências ao significado. Reúnem-se conjuntos de enunciados emitidos pelos falantes em dado momento, sem questionar os sentidos e procura-se encontrar seu modo de organização, sua regularidade nos níveis fonológico, sintático e mesmo semântica. Segmenta-se a frase, subdivide até chegar a unidades mínimas indivisíveis, estabelecendo classes equivalentes entre elas. A automatização mecânica propicia a aprendizagem.

A concepção epistemológica de aprendizagem em que se fundamenta o behaviorismo é de caráter tecnicista; a aprendizagem de uma língua ocorre pelo condicionamento mecânico repetitivo, pela imitação, pela experiência, pela memorização. A memorização é posta como “a ferramenta” para se desenvolver as habilidades, ou seja, a aprendizagem. Memorizar a pronúncia correta, memorizar formas (expressões úteis). E como aparato metodológico, como sugeria os manuais de ensino de língua, da época, o material paradigmático fornecia exercícios dos padrões gramaticais mais comuns, como as análises tagmêmicas e morfológicas, recurso valioso para um aprendiz da língua, padrões que devem se tornar hábitos lingüísticos automáticos, até que pela

“**repetição inconsciente** de muitos elementos diferentes dentro de um padrão único, para que o estudante possa, mais rapidamente, aprender a jogar as palavras para dentro das posições certas, **sem ter que parar para pensar** estruturalmente sobre o que teria que dizer em seguida. Regras gramaticais como tais, podem ser de grande valia, mas devem ser

³ Leonardo Bloomfield (1887-1947), Filólogo estadunidense nascido em Chicago, Illinois, considerado o fundador da lingüística estrutural nos Estados Unidos, que por meio dos seus livros *An Introduction to the Study of Language* (1914) e *Language* (1933), sintetizou teorias que formaram uma das bases do estruturalismo, cujo modelo seguia a repetição massiva de modelos, de estruturas gramaticais orais e/ou escritos (*drills*).

completadas com **muito exercício** sobre padrões reais falados que concretizam as regras”. (ELSON, B.; PICKETT, V, 1973, p. 210, grifo nosso)

A língua, para essa concepção, é um sistema, conjunto de dados que se constitui fora dos sujeitos, como se fosse um bloco peças avulsas, justapostas, não articuladas. A aprendizagem se dá, primeiramente, dominando-se as partes. Primeiro as menores, as mais fáceis, mais utilizadas, como nomes de objetos simples, sons, pronúncias, entonações, as expressões idiomáticas, saudações, dêiticos, de forma gradativa, fragmentada, priorizando a memória para automatizar o conhecimento. Apostavam que, a qualquer momento, as habilidades fluiriam naturalmente (Elson, B. e Pickett, V, 1973). A metodologia tecnicista parte da aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, sistematizados e graduados em função dos objetivos definidos. Isto porque as ações mecânicas, repetitivas demandam linearidade para automatizar, condicionar a aprendizagem. O objetivo é modificar a conduta. Tudo necessita de planejamento. Cabe ressaltar que o sujeito aprendiz do empirismo é visto como aquele que acumula conhecimento através da memorização, aquele que dá respostas corretas aos estímulos, automatiza habilidades sem exigir o pensar. São fracos aqueles que erram, que não aprendem ou que não automatizam estímulos e respostas. O erro, por sua vez, é considerado como algo negativo, não desejável, que deve ser evitado a todo custo. Ele não se constitui como processo de aprendizagem.

No que concerne à concepção de texto, esta fica difusa, fragmentada. As partes não se articulam num todo significativo. As palavras, as orações têm apenas uma relação automática dentro de seus níveis hierárquicos (fonética, fonêmica, gramatical). A constituição do texto não se dá pela organização das frases em um todo coerente, mas sim como produto acabado, objeto empírico ou instrumento de ensino-aprendizagem e não como produto e processo de atividade discursiva, de um sujeito que diz algo porque leva em conta o discurso do outro.

A língua nessa concepção, como dissemos, é tomada como instrumento de comunicação. A metodologia tecnicista parte da aquisição de habilidades, atitudes e de conhecimentos específicos, sistematizados e graduados em função dos objetivos definidos. Tudo necessita de planejamento. A automatização mecânica visa à aprendizagem.

Na prática, não há ruptura total com a concepção anterior, o objeto de ensino, a língua como tratada pela escola, fetichizada, distante do aprender; enquanto a língua viva, fora da escola, continuava sendo significativa nas relações sociais.

Se o professor, na concepção anterior, preocupava-se com sua formação enciclopédica, cuja tarefa constituía na transmissão desse conhecimento aos alunos-receptores, nesta apaga-

se o seu papel diante do esvaziamento do conteúdo, uma vez que bastava ao aluno estudar no livro didático e fazer o que nele estava prescrito; ao professor cabia mandar fazer os exercícios, corrigi-los, segundo as respostas dadas no manual do professor, e manter com autoritarismo a disciplina. Ratifica-se, de forma contundente, a tendência do momento anterior, em que o conhecimento se desloca efetivamente para os livros didáticos, muitas vezes desvinculados da realidade dos alunos.

Não havia, nem mais o confronto dos dois sujeitos, já que não havia mais ‘saber’, não havia nem o detentor, nem o receptor. Havia, sim, o modelo e os seguidores dos modelos [...] Isso porque os livros didáticos proliferavam com o respaldo dos órgãos responsáveis pela educação, no Estado e no País. (ZANINI, 1999, p. 81)

A partir da década de 80, com o crescimento dos movimentos sociais e enfraquecimento da ditadura militar, iniciam-se também mudanças no campo teórico da Linguística. Isso, talvez, favorecido pelo surgimento de entidades não corporativas, como a Associação Nacional de Educação (ANDE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), bem como pela realização de conferências que defendiam a educação e seu papel como ato político e transformador.

Impulsionados por esses movimentos, que se estenderam ao Paraná a partir de 1988, surgem os Programas de Ensino Oficiais da SEED, ainda sob a égide da 5.692/71, veiculados em volumes tais como: Reestruturação do Ensino de 2º Grau, o Currículo Básico de Educação para o Ensino Supletivo - Fase I, Fase II E Fase III e o Currículo Básico (CB) do 1º Grau, em 1990.

O documento do 2º grau de Língua Portuguesa resultou de processo coletivo de discussão curricular desenvolvido pelo Departamento do 2º Grau (DESG), envolvendo professores de Língua Portuguesa dos NREs, sob coordenação dos professores Carlos Alberto Faraco e Paulo Venturelli. Esse documento foi assumido *in totum* pelo Departamento de Ensino Supletivo (DESU), com a permissão do Departamento de Ensino de 2º. Grau – DESG.

O documento introduz uma nova concepção teórico-metodológica, de caráter sócio-histórico, fundamentado na teoria interacionista de Bakhtin:

Ao falarmos em direito à educação linguística; ao vermos esse direito como dimensão da cidadania; ao destacarmos que o sujeito se constitui em meio a (e por meio de) atividades verbais, estamos rejeitando aquelas formas de conceber a linguagem e estamos nos orientando por uma concepção que a toma como um conjunto de práticas interacionais, social e historicamente constituídas e se constituindo. Deixamos de lado concepções que isolam a linguagem e os falantes, que tratam a linguagem como uma coisa, como uma

entidade supra-humana; e adotamos um ponto de vista que reconhece a linguagem como uma realidade social e histórica, como uma atividade inter-humana.

É esse ponto de vista que nos revela a plenitude da linguagem como uma multidão de discursos, uma multidão de vozes. São discursos, são vozes que revelam história, grupos sociais, práticas coletivas, visões de mundo, experiências pessoais diferentes. (PARANÁ, 1988, p. 18)

O documento defendia enfaticamente o ensino de língua sobre o tripé – leitura, escrita e fala – sem desarticular essas três dimensões:

Leitura, escrita e fala não são tarefas escolares do arcaico, que se esgotam em si mesmas; que terminam com a nota bimestral. Leitura, escrita e fala – repetindo – são atividades sociais, entre sujeitos históricos, realizadas sob condições concretas. Em qualquer atividade é, assim, fundamental reconhecer a presença do outro – quer aquele que me convida à interlocução, autor que é dos textos que leio ou escuto; quer aquele a quem convido à interlocução, destinatário que é dos meus textos orais ou escritos. (PARANÁ, 1988, p. 19)

Volta-se o olhar para o texto, espaço em que ocorre o diálogo entre o autor e seus leitores. A presença desse interlocutor é imprescindível para o desenvolvimento das habilidades de escrita, produção entendida como trabalho expressivo que precisa controlar os processos estruturadores do texto (coesão e coerência) e atender às exigências. Por isso, nossa atenção se volta para diagnosticar se o Programa da SAALP atinge os seus propósitos socioculturais que a circundam (norma padrão e grafia oficial), operar as escolhas dos recursos expressivos da língua (retórica da expressão), construir discurso próprio (estilo), e controlar a especificidade de textos ficcionais (narrativos e poéticos) e não-ficcionais (informativos e argumentativos). A fala tem viés político; além do caráter interacional, deve utilizar a norma padrão, quando necessário, como prática de convivência democrática, de exercício à livre expressão, e reconhecer esse mesmo direito em outrem.

Ressalta-se ainda que, a partir do final da década de 80, os estudos e as pesquisas sobre a língua e a linguagem ganham força, espaço e consistência no Brasil, graças às traduções de autores estrangeiros, alguns expressamente proibidos em virtude da linha filosófica marxista. Autores cujas obras trazem, no seu bojo, a visão histórica ao tratarem sobre o homem, a sociedade e a língua.

Além disso, abre-se o leque da Linguística em: Sociolinguística, Linguística Aplicada, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática, Linguística da Enunciação e Análise do Discurso. Essas ciências começam a chegar à escola, “aplicadas” ao ensino da língua materna,

só nos anos 90 (Soares, 2004), com o objetivo de se proporem alternativas e de interferirem na prática cotidiana do professor.

O discurso do grupo de pesquisadores, em libelo à mudança de postura do professor diante de práticas tradicionais calcadas absolutamente na gramática, é compreendido por um viés reducionista e equivocado, como defesa da exclusão do ensino da gramática. Com a disseminação desse discurso, instaura-se um descaminho e um esvaziamento de conteúdo no ensino da língua.

Era proibido apresentar modelos. O professor tinha que ler, refletir e encontrar o seu caminho [...] Assim, novamente, os extremos aconteceram. O ensino da gramática foi condenado a ponto de o professor ser considerado ultrapassado e inadequado para o ensino de língua materna, quando era pego ministrando aulas de gramática, fossem elas do jeito que fossem. Abandonou-se a gramática e com ela o conceito de certo e errado. E não se encontrava um caminho seguro para a prática. (ZANINI, 1999, p. 81)

Diante da disseminação da proibição de apresentarem modelos; de se intervir nos textos com problemas lingüísticos de alunos, como procedimentos causadores de “traumas” pedagógicos, de cercear a liberdade ou de desrespeitar o processo de construção do seu conhecimento, os professores são tomados pela insegurança e perdem a noção do seu papel na sala de aula. Cabe nesse momento a ele, *de per si*, encontrar a solução para lidar com as situações de não aprendizagem no ensino da língua materna. Assim, os professores do ensino de língua materna da Educação Básica vêm sofrendo severas críticas há mais de duas décadas, diante de uma academia que tem exigido deles o domínio e a aplicação das mais novas e diversas teorias lingüísticas e a prática ou o contexto socioeducacional não tem viabilizado isso.

No cenário paranaense, mesmo com o lançamento do Currículo Básico – CB, há mais de 16 anos, de abordagem interacionista ou Teoria da Enunciação, fundamentada em Bakhtin, poucas mudanças ocorreram no ensino de Língua Portuguesa, no Estado.

Os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e das teorias de Vygotsky e Bakhtin, quanto à concepção de língua e linguagem, são dispostos em duas partes no CB:

- a) na parte específica da Alfabetização;
- b) na parte específica de Língua Portuguesa.

Ambas estão articuladas e precisam ser lidas e compreendidas por aqueles que lidam com o ensino da língua materna como continuidade, ou seja, uma complementa a outra. Essa

complementação, em síntese, traz orientações que priorizam o trabalho ou as relações de produção dos homens como o ponto de partida para o processo de hominização.

O homem busca na natureza a sua existência, num processo dialético em que há mútua transformação: o homem transforma a natureza e a natureza transforma o homem. Segue esse pensamento a relação do homem com a língua: o homem transforma a língua e é por ela transformado. Os laços societários são consolidados através da linguagem, não só como meio de interação entre os homens, mas como meio de formar a consciência e o pensamento humano. O documento ainda destaca que a linguagem, a consciência, os processos de abstração e a generalização são resultados sócio-históricos; portanto, não são imutáveis, únicos e acabados. São determinados pelo grau de desenvolvimento do trabalho em diferentes estágios socioeconômicos. Além disso,

[...] a língua não é um todo uniforme e acabado, regulado por regras fixas, mas o próprio processo dinâmico de interação verbal, oral ou escrito, em que os interlocutores instituem o sentido de seu discurso. Efetivamente, tomar as palavras, fora do contexto de interação, é descaracterizar a própria língua. Assim, para tomar a palavra-língua, a palavra significativa, é necessário apreendê-la enquanto interlocução, no processo da interação-verbal. Ora, a palavra só significa quando portadora da síntese de experiências acumuladas pelas gerações anteriores, de que o falante se apropria e reconstrói num novo contexto significativo. Ao reconstruir, no contexto do texto, a significação da palavra, o falante recupera a rede semântica que caracteriza e qualifica o objeto e explicita as possíveis relações em que ele se insere. (PARANÁ, 1997, p. 37)

Portanto, para o CB, o objeto de estudo, desde o processo de alfabetização, é a própria língua – prática social de interação entre os homens. Logo, desde o início, o homem convive com ela na vida, e por isso deve fazê-lo também na escola, com unidade de sentido, por mínimas que sejam, isto é, com textos. Assim, nesse documento o texto é apresentado como núcleo do trabalho com a língua,

[...] posto que é somente no texto que se pode apreender a significação de cada palavra que o compõe, e as significações resultantes das relações entre elas (as palavras). Trabalhar com a língua exige trabalhar com a dimensão de significação que ela tem, e isso só é possível a partir do texto, enquanto expressão de um momento de uso real, vivo, funcional da língua. (PARANÁ, 1997, p. 40)

A internalização do saber ocorre por meio da vivência de situações reais e significativas de leitura e escrita, entre os sujeitos.

Estende-se essa concepção de linguagem no capítulo do documento destinado à Língua Portuguesa: a linguagem “serve para articular não apenas as relações que

estabelecemos com o mundo, mas também a visão que construímos sobre o mundo. É via linguagem que nos constituímos enquanto sujeitos no mundo” (PARANÁ, 1997, p. 50). Com isso, reforça o caráter materialista e humanista da linguagem, apresentando-a associada ao trabalho: “[...] é a linguagem que, com o trabalho, caracteriza a nossa humanidade”.

As contribuições da Teoria da Enunciação de Bakhtin valorizam a natureza social, dialógica e interacional da linguagem, uma vez que ela se produz segundo a necessidade histórica dos homens. A linguagem resulta, pois, da interação social. Assim, as palavras carregam um sentido ideológico e, por essa razão, adquirem o sentido que o contexto social e histórico lhes atribui. O sentido se subordina a um determinado ponto de vista – também ideológico, porque é construído nas relações sociais e na história: daquele que fala (ou escreve) e daquele que ouve (ou lê).

Quanto à gramática, no CB do Paraná, há crítica a visão mais conservadora de linguagem, visão que a coloca como o núcleo do ensino, que tem no ato da escrita, prática sensaboria, como mero exercício burocrático de preenchimento de folhas em branco, sem sentido, capazes de promoverem a proficiência na língua materna na sua dupla dimensão: na perspectiva da normatização da língua (certo e errado) e na perspectiva de conjunto de regras subjacentes a todo e qualquer ato lingüístico. Nesse sentido, dada à sua dimensão histórica, apresenta as variedades lingüísticas como espelho das diversidades e reflexo das experiências de grupos sociais heterogêneos, não comportando preconceito sob o ponto de vista lingüístico.

Apesar dessa reflexão, no CB do Paraná, propõe-se o ensino da gramática tendo em vista o uso funcional dos seus elementos, para que os alunos a incorporem e produzam textos mais bem elaborados. Traz uma abordagem ancorada na Lingüística Textual, em que o cerne do ensino de língua materna é o texto e, por isso, o trabalho em sala de aula deve realizar-se com variedades de textos, variedades de conteúdos, considerando todas as suas condições de produção (intenção, interlocutor, contexto histórico, suporte do texto). Tal trabalho pode se constituir de efetivos debates e leituras, ficcionais e não-ficcionais, em variadas tipologias e gêneros textuais. Além disso, o CB enfoca quais os gêneros que devem ser lidos e discutidos numa e noutras séries.

A análise lingüística surge como uma espécie de “gramática reflexiva”, ou seja, nos textos, junto com os alunos, os professores “apontam” como os elementos gramaticais operam na organização do texto e como as partes (palavras, frases, períodos, parágrafos) se articulam para garantir unidade ao texto. Portanto, constituir-se-ia numa reflexão a partir do uso, a fim de chegar a uma sistematização.

3.2.1 A Lei 9.394/96: surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs

A LDB nº. 9.394/96 trouxe mudanças do contexto nacional: ela advoga por uma educação cujo eixo condutor é o pleno desenvolvimento do educando e o exercício da cidadania, vinculando-a ao mundo do trabalho e à prática social.

No artigo 36, Inciso I, destaca-se, entre as várias diretrizes, o papel da língua portuguesa como “instrumento de comunicação”. Entretanto, há um deslocamento da concepção de língua como instrumento de comunicação, uma vez que nela se pressupõe o uso social da língua. A língua portuguesa se põe a serviço do acesso ao conhecimento e do exercício da cidadania, que implica um direito a ser presentificado e vivenciado nas interações. Isto significa dizer que a cidadania se constitui por intermédio dos processos interlocutivos.

Esse conceito de língua nos obriga a assumir uma nova postura face ao ensino da Língua Materna. Os preceitos da Pragmática, que iluminam a natureza social da língua e da linguagem, fundamentam os PCNs de Língua Portuguesa, editados em 1997, um ano após a aprovação desta LDB. Com a divulgação dos PCNs, em nível nacional, com todo aparato financeiro bancado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), os estudos voltados para o texto encontraram campo fértil.

A divulgação dos PCNs de Língua Portuguesa pelo MEC fomentou muitas discussões sobre o ensino de língua materna em diversos segmentos, entre os quais as escolas públicas e privadas, os cursos de formação de jovens e adultos, de professores e a comunidade acadêmica. Este documento, que tem por objetivo parametrizar o ensino em território nacional, vem sendo objeto de reflexão de especialistas e constituindo objeto de pesquisa em muitos trabalhos acadêmicos. A postulação básica do documento é o ensino centrado no **texto**, quer em termos de leitura, quer em termos de produção. (KOCH, 2004, p. 1)

Os PCNs de Língua Portuguesa, como consta no documento introdutório, não têm caráter dogmático desde a sua gênese; as propostas, ali contidas, não podem ser transpostas diretamente para a sala de aula, mas são recomendações nacionais para que cada Estado e Município, com base naqueles princípios, elaborem as próprias orientações curriculares.

A opção teórica assumida por esse documento, com base na noção bakhtiniana, aponta para a concepção da linguagem como forma de interação mediadora e constitutiva das relações sociais. Por meio da linguagem, o homem comunica idéias, pensamentos e intenções diversas, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, regula o pensamento, influencia o outro, estabelece relações interpessoais anteriormente não existentes, partilha ou

constrói visões de mundo, produz conhecimento (BRASIL, 1997, p. 15-24). A linguagem se realiza na interação verbal e, seja em situação face-a-face, seja à distância, só pode ser compreendida dentro de determinadas condições de produção. Por isso, a linguagem produz discursos, já que os textos são escritos ou falados por alguém, para alguém, com objetivo, finalidade, num lugar e num tempo historicamente constituídos.

A opção teórica assumida pelos PCNs é aquela que toma a linguagem como forma de produzir discursos.

Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias - ainda que possam ser inconscientes - mas, decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. (BRASIL, 1997, p. 25)

A língua, por sua vez, é vista como um sistema de signos históricos e sociais que possibilita ao homem significar o mundo, a realidade (física e social) e a si mesmo, eis que articula linguagem e pensamento.

Abre, também, discussão para a percepção das diferenças dialetais, para a necessidade de ensinar a partir da diversidade textual, para a adoção das práticas de leitura e produção e de análise lingüística em suas condições de usos e de reflexão como conteúdo da disciplina. Faz crítica às práticas excessivas da escolarização das atividades de leitura e de escrita em que não se consideram os interesses e reais necessidades dos alunos. Condenam, ainda, a artificialidade e o uso de fragmentos lingüísticos e frases soltas no trabalho com textos; a visão de língua como sistema fixo e imutável de regras; o uso de textos como pretexto para o ensino de gramática e para inculcação de valores morais; o preconceito contra as formas de oralidade diversas e as variedades não-padrão. Defendem a linguagem enquanto uso real.

A categoria dos gêneros textuais e discursivos, ainda em discussão polêmica mesmo entre os lingüistas, é a novidade que os PCNs trazem no ensino da língua, quando se referem ao trabalho com a diversidade de textos.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdos temáticos, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipos de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL, 1997, p. 26).

Assim, defendem os PCNs que o sujeito, ao falar ou escrever, seleciona o gênero (narrativo, expositivo, descritivo, argumentativo, conversacional) historicamente determinado que melhor atenda suas intenções comunicativas, operando uma seleção de recursos disponíveis no uso social da língua.

A seguir apresentaremos análises críticas a partir da Resolução 208/04 e a Instrução Normativa 04/04 que criaram a SAALP; as análises das respostas ao questionário respondido por dez professores de escolas da rede estadual pública do município de Maringá; as análises do perfil de cinco professores, cotejando-as com as produções textuais de seus alunos, os dados contidos nas respostas ao questionário e aqueles contidos nos Relatórios de Desempenho dos alunos da SAALP e com o perfil descrito nos documentos legais.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE CRÍTICA

Neste capítulo, apresentamos dados colhidos em diferentes documentos, acompanhados de uma análise crítica a respeito da Resolução nº. 208/04 e da Instrução Conjunta nº. 04/04, os quais nos permitem descrever o perfil dos professores, sujeitos desta pesquisa, sob o olhar da SEED. Apresentamos também respostas ao questionário devolvido por dez professores, entre aqueles que atuaram na SAALP, em 2004, em Maringá. Com maior detalhamento, em seção específica, constam as respostas de cinco professores e as produções textuais de seus alunos, e ainda o Relatório “Desempenho Escolar da Sala de Apoio à Aprendizagem” – documento oficial da SEED, que será denominado Relatório – DESAA.

A SEED, investida da prerrogativa que a Lei lhe atribui, criou a SAALP por meio da Resolução nº. 208/04 e da Instrução Conjunta nº. 04/04. De forma cogente definiu o perfil dos professores que deveriam ser contratados para assumir as turmas da SAALP e determinou ações de ordem administrativa e pedagógica.

Depois de levantar dados da realidade do cotidiano escolar dessas salas, por meio de questionário e análise das produções textuais dos alunos, expomos os perfis dos professores, que serão cotejados em busca de respostas à nossa pergunta de pesquisa, procurando constatar até que ponto essas salas cumpriram seu objetivo. Os resultados obtidos por meio desse cotejo são revelados, na margem ou no intervalo do texto, como gestos de leitura, enquanto nos constituímos como sujeitos leitores dessa história.

Em alguns momentos, valemo-nos da pressuposição, uma vez que interpretamos o enunciado (componente lingüístico), o subentendido, buscando uma relação com a literatura acadêmica.

4.1 A RESOLUÇÃO N.º 208/2004 E A INSTRUÇÃO N.º 04/04

A Resolução nº. 208/04 define os requisitos do professor a ser contratado para atuar nas turmas da SAALP:

- a) ser habilitado e “preferencialmente com experiência em 1ª a 4ª série”;
- b) “assumir o compromisso de desenvolver trabalhos diferenciados, buscando metodologias que atendam às diferenças individuais dos alunos e contribuam decisivamente para a superação das dificuldades de aprendizagem” (Resolução 208/04, art. 5º, Parágrafos 1º e 2º da contratação).

Nesses dois enunciados da Resolução, a mantenedora ao tornar explícita a preferência pela contratação de professor com experiência de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental para ministrar aulas nas turmas da SAALP, alunos de 5ª série, faz-nos buscar na memória social a imagem construída a respeito desse profissional, inscrita nas práticas pedagógicas. Na ordem do discurso, o conceito geral que a memória tem adquirido no corpo da coletividade é de que o docente de 1ª a 4ª série reúne as condições didático-pedagógicas apropriadas para atender aos alunos com dificuldades na leitura e na escrita. A imagem desse professor, no espaço de um interdiscurso permitido pelo texto, é atravessada por falas que vêm de seu exterior, como: dedicado, acolhedor, paciente, afetivo. Tal formação discursiva, por acionar os efeitos da repetição e do reconhecimento, faz da imagem a recitação de um mito (Pêcheux *apud* Gregolin, 2003).

Os professores não-experientes em 1ª a 4ª série da SAALP, conforme requer a Resolução, devem se comprometer com práticas e dinâmicas eficientes, quais sejam: trabalhos diferenciados e metodologias adequadas, que contribuam “decisivamente”, como consta do texto, para a superação das dificuldades de aprendizagem desses alunos.

A Instrução Conjunta nº. 04/04 – SEED / SUED / DEF, documento que normatiza as ações pedagógicas e administrativas da SAALP, define também as funções ou atribuições de cada segmento da escola, integrante do processo de implantação desse Programa: professor regente; professor contraturnista, aquele que atende a alunos da 5ª série, no turno contrário à frequência regular; direção e equipe pedagógica.

O documento estabelece várias responsabilidades pedagógicas ao professor da SAALP, como: participação na formação continuada; contato permanente com as equipes pedagógicas da escola e do NRE; redirecionamento ou adequação dos encaminhamentos metodológicos; diagnóstico dos avanços ou das dificuldades que ocorrem no processo ensino-aprendizagem e decisão sobre a dispensa do(s) aluno(s) do Programa, com o aval da equipe pedagógica; planejamento das práticas de ensino e encaminhamentos metodológicos que considere eficazes para suprir a defasagem de conteúdo dos alunos; comunicação e detecção dos motivos da infrequência dos alunos à escola e apontamento de possíveis soluções para o problema às equipes pedagógicas; registros dos avanços obtidos pelos alunos; discussão sobre as dificuldades levantadas no Parecer descritivo (PARANÁ, 2004).

Essas recomendações, por serem prescritivas, traçam explicitamente tratamentos corriqueiros defendidos em qualquer postura didática para o cotidiano escolar, e, além disso, são definições que subsidiarão a análise comparativa entre o perfil requerido e o perfil real daqueles que atuaram em 2004, em algumas escolas de Maringá.

Convém destacar que anualmente a SEED publica um edital de distribuição de aulas para atender à demanda do Estado. No ano de 2004, contexto desta pesquisa, uma das exigências foi a distribuição de aulas com carga máxima de 40 horas-aula semanais, para professores com vínculos empregatícios, regidos pela CLT ou pelo Processo de Seleção Simplificado (PSS), levando em conta, como critério de maior pontuação nesse processo, o fator tempo de docência na rede estadual de ensino.

Dessa forma, os critérios do Edital nº. 01/04 superaram os da Resolução nº. 208/04, na etapa de distribuição e atribuição de aulas, ou seja, quase desconsiderando os critérios previstos na Resolução da SAALP.

Segundo os critérios adotados no NRE, conforme orientação da SEED, a distribuição de aulas no ano de 2004, para aulas extraordinárias ou para professores com contrato CLT, fez com que os professores, independentemente de serem do ensino regular ou da SAALP, integrantes ou não do Quadro Próprio do Magistério (QPM), assumissem 40 (quarenta) horas-aula, muitas vezes em estabelecimentos distintos. Esses professores deveriam preencher tal carga horária com turmas do Programa. Após lotarem os denominados padrões do QPM, as aulas extras foram “leiloadas”, a partir de abril, entre os interessados, com direito à assunção de aulas extraordinárias. Por esse motivo, alguns professores chegaram a assumir aulas em três escolas onde eram ofertadas as SAALP, além da escola onde tinham o seu padrão.

Ressalta-se ainda que em algumas escolas, no segundo semestre de 2004, em função do alto índice de evasão de alunos do ensino regular, a SEED decretou junção de turmas, causando mudança no quadro. Acrescente-se a isso que o funcionamento de muitas turmas de SAALP teve início em momentos diferenciados, ao longo do período letivo – de abril a setembro –, abrindo e fechando as demandas em determinadas escolas, por questões diversas. A normalidade só ocorreu a partir de setembro de 2004.

Esses dados nos fornecem uma visão geral do quadro relacionado ao movimento de pessoal para atender às demandas gerais de funcionamento de um sistema e, por outro lado, a existência de um Programa com determinada proposta que se quer exequível, com determinado tempo, determinado quadro e perfil de professores. Certamente todas essas condições repercutem nos resultados do trabalho.

4.2 A REALIDADE DO COTIDIANO ESCOLAR DA SAALP EM MARINGÁ: OS DADOS, EM BUSCA DE SUA COMPREENSÃO

Os instrumentos que utilizamos para levantar os dados do cotidiano escolar – aqui representando as ações dos professores na SAALP – a fim de, nas pistas fornecidas pelas respostas, descrever o perfil dos professores que atuaram nas turmas da SAALP, em 2004, foram:

a) um questionário dividido em 09 (nove) blocos, enviado no segundo semestre daquele ano, por meio das caixas de correspondências internas, utilizadas como forma de comunicação entre o NRE de Maringá e os estabelecimentos de ensino (APÊNDICE B).

b) textos produzidos por alunos, na SAALP, no momento de sua entrada no Programa, após um período de aulas e no final de sua participação.

Os questionários foram encaminhados a todos os professores de Língua Portuguesa, das SAALP de Maringá. Dos contraturnistas das 25 escolas que implantaram a SAALP, no município de Maringá, apenas 10 professores devolveram-nos respondidos. Esse número corresponde a 18 turmas e 16 escolas, uma vez que havia professores que assumiram aulas em mais de uma turma da SAALP.

Já os textos dos alunos se restringem aos dos cinco professores os que enviaram juntamente com as respostas ao questionário, alguns desprezando as orientações solicitadas, ou seja, textos produzidos em três diferentes momentos: no início, no decorrer e no término do Programa.

4.2.1 O retorno dos questionários: a busca da compreensão dos dados

Com o retorno da resposta de dez professores, de acordo com os nove blocos dos questionários, temos um universo limitado da realidade da SAALP, em Maringá.

Para a compreensão dessa realidade optamos por apresentá-la em tabelas as quais, quando necessário, fazem-se acompanhar de legendas.

Ao final de cada tabela segue uma discussão, em busca da descrição do perfil dos professores que atuaram na SAALP, em 2004, segundo as exigências da SEED, bem como a análise crítica oriunda do cotejo desses dados.

Tabela 4 – Identificação do professor da SAALP, segundo sua formação e atuação em uma ou mais escolas

| | G | PG | FC | - | +40 | - | - | - | +20 | +30 | QPM | CLT | PSS | 01 | 02 | 03 |
|---|----|----|------------------------------|----|-----|----|----|----|-----|-----|----------------------------------|-------------------------|---------------------------|----|----|----|
| | | | Outros | 40 | | 02 | 10 | 20 | | | | | | | | |
| Formação | 10 | 10 | | | | | | | | | 7 | 2 | 1 | | | |
| Faixa etária | | | | 01 | 09 | | | | | | | | | | | |
| Experiência 1ª a 4ª | | | | | | | | | | | 04 (profs. 5, 8, 9, 10) | 02 (profs. 6 e 7) | 02 (prof. 2 e 4) | | | |
| Não possui experiência de 1ª a 4ª | | | | | | | | | | | 2 (profs. 1 e 3) | | | | | |
| Formação continuada | | | 09 parti- cipa- ram | | | | | | | | | | | | | |
| Tempo de serviço | | | | | | 01 | 01 | 02 | 03 | 03 | | | | | | |
| Vínculo empregatício | | | | | | | | | | | 06 | 02 | 02 | | | |
| Número de turmas | | | | | | | | | | | | | | 06 | 02 | 02 |
| Número de escolas | | | | | | | | | | | | | | 06 | 02 | 02 |

Legenda:

G = Graduação em Letras;

PG = Pós-graduação *Lato-sensu*;

FC = Curso realizado em Faxinal do Céu – Capacitação/SEED;

Outros = Cursos realizados livremente;

QPM = Quadro Próprio do Magistério/estatutário;

CLT = Regido pela Consolidação das Leis Trabalhistas/contratados;

PSS = Contratados por Processo de Seleção Simplificado/temporário (02 anos).

A Tabela 4 – Identificação do grupo de professores da SAALP – traz nesta seção, dados obtidos das respostas dos blocos um e dois e apresenta um panorama que nos permite vislumbrar que os dez professores, participantes desta pesquisa, possuem formação superior em Letras; entretanto, um deles (prof. 2 - PSS) apesar de ter experiência no magistério de 1ª a 4ª séries, não possui a experiência desejada no magistério e dois QPM (professor 1 e 3) não

possuem esse requisito. Contudo, podemos dizer que os requisitos legais e pedagógicos para a atuação na SAALP estão presentes.

As respostas, simplificadas em números na tabela, evidenciam, a princípio, um perfil que se coaduna com o descrito nos documentos legais da SAALP. Entretanto, apesar de teoricamente corresponderem ao perfil ideal, os professores têm opiniões distintas, principalmente quando se reportam aos cursos de formação continuada: seis os aprovaram (profs. 1, 3, 5, 6, 7, 9), mas 3 deles (prof. 2, 4 e 10) afirmaram que os cursos em nada contribuíram para a sua prática, e um (prof. 8), sequer participou dos cursos oferecidos, apesar de a formação continuada ser uma exigência desse Programa.

A faixa etária desse grupo varia de 25 a 60 anos, estando a maioria na faixa dos 40 anos; o tempo de serviço no magistério é muito variado: apenas um professor têm 25 anos de idade (prof.2) e atua há dois anos; três professores atuam há mais de 30 anos no magistério (prof. 6, 9 e 10); três deles há mais de 20 anos(prof.3, 4 e 8); um está há 18 anos (prof.5); outro, há 12 anos (prof.1); um, há nove anos (prof.7). Quanto ao vínculo com o Estado, seis são do Quadro Próprio do Magistério (QPM), dois celetistas e dois sob contrato pelo Processo de Seleção Simplificado (PSS).

Ainda nesta seção, oriunda de respostas contidas no bloco 1, um dado que se destaca é a articulação que os professores da SAALP mantêm com os regentes das turmas convencionais freqüentadas pelos seus alunos: seis professores que atuam em apenas uma escola da SAALP (profs. 1, 4, 5, 7, 9 e 10) informam que a articulação é boa, com “muito diálogo e troca de idéias”; quatro deles, em função dos horários desencontrados e trabalhos em muitas escolas (até três), não mantêm contato com os professores regentes, e dizem que isso é realizado por meio da equipe pedagógica da escola (profs. 2, 3, 6, 8).

A situação de professores que não mantiveram contato com os regentes foi decorrente do fato de terem assumido aulas em mais de uma escola muitas vezes distantes uma das outras. Alguns se locomoviam de uma para outra escola durante o intervalo escolar. Essa forma de distribuição de aulas em turmas da SAALP obrigou os professores a uma comunicação virtual ou via equipe pedagógica com as escolas onde havia SAALP.

A interação face-a-face entre os regentes e contraturnistas, num Programa dessa natureza, julga-se fundamental para garantir melhor avaliação diagnóstica e formativa do aluno e verificar as dificuldades dos próprios docentes. Ela possibilita analisar e avaliar o rendimento escolar, o processo ensino-aprendizagem, a articulação de trabalho e planejamento de ações. As reais dificuldades de aprendizagem de cada aluno requerem mecanismos diferenciados de mediação nas atividades de leitura e de escrita. Segundo

Cagliari (2006, p. 62), “a avaliação deve contemplar um julgamento sobre o que os alunos fazem para aprender e sobre o que o professor faz para ensinar, para que o ensino e a aprendizagem aconteçam da melhor maneira possível”.

Julgamos ser relevante compreender que a aprendizagem está relacionada com a história de vida de cada criança, da sua bagagem cultural e do meio socioeconômico que ela leva para o ambiente escolar. E no que tange ao ensino da língua padrão, é necessário respeitar a variedade lingüística de cada um e tê-la como ponto de partida. Inserido num ambiente desafiador e criativo, o aluno pode ser motivado a refletir, pensar, fazer, refazer. Esse entendimento deve ser constante, sob a coordenação da direção e/ou da equipe pedagógica.

Tabela 5 – Motivação para atuar na SAALP

| | Total de professores |
|---|----------------------|
| Experiência e prazer no que faz (emocional) | 07 |
| Necessidade financeira (utilitarista) | 05 |
| Atendimento à necessidade do aluno (objetivo pedagógico) | 03 |
| Direito adquirido (formal) | 03 |
| Desejo de entender as dificuldades encontradas no ensino médio (pesquisa) | 01 |
| Ajudar a filha nas tarefas escolares (individualismo) | 01 |

Essa tabela, construída com dados coletados do bloco 2 do questionário, evidencia as seis razões (cada um apontou as três que lhe eram mais importantes) que mais motivaram os professores a assumirem aulas na SAALP, o que nos permite descrever um perfil que varia desde atender a um objetivo individual até ao objetivo consciente de sua opção profissional, o magistério, que é aliar o racional e o emocional – experiência e prazer no que fazem.

Quanto às respostas referentes às razões que levaram os professores a assumir as aulas nas turmas de SAALP, a resposta de cunho utilitarista, 6 professores: “necessidade financeira”, “perda de aulas das turmas regulares” e “carga horária obrigatória” e a resposta que atende ao direito adquirido: um professor, “direito que a habilitação atribui” (profs. 1, 2, prof. 4, 5, 6, 7 e 8) parecem refletir o verdadeiro sentido do por que da assunção dessas aulas, enquanto que os quatro que responderam pelo viés emocional – “prazer no que faz” (profs. 3, 6, 9, 10) – pelo objetivo pedagógico, cinco professores – “atender à necessidade do aluno” (profs. 2, 3, 7, 9, 10) parecem ter feito opção por essas turmas movidos até pelo real sentido desses enunciados. Contudo, dadas às condições concretas e reais de alguns professores, tais enunciados podem ser relativizados, uma vez que o discurso da sociedade capitalista coloca o prazer como elemento relevante no mundo do trabalho; portanto, em tais enunciados perpassa

um jargão pedagógico de cunho neoliberal. Outra razão para esse tipo de resposta poderia residir no fato de os interlocutores se sentirem monitorados pela equipe pedagógica, pela direção da escola e pelo próprio NRE. Tal circunstância pode falsear o discurso real, por meio do uso de clichês para agradar o outro, num discurso pronto, congelado.

Assim, a declaração “prazer no que faz”, inclusive por aqueles que necessitavam se locomover – já que atuavam em mais de uma escola, distantes entre si (profs.3 e 6), conforme visualiza a Tabela 4 (número de turmas e número de escolas) –, durante o intervalo escolar, alguns de ônibus, parece camuflar uma real motivação.

Outra questão que pode ser destacada é quanto à distribuição de aulas nas turmas da SAALP. Algumas vezes, as necessidades pedagógicas parecem ter menor poder em relação aos aspectos administrativos. Presenciamos alguns casos em que as escolas possuíam, dentro do próprio quadro, professores que atendiam ao perfil requerido pela Resolução, mas que estavam impossibilitados de assumir as aulas da SAALP em função dos critérios do edital de distribuição de aulas: maior tempo de serviço e lotação da carga horária. Uma situação inversa aconteceu com uma das escolas, em que a direção foi obrigada a distribuir as aulas a um professor da própria escola, que tinha esse direito assegurado embora não possuísse o perfil. Essa realidade pode ter influenciado negativamente os resultados finais da SAALP, nessas escolas.

Tabela 6 – Encaminhamento dos alunos à SAALP e avaliação do Parecer, segundo os professores da SAALP

| PARECER DA SAALP | No. de escola | No. de professores da SAALP |
|--|----------------------|------------------------------------|
| Avaliação dos alunos realizada pelo coletivo dos professores e equipe pedagógica | 7 | |
| Avaliação realizada apenas pelo professor de LP da turma regular | 3 | |
| Ítems do Parecer considerados adequados e funcionais | | 6 |
| Ítems do Parecer considerados complexos e longos | | 4 |
| Parecer aceito sem questionamento | | 7 |
| Parecer não aceito | | 3 |

A síntese das respostas do bloco 3, apresentada na Tabela 6, levanta questões a respeito do Parecer, ficha de avaliação e acompanhamento que indica o nível de proficiência dos alunos encaminhados do regular para as turmas da SAALP. De acordo com a Instrução Normativa, eles devem passar por uma avaliação diagnóstica com a participação de todos os

professores da 5ª série, da equipe pedagógica e, em especial, do regente de Língua Portuguesa, que tem a incumbência de assinalar as dificuldades de cada aluno quanto à oralidade, à leitura e à escrita, dispostos em 32 conteúdos. Esses serão analisados no Capítulo V.

Nas respostas, com exceção de três escolas, o encaminhamento dos alunos à SAALP foi realizado em conjunto com os professores das demais disciplinas.

Quanto à avaliação dos alunos, com base no Parecer (Anexo C), documento oficial de avaliação da SAALP, seis professores informaram que concordavam com os itens elencados, pois a ficha retrata o desenvolvimento integral do aluno e “abrange todas as possíveis situações encontradas nos alunos que apresentam dificuldades na oralidade, leitura e escrita”; quatro professores argumentaram que o Parecer é complexo, extenso, minucioso e que os itens são semelhantes, e alguns contraditórios.

Contudo, acreditamos que esses professores deixaram de ver a pertinência desses itens, nas habilidades diversas, que a nosso ver não são contraditórios. Ao contrário, a oralidade, a leitura e a escrita são habilidades que se complementam, proficiências que estão imbricadas. A “minuciosidade” desses conteúdos, como foi definida por alguns, poderia ter servido mais como um roteiro de observação, planejamento, metodologia e avaliação, sob os fundamentos teóricos interacionistas. Neste, o texto como atividade discursiva, deveria ser colocado como o centro de interesse, em que o trabalho com a linguagem, estivesse voltado para o seu uso real.

Ainda, um dos professores destacou que “para se avaliar um ser, não é sim ou não, ele é processo”, ou seja, por meio de sinalização de um xis para “sim” ou “não” para cada item a ser avaliado, julgamos que os 32 itens, ao invés de cercear a liberdade do professor, evitariam a mera intuição e improvisação da avaliação e dos encaminhamentos das atividades de sala de aula, como costuma acontecer. Acreditamos que os itens não só subsidiam a avaliação individual do aluno, mas podem orientar o planejamento de atividades que envolvam as práticas de oralidade, leitura e escrita, clareando os aspectos mais frágeis dos alunos. Na verdade, como avaliou um dos professores, a aprendizagem é processo, ela desencadeia ação contínua, não se resumindo a um simples sim ou não. Contudo, convém ressaltar que os professores poderiam fazer uma avaliação descritiva com base nesses itens.

Acreditamos que esse fato poderia ser minimizado se, para cada um dos trinta e dois conteúdos elencados, o regente, no momento do registro, assinalasse um dos três níveis de gradação, como: “muito frágil; frágil; relativamente frágil”. Em paralelo, em outro campo, o contraturnista poderia assinalar, em datas diversas, os níveis de desenvolvimento em que se

encontraria o aluno, tais como: “em fase inicial de aprendizagem; produz com dificuldade ou em fase de superação; é capaz de produzir com autonomia; mostra ter aprendido”, ou com expressões equivalentes. Uma outra forma seria a utilização dos indicadores descritivos da AVA-2000, referentes à 4ª série do Ensino Fundamental, que graduam os quatro níveis de desempenho lingüístico dos alunos, conforme apresentamos no Capítulo II.

O uso incoerente do Parecer ocorre quando ele deixa de cumprir o seu papel, isto é, quando o regente ou o contraturnista assinala deliberadamente os mesmos itens a todos os alunos, ou quando esses não condizem com o diagnóstico real, ou seja, com o desempenho do aluno, conforme alguns relatos.

Ainda sobre a Tabela 6, que trata da articulação entre a avaliação e o desempenho dos alunos, sete professores confirmaram que os itens assinalados pelos regentes nos Pareceres dos alunos eram condizentes com a real aptidão; dois relataram que alguns alunos demonstravam bom rendimento e que não necessitavam participar da SAALP; outro informou que os professores regentes assinalavam deliberadamente os mesmos itens para todos os alunos, sem critério, situação diversa da que foi observada nesses alunos. Essas informações indicam que, em alguns casos, a finalidade da SAALP é desvirtuada, pois é utilizada como castigo para alunos que apresentam comportamento indisciplinado durante o turno regular.

Tabela 7 – Avaliação concernente aos alunos, segundo professores da SAALP

| Avaliação dos alunos da SAALP | Positiva | | N.º de professores |
|-------------------------------|--|------------------------|--------------------|
| | | Resgate da auto-estima | 1 |
| | Prioriza atendimento individualizado | 7 | |
| | Possibilita recuperação do aluno | 2 | |
| Negativa (infrequência) | Falta de compromisso, desinteresse dos alunos e pais, infrequência, falta de passe-escolar | 7 | |
| | Espaço (sala) inadequado | 1 | |
| | Falta de material didático e de recursos pedagógicos | 2 | |

Na tabela 7, que sistematiza dados constantes no bloco 4, procuramos verificar como os professores da SAALP avaliavam esse Programa, indicando os aspectos positivos e os negativos da SAALP. Como positivo, constatamos: resgate da auto-estima do aluno (1 resposta); possibilidade de atendimento individualizado, dado ao número reduzido de alunos na sala (7 respostas); e possibilidade de recuperação por meio da participação efetiva dos alunos (1 resposta); “reposição do que não foi aprendido” (1 resposta).

Apesar de 70% informarem que priorizam o atendimento individualizado, nas observações que fizemos em algumas escolas, constatamos que a maioria dos professores centravam em atividades e comandos coletivos e não ao atendimento individualizado.

Quanto ao aspecto negativo, com exceção de um professor, as respostas foram diversas: falta de compromisso; de motivação e envolvimento; desinteresse e infreqüência dos alunos; falta de passe-escolar dos alunos, (7 respostas); falta de material didático e recursos pedagógicos (2 respostas); sala inadequada (1 resposta).

A média de alunos normalmente encaminhados para a SAALP varia em torno de 15 a 18, porém a freqüência diária, como pudemos constatar *in loco*, em vários estabelecimentos, era de 6 a 10, com rotatividade de alunos. Mas não podemos afirmar o mesmo a respeito das turmas em análise. Neste item, alguns professores teceram críticas quanto à demora da abertura ou do funcionamento das turmas da SAALP, nas escolas. A instabilidade deflagrada até o mês de setembro, com abertura e fechamento de turmas em algumas escolas e substituição de alguns professores, pode ter concorrido para a infreqüência dos alunos e a ruptura no trabalho pedagógico, em algumas escolas. Três meses e meio de funcionamento, quase ao final do ano letivo, poderia ser considerado um tempo exíguo, para um programa que visava a minorar as dificuldades dos alunos de 5ª série.

Não cabe, aqui, apontar os motivos que causaram infreqüência dos alunos, os quais mereceriam acompanhamento mais intensivo *in loco* e análises mais precisas, o que foi prejudicado pelo limite de nossa investigação. Contudo, tais dados não nos impossibilitam de levantar algumas reflexões, já que o Programa procura, em tese, apresentar condições e possibilidades para garantir a aprendizagem e a promoção dos alunos com dificuldade na leitura e na escrita.

Tabela 8 – O professor e a sua prática pedagógica

| | N.º de professores |
|---------------------------------------|-------------------------|
| Objetivos: ler e escrever | 10 |
| Concepção estruturalista de linguagem | 03 (profs. 2, 3 e 4) |
| Concepção interacionista de linguagem | 04 (profs. 1, 5, 6 e 7) |
| Resposta em branco e confusa | 03 (profs. 8, 10 e 9) |

A Tabela 8, referente aos dados compilados do bloco 5, traz as respostas dos quesitos a e b, a respeito dos objetivos do ensino de LP, sobre a concepção de Língua/linguagem que orienta a prática pedagógica e os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, no ensino regular e na SAALP. Quanto aos objetivos, houve unanimidade nas respostas. Isso concretiza, em tese, que a intenção e a crença desses professores estão voltadas para o ensino efetivo da leitura (interpretação) e da produção textual (escrita). Contudo, entre o discurso (intenção) e a prática há um hiato, em que os problemas são camuflados.

Os quesitos **c** e **d** tratam sobre a concepção de língua/linguagem que fundamenta a o ensino regular e na SAALP. As respostas revelam a base teórica e a efetiva prática pedagógica do chão da sala.

Para uma sistematização menos complexa, com base nos enunciados, dividimos os diferentes enunciados, em três grupos: no Grupo 1 estão aqueles que, explicitamente ou não, assumiam a concepção estruturalista ou formalista; no Grupo 2, aqueles que se aproximam da teoria interacionista. No Grupo 3, estão dois que deixam em branco o campo de respostas e uma que apenas registra com um ponto de interrogação.

No grupo 1, que tem a Língua como expressão do pensamento e/ou instrumento de comunicação, temos os seguintes enunciados: “Através do sistema de signos verbais e a maneira de cada um expressar verbalmente” (sic) (professor 2); “Levá-lo a compreensão e a produção escrita de maneira a desenvolver concomitantemente a leituras individuais” (sic) (professor 3); “A linguagem que norteia todo processo educacional” (professor 4).

Essas conceituações podem ser entendidas como se existissem duas línguas: uma que é viva, que está fora da sala de aula, e outra, formal e funcional, em decorrência dos objetivos da escola, complexa, fetichizada, como um gênero específico que “norteia todo processo educacional”, como alega o professor 4. Essa ponderação não deixa de ser coerente quando refletimos sobre o ensino da língua materna que é realizado na escola: aquela que tem função em si mesma, a da linguagem que explica a linguagem.

A concepção da língua como expressão do pensamento, com o risco ou com a certeza de nossa crítica cair no lugar-comum, ainda costuma ocorrer no ensino da Língua, por meio de práticas viciosas de repasse *ad nauseam* dos conteúdos gramaticais. Apesar de a crítica ser mais uma paráfrase de outros dizeres, esse ensino tradicional continua poderoso e resistente. Ele é repetido nos autores de livros didáticos, nos elaboradores de provas de concursos, reforçado pela mídia e pelo público em geral (PARANÁ, 1988, p. 3).

Professores que intuitivamente se manifestam nessa corrente são coerentes na prática cotidiana, pois, se tomam a língua como uma instituição pronta e acabada, desenvolvem atividades-modelo para os alunos memorizarem estruturas, oferecem listas de palavras para treino ortográfico, fazem ditados de palavras isoladas, mandam decorar conceitos e conjugações, e propõem redações com base em modelos canônicos.

No grupo 2, da mostra de enunciações coletadas, podemos dizer que pelo menos quatro professores dizem conceber Língua/linguagem numa abordagem menos estruturalista, às vezes confundindo com os princípios formalistas –, linguagem como comunicação – porém mais próxima da visão interacionista.

Dizem eles: “É através do domínio da Língua que o aluno consegue expressar-se, conhecer e entender o mundo em que está inserido” (professor 1); “Entendemos que a língua/linguagem é essencial na comunicação, na vida do ser humano, tanto que é viva. Quanto a prática pedagógica esta tem que promover o entendimento” (professor 5); “A concepção que orienta meu trabalho é perspectiva de língua como instrumento de comunicação e interação social, valorização das variedades lingüísticas para um trabalho gramatical integrado à leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua no nosso dia-a-dia” (sic) (professor 6); “A concepção de que a linguagem falada e escrita são extremamente necessárias para a socialização, a leitura e a compreensão do mundo”(sic). (professor 7)

A visão da “língua como instrumento de comunicação”, não só no nível do discurso, mas também em práticas pedagógicas, é resquício forte deixado pela Reforma na Educação, deflagrada nas décadas de 1970 e 1980, quando o nome foi alterado de Língua Portuguesa para Expressão e Comunicação.

Assim, no contexto paranaense, tanto pela concepção interacionista difundida por meio do Currículo Básico, quanto pelos cursos de graduação em Letras ou formação continuada, esses conceitos passam a ser parafraseados em discursos orais ou escritos, pelos professores. Alguns deles têm buscado, de iniciativa própria, mudanças significativas, por meio de estudos e de formação continuada, apesar das adversidades.

Percebemos nos registros apresentados por esses quatro professores que, em tese, vêm na linguagem um lugar de interação humana, por meio da qual se estabelecem as práticas sociais, pois a Língua é viva, como a própria sociedade. Eles consideram as variedades lingüísticas e destacam o papel e a função da escola, no trabalho com a variedade eleita como “padrão” pela sociedade. Seria, contudo, otimismo da nossa parte inferir que, na prática, tais professores realmente trabalham nessa perspectiva?

Inserimos no grupo 3 duas respostas em branco (professores 8 e 10) e uma assinalada com um ponto de interrogação (professor 9), consideradas inusitadas. Julgamos pertinente, antes de qualquer análise, retomar algumas informações desses professores, ainda que sucintas, contidas nas respostas ao questionário.

O professor 8, graduado em faculdade particular da região, em 1985, estatutário há 23 anos, possuía cinco anos de experiência com 1ª a 4ª série; tem duas pós-graduações *lato sensu*; não participou de cursos de atualização nos últimos dez anos; não fez o curso de capacitação direcionado aos professores da SAALP, em Faxinal do Céu, nem participou da oficina do NRE. Assumiu as aulas na SAALP por “perca de turmas com junção de salas” (sic). Conforme relata, há muitas desistências de alunos das turmas da SAALP em que leciona.

O professor 9, também estatutário está há 30 anos no magistério, com 29 anos de experiência com 1ª a 4ª série; concluiu a graduação em 1977, em faculdade particular da região; possui também dois cursos de pós-graduação, em nível de especialização, concluídos em 1996 e 2000; participou de dez cursos nos últimos cinco anos, da capacitação em Faxinal do Céu e da oficina do NRE. Argumenta que não concorda com o Parecer em razão de os itens serem semelhantes, e também porque, segundo ele, “um ser não é: sim ou não, pois ele faz parte de um processo”. Esse professor preocupa-se em utilizar “estratégias diferentes, de acordo com o grau de dificuldade e a maneira como cada aluno consegue aprender”, e registra ainda que “os alunos faltam muito, se esquecem das aulas, ficam doentes, não possuem passe escolar, os pais não têm compromisso”.

O professor 10 é estatutário há 35 anos no magistério e tem experiência com 1ª a 4ª série. Informa que, apesar de ter participado de três a quatro cursos de atualização e do curso de Faxinal do Céu e da oficina do NRE, considera que esses contribuíram apenas parcialmente na sua formação, pois “quase nada” tem mudado em sua prática. Informou ainda que assumiu aulas nessas turmas por “gostar de dar aulas, por gostar de crianças e ser um pouco exigente”. Quanto aos itens do Parecer, considera-os “extensos e complexos” e informa que “os alunos variam demais, são desanimados, falta incentivo dos pais, moram longe”.

Quanto às duas respostas em branco (professor 8 e 10) e a resposta com um ponto de interrogação (professor 9), quanto à concepção de ensino de língua, isso nos causou certo incômodo, pois produziram uma ruptura na interlocução. Como afirma Orlandi (1996, p. 264) “levando-se em conta que a linguagem é basicamente dialógica, podemos dizer que ao silenciar sobre algo, o locutor prende o interlocutor no quadro discursivo limitado por esse silêncio”.

Se as palavras são opacas e ambíguas, o silêncio igualmente o é. Ele “é a própria condição da produção de sentido [...] como espaço ‘diferencial’ da significação: ‘lugar’ que permite à linguagem significar” (ORLANDI, 1992, p. 70). Essa forma de manifestar, pela subjetividade que é inerente à interlocução, faz com que o não-dizer signifique.

Assim, buscando compreender esses dados singulares, pretendemos analisar o dito, nesse não-dito, como duas possibilidades: uma, como desconhecimento sobre o assunto, como conseqüência da falta de investimento em sua formação continuada, já que são professores da rede há 23, 30 e 35 anos; outra, como conseqüência das próprias opções, seja por não participarem de cursos de formação, ou, mesmo participando, por ter resistência ao novo.

Certamente esses professores trabalham repetidamente nos moldes tradicionais, e involuntariamente reproduzem práticas que deixam de buscar na teoria a reflexão sobre o porquê, o para quê, para quem, o que ensinamos e como ensinamos.

Tabela 9 – O professor e a Sala de Apoio: metodologia e número de professores por habilidades

| Habilidades | Prática adequada | Prática não adequada |
|--------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| Oralidade | 04 | 06 |
| Leitura | 09 | 01 |
| Produção textual escrita | 10 | - |
| Análise lingüística | 04 | 06 |

Os dados do bloco 7, contidos na Tabela 9, podem ser subdivididos em 4 itens. Foram solicitadas as metodologias utilizadas nas práticas de oralidade, leitura, produção textual e análise lingüística. Contudo, as respostas se limitaram a informar sobre os diferentes tipos de atividades desenvolvidas. Sob critérios interacionistas, convencionamos os relatos como “práticas adequadas” e “práticas não adequadas”. Este bloco aborda questões concernentes às práticas pedagógicas adotadas quanto às necessidades nas habilidades mencionadas.

A partir desses registros, a oralidade concebida como “adequada”, é praticada por quatro professores, em forma de atividades significativas, como: relatos de história de vida ou experiências, eventos ou acontecimentos do cotidiano. Entretanto, seis deles desenvolviam essa habilidade por meio de exercícios de leitura em voz alta, o que aponta para uma visão reducionista de ensino da língua.

Para seis professores, ela é compreendida como mera manifestação “natural” das ações orais corriqueiras do cotidiano burocrático escolar. Não a compreendem como conteúdo escolar passível de sistematização, por meio de diferentes gêneros textuais (debate, teatro, jornal falado e outros), como momentos de interlocução, de práticas discursivas e dialógicas. Ela possibilita vivenciar as diferentes variedades lingüísticas, desenvolver a expressão oral em situações formais e fazer com que os alunos percebam a sua adequação, considerando-se as condições de produção do texto oral. Os números confirmam a falta de conhecimento do valor do trabalho com a oralidade, na sala de aula.

Quanto ao quesito metodologia da leitura, do total de nove professores alguns responderam sobre os gêneros de textos que oferecem aos alunos, outros sobre o papel da leitura: leitura crítica, não alienante, reconhecimento da presença do outro, o que, segundo os nossos critérios de análise, consideramos, reservadas as limitações das respostas, como “prática adequada”. A esse professor somam-se três que procuram criar o hábito de leitura diária de jornais e de livros de Literatura, e dois relatam que realizam leitura individual, silenciosa ou compartilhada. Destaque merece uma resposta que incluímos nesse contexto por desenvolver atividades de teatro, apesar de deslocá-la das práticas de oralidade. Para completar o número de professores com “prática adequada”, trazemos mais um que se preocupa em fazer com que o aluno reconheça a presença do outro e a própria, nas leituras, outro docente oferece textos diversos (narrativas, gibis, cartas etc.).

Dos dez professores, um por adotar práticas exclusivas de leitura oral, o que aponta para mera decodificação, revelou-nos uma “prática não adequada”.

Outros dados coletados por meio de diálogo – da pesquisadora com professores e diretores – demonstram que as preocupações dos professores se relacionavam com a baixa capacidade de leitura dos alunos, com dificuldade quanto ao reconhecimento do valor fonético das letras, com a falta de fluência, de compreensão das palavras e do sentido dos textos.

Um aspecto positivo percebido, no conjunto do questionário, foi o de que todos os professores procuram oferecer atividades variadas, que promovam o hábito da leitura. Como aspecto frágil, verificamos que eles apresentam dificuldades em compreender como o processo de aprendizagem da leitura funciona, de refletirem sobre a natureza dela, de

compreenderem as suas razões, de levantarem hipóteses a respeito. Eles apenas detectam que o aprendiz tem dificuldades na leitura, e movidos pela ânsia de encontrarem solução, buscam-na por meio de intensas atividades leituras em sala de aula, que consideramos procedimento pertinente.

Acreditamos que parte dessa lacuna seja reflexo da nossa formação acadêmica, pois alguns cursos de graduação em Letras ainda não estão voltados ao ensino dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita em estágio inicial. Pensamos que esse *déficit* teórico precisa ser urgentemente corrigido, diante da presença de um grande percentual de alunos sem as mínimas condições de leitura e escrita na 5ª série do Ensino Fundamental. Outra medida a ser buscada poderia ser a redução do número de alunos em sala de aula dessa série, dada a atual e real condição do seu desempenho lingüístico.

No que concerne às práticas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de produção de textos, elas são “adequadas” entre os dez professores: 5 indicam que a desenvolvem após leitura de textos, com base em gravuras seqüenciadas ou após discussão de temas; os outros cinco desenvolvem a produção e a reestruturação. Diante desses registros, em tese, todos concebem e praticam a escrita de forma “adequada”.

A questão sobre análise lingüística, para nós, teve o objetivo de compreender a concepção de produção de textos em todas as suas etapas (dentre elas, a de análise lingüística). As respostas parecem desvinculá-la da produção textual, bem como da leitura, já que apenas quatro parecem percebê-la como etapas de desenvolvimento de uma e de outra habilidade. Seis, entretanto, registram o uso de exercícios gramaticais e correções ortográficas.

Esses dados ratificam, mais uma vez, que a análise lingüística ainda é praticada em uma visão que fragmenta a língua, e que os fatos lingüísticos estão, entre si, isolados, estáticos, apartados, desprovidos de interlocução, como argumentava Faraco, no Currículo Básico, de 1988.

A análise lingüística pressupõe reflexão, questionamento sobre os fatos da língua; ela não significa estudar um conjunto de temas gramaticais listados em seqüência em algum manual ou livros didáticos, destituídas de qualquer articulação funcional. Esse desvio conceitual é persistente em nosso meio. Dominar as atividades verbais não é uma prática desprovida de teoria: as atividades verbais e a reflexão sistemática sobre elas caminham juntas e se influenciam mutuamente. (FARACO, 1988, p. 21)

Na tabela seguinte, apresentamos as atividades desenvolvidas pelos professores com o objetivo de sanar as dificuldades dos alunos da SAALP.

Tabela 10 – Atividades desenvolvidas pelos professores da SAALP

| Atividades para solucionar os problemas | Nº. de professores |
|---|--------------------|
| Atividades de produção e reestruturação de textos | 5 |
| Exercícios de fixação, uso de dicionário e leituras | 3 |
| Atividades lúdicas, diálogos, leituras (para elevação da auto-estima) | 2 |

No bloco 6, com dados sintetizados na Tabela 10, os professores apontaram unanimemente que as habilidades mais comprometidas dos alunos são referentes à leitura e compreensão e à produção textual; dois ainda afirmam que os alunos têm baixa auto-estima.

Diante dos problemas detectados, em outro quesito, procuramos conhecer as estratégias ou as atividades utilizadas pelos professores para atenderem às dificuldades dos alunos: cinco mencionaram vagamente que realizavam intervenções individualizadas e adequadas às necessidades de cada aluno; três utilizavam-se de exercício de fixação, dicionário, atividades de leitura e interpretação; dois indicaram a importância de elevar a auto-estima dos alunos por meio de diálogo, de atividades lúdicas e muita leitura de gêneros textuais diversos: gibis, jornais, revistas, livros, jogos, caça-palavras etc.

Essas assertivas não podem ser por nós ratificadas ou refutadas, pelo fato de não termos acompanhado cada uma das turmas. Pudemos, sim, observar *in loco*, em algumas escolas – não necessariamente dos professores que responderam ao questionário – trabalhos intensivos, espontaneístas, movidos mais pela intuição e por boas intenções do que resultados de trabalhos de análises, estudos e planejamentos coletivos, envolvendo regente, contraturnista, direção e pedagogo. Grande parte dos professores atuava com muito empenho na leitura e nos exercícios gramaticais.

Contudo, cabe destacar nesse momento que, quando da nossa observação *in loco*, em algumas escolas, a metodologia utilizada pela grande maioria dos professores era voltada para o atendimento coletivo. Muitas das atividades solicitadas, nas turmas observadas, seguiam os modelos do ensino regular, de exercícios gramaticais, de nomenclaturas, de treinos ortográficos; de interpretações de textos com questionários lineares. Enfim, uma simples reprodução de livros didáticos tradicionais, mera reprodução da aula, em que as dificuldades pessoais pareciam estar distantes de serem solucionadas. Poucos professores efetivamente

priorizavam o atendimento individual e o trabalho com o texto como base do trabalho, numa perspectiva interacionista, contrariando assim, as repostas desse quesito.

Não constatamos produções textuais de alunos afixadas no quadro-mural ou em paredes. Alguns professores permaneciam sempre próximos ao quadro-negro ou sentados à sua mesa, dando atendimento individualizado para um ou outro aluno. As carteiras dos poucos alunos permaneciam enfileiradas de forma tradicional. Acreditamos que o professor deveria deslocar-se à carteira do aluno. A proximidade e a convivência lhe possibilitariam perceber o que os alunos sabem e o que não sabem. “Este acompanhamento é a melhor forma de avaliação, e a mais honesta” (CAGLIARI, 2006, p. 68). Essa percepção viabilizaria o planejamento adequado para suas aulas.

Algumas ações que garantem e promovem a aprendizagem dos alunos são decorrentes de intervenções nas produções que apontam problemas de escrita, no que concerne a ortografia, coerência, coesão, argumentação, e a aspectos notacionais (paragrafação, acentuação, etc.); negociação de sentido nas interlocuções verbais; assessoramento nas leituras, de forma a propiciar ao aluno a superação do nível de desenvolvimento real, ou, segundo o método recepional do texto, romper com as experiências vividas e ampliar a atitude receptiva e emancipatória, segundo Aguiar e Bordini (1993).

Apesar de o Currículo Básico do Estado do Paraná ter sido editado em 1990, percebemos que os aportes teórico-metodológicos, ancorados na concepção de aprendizagem e desenvolvimento de Vygotsky, e na concepção interacionista da linguagem, com fundamento bakhtiniano, ainda não caíram no domínio coletivo dos professores de língua materna. Claro está que o contexto histórico anteriormente apresentado concorreu para esse quadro.

Na Tabela 11, sistematizamos os dados referentes ao bloco 8 – O professor no contexto ensino-aprendizagem de Língua Materna –, em que os sujeitos conceituam a leitura, a escrita e a fala, e deixam transparecer as possíveis ações pedagógicas, que abstraímos das repostas ao questionário.

Tabela 11 – Concepções de linguagem e de avaliação, segundo os professores da SAALP

| Concepções | Estruturalista Formalista | Interacionista | Resposta inusitada | Diagnóstica e Processual |
|------------------------|------------------------------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| De leitura | 6 (profs. 1, 2, 3, 4, 5 e 9) | 2 (prof. 6 e 7) | 2 (prof. 8 e 10) | |
| De escrita | 8 (profs. 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 9) | 1 (prof. 7) | 1 (prof. 10) | |
| De fala (oralidade) | 4 (profs. 2, 4, 6 e 10) | 4 (profs. 1, 3, 5 e 7) | 2 (profs.8 e 9) | |
| De avaliação | | | | 10 |

Por questão didática, dividimos as concepções em grupos diferenciados segundo as correntes lingüísticas. Quanto à leitura, classificamos como primeiro grupo os conceitos dos professores 1, 2, 3, 4, 5 e 9, como sendo de vertente estruturalista e/ou formalista, pois centram suas preocupações em ações isoladas, como a decodificação dos símbolos gráficos, no domínio do código, da mensagem.

Para ilustrar transcrevemos, a seguir, os seus registros: “Identificar as idéias centrais e secundárias” (professor 1); “Ação ou efeito de ler” (professor 2); “Ler é dominar todos os símbolos gráficos” (professor 3); “Compreender a mensagem que leu” (professor 4); “Ler é interpretar as idéias básicas, compreendendo a função da pontuação, estabelecer relação com o cotidiano” (professor 5); “É decodificar símbolos e compreender o que leu” (professor 9).

Nesse grupo, há clareza quanto à postura assumida, apesar das diferentes formas de enunciar o mesmo sentido. A análise recai apenas sobre o processo de leitura no sentido técnico, resumindo-se em ato mecânico de decodificação dos símbolos gráficos isolados e na disposição linear e seqüencial das palavras, frases e orações. Nessa leitura, as palavras são transparentes e o sentido é unívoco.

Acreditamos que o que vale na leitura vai além desses aspectos técnicos: é o sentido que dela emana, pois ele está dado para além da literalidade do texto. Alguns professores não enxergam, no ato da leitura, a existência de um sujeito capaz de “compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações” (GERALDI, 2005, p. 71).

O segundo grupo, composto pelos professores 6 e 7, de tendência interacionista, compreende a leitura de forma não-linear e que comporta uma visão crítica do mundo, conforme seus relatos: “Ler é compreender a mensagem, estabelecendo relação com outros textos” (professor 6) e “Ler não deve ser um ato passivo e repetitivo. Ler, realmente, é

interferir no texto e produzir nossa própria visão de mundo. A leitura não pode ser ingênua, mas deve levar à reflexão” (professor 7).

O professor 7 vislumbra, na leitura, a possibilidade do ser humano em aguçar a criticidade e se emancipar, já no conceito do professor 6, a leitura, no processo de recepção, ganha *status* dialógico, intertextualidade - o diálogo entre múltiplos textos, ou a polifonia. Se abordarmos esse conceito sob a perspectiva discursiva, no sentido mais amplo, seria denominada interdiscursividade, pois o discurso se estabelece sempre sobre um discurso prévio, um já dito. No sentido mais restrito, a intertextualidade se estabelece “na relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos” (KOCH, 2003, p. 62).

Essas conceituações demonstram conhecimentos mais avançados do que o do primeiro grupo, possivelmente com bons reflexos nos seus trabalhos.

No terceiro grupo reunimos duas respostas que consideramos inusitadas: “Ler é a atenção que o aluno deseja” (professor 8) e “Ler é saber ler linhas nas linhas” (professor 10).

Para o professor 8, possivelmente, sua preocupação estivesse voltada ao acolhimento à criança, com o objetivo de proporcionar-lhe sentimento de pertença, de criar empatia, de dar-lhe a “atenção que deseja”, pelo fato de alguns alunos da SAALP, como alega em outros campos, apresentarem problemas de baixa auto-estima. Sua atenção está voltada, portanto, para a criança e não para o propósito do quesito do questionário, ou seja, o de obter um conceito acadêmico. O próprio professor deslocou o sentido de ler, talvez movido pelas práticas desenvolvidas na área de Educação Especial, nos cursos de sua pós-graduação. O sentido pressuposto em sua interpretação pode ser o de dar assistência às necessidades das crianças com dificuldade de aprendizagem.

Já, na conceituação do professor 10, “ler linha nas linhas”, o sentido poderia ser aquele em que a leitura ultrapassa o sentido literal do texto, o que significaria compreender e preencher as lacunas do discurso, enquanto processo interlocutivo, momento em que o texto se atualiza e se completa na relação leitor-texto-autor. Mas, pelos dados abstraídos do conjunto das demais respostas desse professor (inclusive das produções textuais de seus alunos), essa expressão pode significar que o sentido seja aquele que se encontra nas palavras linear e seqüencialmente dispostas, “linha a linha”, possivelmente com sentido unívoco, monológico.

Precisamos verificar que, pelo fato de termos questionado sobre o que significava a leitura, o primeiro grupo conceituou-a à luz do processo técnico, enquanto outro respondeu sobre o uso ideológico da leitura. Para uma leitura eficaz é necessário que ambas aconteçam:

decifrar a escrita e estimular que o aluno possa ir além das relações que se estabelecem entre os elementos lingüísticos e demais elementos envolvidos na produção de um texto. Espera-se que um leitor reconheça o que está nas entrelinhas, os subentendidos.

Quanto à escrita, dados referentes à letra b, do bloco 8, dispusemos os registros dos professores, segundo duas perspectivas: uma primeira, de vertente tradicionalista e uma segunda, de vertente interacionista.

Os professores 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 9 conceituam a escrita como ferramenta de uso quase exclusivo do âmbito escolar, conforme os parâmetros do Estruturalismo e do Formalismo, como a seguir registramos: “Desenvolver a linguagem com clareza, coerência e coesão, adequando a norma padrão os quais levam ao domínio do ler, escrever e falar” (professor 1); “Representar por meio de letras” (professor 2); “É exercitar a escrita como comunicação mais elaborada e formal dos registros em várias áreas do conhecimento” (professor 3); “É saber transmitir o que quer, de maneira mais próxima a norma culta” (professor 4); “Desenvolver a habilidade de imaginação, inventividade por meio da escrita” (professor 5); “Escrever é conseguir comunicar-se através de um texto” (professor 6); “Instrumento oral de estruturas e experiências e explicar a realidade de um todo” (professor 9).

Para os professores 2, 4 e 9, a língua é exterior ao homem, exclusivamente como código, sistema de símbolos; para outro grupo, composto pelos professores 1, 3 e 5, a linguagem escrita possui propriedades como os fatores da textualidade, mas com excessiva preocupação quanto ao domínio da norma padrão. São afirmações reducionistas a respeito da escrita.

Na vertente Interacionista, registramos: “Devemos considerar que escrever não é uma prática encontrada apenas na codificação, na representação de sons por meio de letras, é necessário que, ao escrever, percebamos que há um motivo para isto, uma intenção, alguém que irá ler o que escrevemos, e que há uma forma para se escrever” (Professor 7).

Nesse enunciado, o ato de escrever supera a perspectiva mecanicista ou da mera decodificação ou representação gráfica, como a maioria do grupo concebe, mas pressupõe as condições de produção da escrita, tendo em vista as intenções, o seu interlocutor e a forma composicional do texto.

Nesse sentido, essa conceituação abarca, de forma genérica, os objetivos da Lingüística Textual, que hoje entende o texto “como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional)” (KOCH, 2004, p. XII).

Se a escola é o espaço específico onde se socializam os saberes historicamente construídos e sistematizados pela humanidade, o ensino da língua materna tem o compromisso de assumi-la de tal forma que o texto seja considerado como o próprio lugar de interação e interlocução entre sujeitos. Pelo texto, os atores/construtores sociais se constituem e por ele são constituídos, dialogicamente.

A produção de linguagem constitui 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 não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal. (KOCH, 2004, p. 33)

Obtivemos, ainda a respeito da escrita, duas respostas que merecem análise diferenciada. Primeiramente, apresentamos a resposta do Professor 8, para quem a escrita é “o ajudante que o aluno confia”. A princípio parece incoerente; contudo, possivelmente em seu discurso está manifesto o aspecto psicológico da relação professor-aluno. Podemos interpretar esse enunciado, como se referindo à afetividade que se estabelece na relação humana, uma vez que o professor pode ser compreendido pelo aluno como aquele em quem este confia, aquele que vai ajudá-lo a superar suas dificuldades na escrita. Portanto, para o professor, que tem especialização em Educação Especial, como anteriormente expusemos, possivelmente a ênfase tenha sido colocada no próprio papel, quando da sua intervenção no ensino da escrita.

Outra resposta sobre a escrita que nos intrigou foi a do Professor 10, que registrou: “o que você está escrevendo para entender o que está querendo dizer”. A organização estrutural desse enunciado, embora prene de sentido, demonstra certa dificuldade de ele expressar sua concepção sobre a atividade da escrita. A concepção de Língua e a opção metodológica coadunam-se sob o viés estruturalista, como poderá ser verificado em seção 4.3.5 em que analisamos seu perfil.

Quanto à fala, quesito também solicitado no bloco 8, as respostas foram similares às aquelas dadas no bloco 6, ao solicitarmos a respeito da metodologia utilizada na oralidade.

O grupo **a**, composto pelos professores 2, 4, 6 e 10, percebe na fala apenas o caráter técnico, como instrumento para expressar o pensamento ou usar oralmente um idioma. Dizem eles, respectivamente: “Falar é saber usar oralmente um idioma” (professor 2); “Comunicar o pensamento” (professor 4); “Usar a linguagem oral para comunicar-se com eficiência” (professor 6); “Falar é comunicar para entender o que está falando” (professor 10).

No grupo **b**, os professores 1, 3, 5 e 7 que têm nas falas visão próxima da abordagem interacionista, conforme constam: “Desenvolver a expressão oral fluente adequando a

linguagem ao interlocutor e às circunstâncias” (professor 1); “Instrumento oral de estruturas e experiências e explicar a realidade de um todo” (professor 3); “Relatar com clareza/fluência, coerência/coesão, seqüência (início, meio, fim), objetivamente e com argumentação” (professor 5); “Além de ser a expressão daquilo que penso, é a tradução de tudo o que sou, de uma história de vida, de tudo o que quero. Devemos considerar que o ato da fala envolve também gestos, olhares, posturas que dizem muito e que concretizam ou não o ato de comunicação”(professor 7).

Esse grupo traz alguns elementos da lingüística textual, como: expressão oral fluente, clareza, coerência/coesão, como também distinguiu a especificidade da oralidade e da escrita. Focaliza aspectos sócio-históricos da língua que mobilizam, no ser humano, as representações sobre o mundo, o contexto social construído no coletivo, o que é filtrado pela subjetividade, dotando o discurso de um estilo próprio. O professor 3 acrescenta, ainda, a possibilidade de, por meio da fala, o ser humano manifestar suas experiências e sua visão de mundo, o que consideramos uma análise mais avançada em relação à dos demais sujeitos.

A Língua, conforme a concepção interacionista, está vinculada aos horizontes de determinados grupos sociais, em determinado momento e num dado espaço geográfico. Assim, as palavras, que carregam um sentido ideológico, adquirem o sentido que o contexto social e histórico lhes faculta. Portanto, a Língua, como os homens, está sempre em mudança. É na interação social, nas relações dialógicas que os homens se constituem como sujeitos históricos na e pela linguagem (Bakhtin, 1991).

Neste bloco, consideramos como respostas inusitadas: “A pessoa que está dando força” (professor 8), bem como o registro do professor 9, com um ponto de interrogação.

Na resposta do professor 8, como ponderamos anteriormente, novamente o viés psicológico de cunho afetivo está presente. Não podemos conceituá-lo como professor pouco competente para o ensino de língua materna. As suas respostas, neste bloco, provam que não há um sentido único nas palavras, mas ele é construído entre o texto e o leitor. O sentido pode se deslocar para um novo, pois ele é fugidio; é a não-fixidez do sentido nas palavras. A recepção ao enunciado dos diversos quesitos foi realizada pelo horizonte de expectativa do professor 8, e não pelo nosso, como pesquisadora.

No campo de resposta do professor 9 há um ponto de interrogação. Provavelmente por meio desse sinal manifesta sua visão inatista de mundo, em que a fala não é considerada uma habilidade adquirida, construída socialmente, mas dada pela natureza. Nesse sentido a fala se configura em mera ação natural de fonação, repetindo a mesma visão do bloco 6, a respeito da oralidade, em que o caráter inatista destitui a historicidade constituída da linguagem falada.

Ou, tal como os lingüistas idealistas, esses professores vêm na fala algo pré-dado, separado dos homens.

Tabela 12 – A importância do ensino de LP no Ensino Fundamental e a PPP da SAALP

| | | | |
|---|--|--|---------------------------------|
| * A Língua Portuguesa e a sua importância | Porque o professor deve ensinar a LP | | No. de professores |
| | | Para formação da cidadania | 5 (profs. 3, 5, 6, 7, 9) |
| | | Para dominar a forma padrão | 1 (profs. 2) |
| | | Para acompanhar o processo educativo | 1 (prof. 4) |
| | | Para melhorar a cópia | 1 (prof. 10) |
| | Porque o aluno deve aprender a LP | Para melhorar a língua no âmbito escolar | 1 (profs. 4) |
| | | Para ser cidadão crítico | 7 (profs. 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10) |
| | Importância do ensino da LP | Ensino da língua em si mesma | 4 (profs. 3, 4, 5, 10) |
| | | Para ampliação do conhecimento | 4 (profs. 2, 6, 7, 9) |
| | Importância do texto no ensino da LP | Visão Tradicionalista | 4 (profs. 3, 4, 6, 10) |
| | | Visão Interacionista | 4 (prof. 2, 3, 5, 7, 9) |
| | Conhecimento da Proposta Pedagógica da SAALP | | 10* * |

* Esses quesitos não constavam do questionário dos professores 1 e 8, enviados como testagem.

** Questão constante nos questionários de todos.

As respostas que compuseram os dados da Tabela 12 são pertinentes aos cinco quesitos do bloco 9, O professor e a Proposta Político-Pedagógica (PPP) da Sala de Apoio.

No primeiro quesito, procuramos detectar se a proposta pedagógica do Programa era do conhecimento de todos os professores: três a conheceram em Faxinal do Céu, no curso de capacitação; cinco por intermédio da equipe pedagógica da escola e dois pelo NRE. Consideramos esse dado relevante, pois tal ciência subentende compromisso daqueles que dele participam, numa relação de contrato pedagógico.

A respeito da importância da LP e do texto, no seu ensino, procuramos saber, em quatro itens, por que o professor deve ensinar a Língua Portuguesa; por que o aluno deve aprender a LP; a importância do ensino da LP no Ensino Fundamental e a importância do texto no ensino de LP. O cômputo das respostas a esses quesitos totalizarão em 8, visto que esses não constaram do questionário enviado aos professores 1 e 8, encaminhado como testagem.

Nas respostas ao primeiro quesito, julgamos que quatro professores buscam a formação do cidadão autônomo, crítico, apto a compreender o mundo, conforme as palavras dos professores 3, 6, 7, 9: “Para despertar a prática da língua, seja a leitura, a escrita, seja a compreensão do universo lingüístico que o rodeia” (professor 3); “Por ser, a língua materna, um requisito básico de autonomia do ser humano. Para viabilizar o desenvolvimento da competência comunicativa” (professor 5); “Para contribuir para a formação da cidadania” (professor 6); “Acredito que o estudo da língua é um processo dinâmico de interação, é um meio de realizar ações, de agir e atuar com e sobre o outro. Portanto acredito num ensino que forma o sujeito crítico, ativo no meio em que vive e capaz de se expandir” (professor 7); “Para haver compreensão do mundo” (professor 9).

O professor 2 justifica a necessidade dos estudos da LP, como meio para “melhorar a fala/escrita dos alunos” (professor 2); o professor 4 diz que é para “acompanhar o processo educativo”, enquanto o professor 10 argumenta que é para que os alunos “melhorem na cópia”.

Diante desse quadro, podemos perceber que a metade do grupo responde sob o ponto de vista ideológico, no sentido de contribuir para a formação humanística, para o letramento do aluno, e outra metade está arraigada nos aspectos do domínio do código, como professores tradicionalistas e reacionários às mudanças e às reflexões sobre a linguagem. Os professores 2, 4 e 10 concebem o ensino da LP apenas para fins escolares.

Mas será que a prática de ensino da LP que ocorre em muitas escolas não confirmaria essa asserção? Até que ponto o ensino de LP tem contribuído para a emancipação do aluno, a fim de que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído pela humanidade e reflita sobre ele? Não seria preocupante nos depararmos com um enunciado que destaca a atividade de cópia como a razão do ensino da LP? O que se pode esperar de uma prática dessa natureza?

No segundo quesito – Para que meu aluno deve aprender a Língua Portuguesa –, no primeiro grupo temos a resposta do professor 4: “Para que o aluno possa se integrar no contexto educacional”. Julgamos que esse argumento vislumbra a aprendizagem da LP apenas

nos limites da própria disciplina ou do contexto escolar. Essa é uma visão reducionista da função social da própria educação, num âmbito mais amplo.

O segundo grupo tem por base as respostas dos professores 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10: “Para sair da escola com uma visão mais abrangente; ser um cidadão crítico” (professor 2); “Para despertar a prática da língua, seja a leitura, a escrita, seja a compreensão do universo lingüístico que o rodeia” (professor 3) “Ser cidadão que se expressa lendo, interpretando, produzindo, relatando, argumentando” (professor 5); “Para ler o mundo, interagir, se relacionar no mundo contemporâneo” (professor 6); “Para ser um indivíduo capaz de se comunicar bem através do uso da língua, mas principalmente interagir em qualquer meio em que esteja e que seja capaz de expor idéias com clareza, criticidade” (Professor 7); “Para compreender e fazer-se compreender no mundo em que vive” (professor 9) e “Para enfrentar o mundo lá fora, pois sem leitura como fazer? E sem saber interpretar?” (professor 10).

Nessas repostas, os professores registram, com marcas fortes, um viés político e engajado. Observamos que, ao analisarem o porquê do aluno aprender a LP, fazem um deslocamento, se afastam do ensinar, colocam-se como expectadores e “cobram” uma atitude do aluno, como cidadão, como sujeito que se relaciona com outras pessoas. A visão política se torna mais aguçada, inclusive a do professor 10. Mas, quando perguntamos sobre o porquê de ensinar a Língua, como no quesito anterior, uma parte dos professores, aparenta eximir-se dessa responsabilidade e/ou finalidade, defende uma postura menos engajada, sem colocar como sua essa responsabilidade. Mantém-se numa posição conservadora, adotando um ensino que ratifica essa prática. São posturas contraditórias.

No terceiro quesito, que trata da importância do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, classificamos essas respostas em dois grupos.

O primeiro é formado pelos professores 3, 4, 5 e 10, que consideramos como os que vêem no ensino da Língua um fim em si mesmo: “Para melhorar sua língua materna” (professor 3); “É a base e sendo assim necessária para adquirir novos conhecimentos da Língua Portuguesa” (Professor 4); “Valer-se das situações do cotidiano para atingir a convencionalidade (padrão)” (Professor 5) e “Eu acredito que a Língua Portuguesa é a mais cobrada em relação a tudo” (professor 10).

Para esse grupo, o ensino de LP se restringe ao espaço físico limitado do intra-muro escolar. Ensimesmada ou destituída de sentido, a Língua Portuguesa se torna necessária para adquirir novos conhecimentos dela própria.

Quanto ao segundo grupo, classificamos como aquele que vê no ensino da Língua um processo de ampliação do conhecimento. Fazem parte dessa postura os professores 2, 6, 7, 9:

“Através da Língua Portuguesa que ele terá acesso aos novos conhecimentos. É através da Língua Portuguesa que o aluno tornará cidadão crítico” (professor 2); “É a disciplina mais importante do Ensino Fundamental, a partir dele há condições de se adquirir outros conhecimentos” (Professor 6), “No ensino fundamental, principalmente de 1ª a 4ª séries, está a base do ensino de língua, nas séries seguintes, haverá o desenvolvimento de tudo o que o aluno já aprendeu. Por isso que o ensino deve sempre partir daquilo que o aluno já conhece, já possui” (professor 7) e “É imprescindível” (professor 9).

Neste campo de resposta, para esse grupo de professores, o ensino de Língua Portuguesa é de grande relevância no Ensino Fundamental, pois ela é compreendida como meio para desenvolver outros conhecimentos, para a formação da cidadania e concebe o caráter vygotskiano no ato do ensino, ou seja, a natureza progressiva do ensinar e aprender a partir dos reais conhecimentos dos alunos, mediado pelo professor.

No último quesito indagamos sobre a importância do texto no ensino de Língua Portuguesa. Seguindo os mesmos critérios da questão anterior, alocação no primeiro grupo as respostas daqueles que possuem visão tradicionalista, os professores 4, 6, e 10: “É a forma de poder se comunicar, expressando seus conhecimentos” (professor 4); “A leitura de textos consagrados e a forma de aprender como se escreve. A produção de texto é a forma de mostrar o que aprendeu. A reescrita é quando se trabalha todas as formas de escrita culta” (professor 6); “Seria uma maravilha se todos soubessem ler linhas nas linhas” (professor 10).

Este grupo parte da visão estritamente escolar, de natureza utilitarista, segundo a qual o texto tem, como anteriormente argumentamos, um fim em si mesmo, apenas para resolver problemas que se inserem no âmbito escolar. Os modelos de texto são aqueles do *cânon*, textos consagrados, legitimados como modelos para a reprodução.

O texto ainda não está no centro das práticas: como ponto de partida para o ensino da língua materna, pois o próprio professor 10 se coloca no lugar de um observador, um analista, e se pasma diante da triste realidade que constata: a incapacidade de seus alunos lerem. Ao invés de responder sobre a importância do texto na sua prática, responde talvez afirmando a sua negação, já que seus alunos não sabem ler “linhas nas linhas”.

A fetichização do texto está tão arraigada na concepção e nas práticas que certos professores o colocam como objeto sacralizado, reservado para os iluminados, distante do nosso alcance. Tais práticas obstaculizam não só o conhecimento e o domínio do professor, mas, sobretudo, em relação aos seus aprendizes. Isto, porque o texto ainda não ganhou o estatuto de relevância no trabalho com a linguagem, como defende a perspectiva interacionista. Nesse sentido, ele ainda é considerado como objeto de oralização do escrito;

modelo para paráfrases e para fixação de sentidos – a do autor; práticas obsoletas em que se reduz a atividade do professor a mero “exercício puro e simples da capatazia (exercício da gerência)” (GERALDI, 2002, p. 112).

No segundo grupo, com viés interacionista, temos as respostas dos seguintes professores: 2, 3, 5, 7 e 9: “Através de textos que o aluno está interagindo com ele mesmo” (professor 2); “Para um maior embasamento teórico e formal que lhes sirvam de instrumento para a sua prática diária” (professor 3); “O texto é um instrumento básico para o ensino da língua” (professor 5); “É através da produção de texto que o aluno levanta hipóteses sobre a escrita e a partir daí, com o intermédio do professor poderá haver a sistematização da língua” (professor 7); “Fundamental” (professor 9).

No âmbito dessas respostas, o texto é “fundamental”, não só “um instrumento básico para o ensino da língua” como também “para a sua prática diária”, por meio do qual “o aluno levanta hipóteses sobre a escrita, mas a partir daí, com o intermédio do professor poderá haver a sistematização da língua”. Pode o aluno, a partir dele, estar “interagindo com ele mesmo”.

A construção do parágrafo acima, com base nos dizeres dos próprios professores, sustenta a argumentação da importância do texto nas práticas escolares, seja na produção ou na recepção dos textos.

Cabe ressaltar que o Currículo Básico, a Proposta Pedagógica da Escola, os PCNs e os cursos superiores de Letras, os eventos científicos, e as publicações de pesquisas e estudos teóricos sobre ensino de LM; enfim, um grande conjunto de informações não tem conseguido mobilizar, dentro da sala de aula, uma virada no ensino de maneira a priorizar o texto. (Geraldí, 2002, p. 135).

Infelizmente essa infinidade de pesquisas não chega às mãos do professor de LM da Educação Básica. Há um grande hiato na efetivação do triângulo autor-texto-leitor. As produções de pesquisa de cunho teórico e prático continuam distantes do professor de LP da rede pública estadual. A interlocução ainda não se efetiva nesse universo porque não há políticas públicas adequadas, no Brasil e no Paraná, que disseminem a socialização do saber por meio da redução de custos nas edições e distribuições de livros técnicos, de incentivos aos professores da rede pública para participarem de eventos científicos, de verbas para que possam desenvolver pesquisas, e principalmente, para o assessoramento didático da IES em forma de cursos de formação continuada.

A teoria do texto que, precipuamente, reflete sobre as condições de produção do texto, ainda está longe de fazer com que o “Quê” – (Pesquisas sobre o ensino de Língua Materna que tratam sobre oralidade, leitura, escrita, etc.) e o “Por quê” (intenção e objetivo de levar os

professores a refletirem e melhorarem nas práticas de ensino de LP) cheguem nas mãos do “Para Quem” (todos os professores de Língua Materna da Educação Básica do Brasil), isto é, essas teorias que foram e estão em contínuo processo de produção precisam ter ampla circulação, compreensão e aplicação, na sala de aula (“onde”); aqui e agora (“quando”).

Defendemos também que só o texto, como unidade de ensino-aprendizagem, viabiliza ao aluno entrada para o diálogo com outros textos, como participante ativo e responsivo. Essa concepção deveria ser basilar nas práticas de ensino de qualquer disciplina curricular. O texto é o suporte de todos os conhecimentos, escolares ou não, e a sala de aula se constitui como espaço de interação verbal, onde alunos e professores podem confrontar saberes e conhecimentos em uma arena discursiva e dialógica.

No sentido atribuído a sujeito, como herdeiro e produtor de herança cultural, alunos e professores aprendem e ensinam um ao outro com textos, para os quais vão construindo novos contextos e situações, reproduzindo e multiplicando os sentidos em circulação na sociedade. (GERALDI, 2000, p. 23)

Como podemos constatar, de maneira geral alguns professores não têm clareza sobre as diversas correntes lingüísticas a que se filiam e, portanto, dependendo de um ou de outro quesito, mesclam conceitos ou migram de uma para outra concepção. Dentre eles, o professor 7 manteve-se mais coerente, teoricamente falando, nos fundamentos do Interacionismo.

Para fechar as considerações sobre o questionário, na questão aberta para comentário geral, apenas quatro professores responderam. Destacaram a necessidade da permanência da SAALP: um deles ainda sugeriu que os professores deveriam ter oportunidade de troca de experiências e acesso a curso de capacitação para produção de materiais.

Após a amostra do conjunto de respostas dos dez professores, ratificamos aquilo que é reiterado nas pesquisas em língua materna, há mais de duas décadas, que o Estruturalismo e/ou Formalismo continuam fundamentando as práticas de grande parte dos professores de Língua Materna do Estado do Paraná. De uma forma geral, eles não possuem plena convicção dos pressupostos teóricos que embasam as suas práticas, uma vez que parece haver confusão entre as várias concepções. Isso nos leva a depreender ecletismo ou falta de clareza na fundamentação teórica, no trabalho realizado com afincamento no cotidiano, exigente quanto ao domínio da gramática normativa. Esse ativismo – no sentido de excesso de atividades sem a devida reflexão – movido pela busca em conciliar as exigências curriculares ao tempo pedagógico, muitas vezes compromete a capacidade de refletir, pois são propostas mais próximas do trabalho braçal do que intelectual; agem dessa forma por acreditarem estar no caminho certo.

Temos que admitir que uma pequena parcela de professores (normalmente estatutários, há mais de 20 anos no magistério) não tenha interesse em participar de cursos de atualização ou, quando deles participam, são avessos às mudanças e às inovações pedagógicas. Por isso, parece não verem resultados positivos no que fazem e acabam por se acomodar no livro didático com respostas prontas. Esse grupo representa, na prática, aqueles que vivenciaram plenamente o positivismo e o estruturalismo que se infiltraram em todos os ambientes acadêmicos, momentos em que o exercício de questionar, de refletir sobre o ensino da linguagem, sobre a articulação da teoria à prática não era uma preocupação comum, conforme já argumentamos em capítulo anterior.

Assim, as desconfianças sobre as verdades absolutas das velhas doutrinas ganharam pouca e tímida adesão dos professores de Língua Portuguesa. Talvez sejam os mesmos professores para quem as “desistências”, “o desânimo por parte dos alunos”, a “infrequência”, o “esquecimento das aulas”, a “falta de compromisso dos pais”, são justificativas que caracterizam os alunos da SAALP como únicos responsáveis pelo fracasso: “a única opção de uma escola comprometida com melhoria da qualidade do ensino está entre ensinar ou deixar aprender... Qualquer outra implica em conformar-se com o fracasso ou, pior, em atribuí-los exclusivamente aos alunos” (POSSENTI, 2004, p. 21).

Vale lembrar que a introdução à abordagem interacionista no Paraná partiu dos pioneiros trabalhos desenvolvidos por João Wanderley Geraldi, Carlos Alberto Faraco, Sírio Possenti e outros, na região sudoeste do Estado, trabalho que resultou na edição do livro *O texto na sala de aula*. Posteriormente, seguindo os mesmos pressupostos teóricos do interacionismo, ancorados em Bakhtin, houve a edição dos Currículos Básicos do 2º Grau e do Ensino Supletivo, ambos em 1988, e do 1º Grau, em 1990, pela SEED.

Talvez, os desafios para a grande maioria dos professores de Língua Portuguesa do Estado do Paraná ainda permaneçam os mesmos desse período, ou seja, falta a eles compreender a concepção interacionista da linguagem defendida nesses currículos e buscar um ensino significativo, por meio da transposição didática desse entendimento.

Face ao reconhecimento tácito ou explícito, de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem. (GERALDI, 2002, p. 4-5)

Somente com a retomada de estudos em formação continuada de professores, voltados para a efetivação dos aspectos teórico-metodológicos de base interacionista, é que a vertente tradicionalista poderá ser substituída, paulatinamente, pelo filosofar sobre a linguagem, possibilitando enxergar os homens nas interações sociais, constituindo-se na e pela linguagem. A proposta Interacionista não está enrijecida numa única vertente, a da Lingüística; no seu bojo ela traz considerações profundas acerca das relações sociais, da estrutura e do movimento histórico das práticas sociais, com a língua a refletir esse movimento histórico.

4.3 O PERFIL DOS PROFESSORES DA SAALP: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Nesta seção objetivamos desenhar o perfil de cinco dos dez professores (professores 2, 3, 6, 7 e 10) que atuaram nas turmas da SAALP, no município de Maringá. Apesar de parcialmente, esses atenderam à nossa solicitação, enviando os questionários respondidos, acompanhados das produções textuais de seus alunos, em diferentes estágios de aprendizagem (início, meio e quase ao final do período letivo).

Adotaremos uma sistematização na apresentação desses perfis com base nos registros de fontes diversas: respostas do questionário, registrando-as literalmente; o Relatório “Desempenho Escolar da Sala de Apoio à Aprendizagem” (Relatório DESAA) – documento oficial da SEED e nas produções textuais de alunos. O perfil é construído e analisado individualmente, de forma a delinear uma visão menos fragmentada de cada educador.

Dentre o vasto conjunto de atividades e produções textuais encaminhados, selecionamos aqueles que melhor representam as variadas situações de ensino-aprendizagem de língua, que consideramos ser merecedores de análises à luz da teoria Interacionista da linguagem. Essas produções são cotejadas com os discursos dos professores registrados nas respostas.

4.3.1 Apresentação do perfil do professor 2

O professor 2, de 25 anos de idade, graduado em Letras em 2002, em faculdade particular, ministrou aulas de 1ª a 4ª série por três anos; com contrato PSS, assumiu, em 2004, além das aulas regulares em uma escola, mais duas turmas de SAALP, distribuídas em duas escolas, as quais serão denominadas de Escola A e Escola B. Cursava, em 2004,

especialização em instituição privada; participou de seis cursos de formação continuada, nos últimos cinco anos, movido pela necessidade de aperfeiçoamento. Participou, também, do curso de capacitação para professores da Sala de Apoio, organizado pela SEED, em Faxinal do Céu, em maio de 2004, e das reuniões e dos grupos de estudos organizados pelo NRE, considera, entretanto, que esses não ofereceram subsídios para atuar nas turmas da SAALP.

Esse argumento só é compreensível a partir do cotejamento das várias fontes de informação depreendidas dos seus registros, bem como daqueles que obtivemos por meio de contato pessoal.

Consta, dos seus relatos, que recebeu assessoramento das equipes pedagógicas das escolas e se comunicava com os professores regentes de Língua Portuguesa das escolas onde trabalhava apenas por meio de bilhetes, tendo em vista a impossibilidade de contatos pessoais, em função dos horários e das aulas, distribuídas em três escolas distantes entre si.

Informa que o Parecer subsidiou o seu trabalho como roteiro para sanar as dificuldades dos alunos. Fez críticas aos regentes pelo fato de assinalarem todos os 32 itens do Parecer, de forma idêntica a todos os alunos, motivo que o obrigou a “descobrir a realidade da dificuldade de cada aluno”. Liberou três alunos da SAALP, após três meses de trabalho e informa que os alunos desistem das aulas devido à distância da escola e à dificuldade financeira da família para arcar com as despesas do passe-escolar, no contraturno.

4.3.1.1 O que “falam” as respostas dadas ao questionário

Registramos de forma seqüencial os dados coletados nas respostas do questionário.

- Quanto aos objetivos do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: “Diferenciação da decodificação com a leitura compartilhada”.
- Como soluciona as dificuldades dos alunos: por meio de “leitura intensiva, conversação, produção individual e coletiva, correção individual e coletiva”.
- Material de apoio: utiliza “o livro didático, xérox, estêncil, sulfite, cartolina, gibi”.
- Concepção de língua/linguagem que orienta sua prática: “Através do sistema de signos verbais e a maneira de cada um se expressar verbalmente”.
- Metodologias no desenvolvimento da:
 - oralidade: “participação oral (desenvoltura no falar), contextualização oral e antecipada;
 - leitura: “individual, silenciosa e compartilhada”;

- produção textual: “produção individual e partindo do conhecimento de cada um. Partindo de leitura e filme (reprodução). Folhas xerocopiadas, mimeografadas, com personagens a serem transcritos pelos alunos”;
- análise lingüística: “gramática contextualizada”;
- como avalia essas habilidades: “com muita leitura e vocabulário”.
- Liberação do aluno da SAALP: “a partir do momento em que ele dominar a leitura e a compreensão do texto”.
- O que significa:
 - Ler: “Ação ou efeito de ler”.
 - Escrever: “Representar por meio de letras”.
 - Falar: “É usar ou saber usar oralmente um idioma”.
 - Avaliação: “Observação contínua e retomada dos conteúdos quantas vezes necessárias”.
- Por que devo ensinar a Língua Portuguesa: “para melhorar a fala e a escrita dos alunos”.
- Por que deve o aluno aprender a Língua Portuguesa: “para sair da escola com uma visão mais abrangente; ser um cidadão”.
- A importância do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: “Através da Língua Portuguesa ele terá acesso aos nossos conhecimentos. É através da Língua Portuguesa que o aluno se tornará cidadão crítico”.
- A importância do texto no ensino de Língua Portuguesa: “através de textos que o aluno está interagindo com ele mesmo”.
- Comentário livre: “É importante que essa Sala de Apoio permaneça nos próximos anos, com objetivo de diminuir a repetência nas 5^{as} séries”.

4.3.1.2 As produções textuais dos alunos do professor 2

Selecionamos dois exemplos de produções textuais (Anexos B.A) representativos do conjunto que nos foi enviado, por apresentarem algumas semelhanças com os demais textos.

Aluno 1 da Escola A (Texto 1)

AS CORES

As cores são muito bonitas, elas servem para muitas coisas para pintar, fazer as coisas mais bonitas, eu adoro cores e principalmente pintar com as cores: azul, vermelho, amarelo, verde, laranja, roxo e etc. verde: green cinza: grey rosa: pink preto: black azul: blue marron: brown vermelho: red azul escuro: índigo roxo: violet or purple branco: white laranja: orange amarelo: yellow. As cores que eu mais gosto e as cores da natureza, azul, amarelo.

Texto do Aluno 2 da Escola A (Texto 2):

AS CORES

Num belo dia de muito calor e sol, eu fui para o meu primeiro dia de trabalho que servia de pintura num prédio de 15 andares.

Quando cheguei lá a minha patroa rosangela me apresentou a todos do serviço. Eu como não sabia dizer nada parti para o trabalho.

Primeiro eu peguei a tinta amarela e comecei a pintar as paredes do edifício de 2:30 horas e meia eu peguei a tinta preta e pinte os beraus já estava ficando cansada quando comecei a usar todas as cores variadas no prédio amarelo, verde, roxo, preto, rosa, caramelo, prata, azul, vermelho, marrom, beje, branco e varios outros tipos de cores eu ganhava 300,00 por mês eu sempre vinha todos os dias suja e cansada do serviço.

Nunca pude imaginar que pegaria um serviço tão pesado que nem isso.

E assim sempre a mesma coisa ir trabalhar e assim conseguia ganhar meu dinheirinho e comecei a gostar sempre das cores.

Os comentários sobre os textos serão realizadas no item em que analisamos o perfil do professor 2.

4.3.1.3 Dados do Relatório – Desempenho Escolar da Sala de Apoio à Aprendizagem do (DESAA), do Professor 2

Como formas de monitorar o trabalho desenvolvido, semestralmente, as escolas que oferecem o Programa, enviam o Relatório DESAA ao NRE, que contém várias informações. O professor 2 preencheu os relatórios de duas escolas com o mesmo teor.

Tabela 13 – Resultados finais do professor 2

| Prof. | Escola | Turmas | Início | Alunos | Aprov. | *Desist. | Trans. | Reprov. |
|-------|--------|--------|--------|--------------|-------------|--------------|------------|-------------|
| 2 | A | 01 | maio | 14 | 13 | - | - | 1 |
| | B | 01 | abril | 23 | 10 | 7 | 1 | 12 |
| Total | 2 | 2 | | | | | - | |
| % | - | - | | 37 (100%) | 23 (62%) | 7 (18,9%) | 1 (02%) | 13 (35%) |

* Os desistentes estão no cômputo de aprovados e reprovados.

Vale ressaltar que o nível socioeconômico da escola A é relativamente melhor do que o da escola B. A primeira escola está situada em bairro semi-periférico, cujo início de

funcionamento da SAALP, deu-se em maio com 14 alunos, provenientes de quatro turmas. Porém ao final do projeto somente 8 alunos freqüentavam as aulas; dos 14 alunos, 13 deles foram promovidos para a 6ª série; apenas um foi reprovado, enquanto que na turma da SAALP da escola B, situada em bairro periférico, iniciou em abril de 2004, com 23 alunos* e ao término possuía 5 alunos freqüentes, 7 deles desistiram. Desse total, foram aprovados 10 alunos, 12 reprovados e um foi transferido. Não houve substituição de professor.

Nos campos do relatório DESAA a serem preenchidos pelos professores da SAALP, o professor 2 fez o mesmo registro para ambas as escolas, tais como:

a-) Conteúdos em que os alunos demonstraram maior dificuldade”, no 1º Semestre: “Leitura, Interpretação de texto, Contos, Poesias, Fábulas de Esopo”; no 2º Semestre: “Leitura, Interpretação de texto, ortografia: M antes de P e B”(escola A) enquanto no da Escola B: “Leitura, Interpretação de texto, ortografia, sílaba tônica, muitos erros ortográficos nas produções de texto”.

b-) Quanto às intervenções realizadas pelo professor da SAALP, relata:

1º Semestre:

Escola A: “Produção de texto. Interpretação de texto. Foram produzidos pelos alunos textos através de gravuras (gibis). Os alunos estão tendo dificuldades em separar as sílabas, trocam o M antes do P e B. Dentro do texto foram trabalhados os sinais de pontuação e sílaba tônica” (sic).

Escola B: “Foram realizadas atividades, tais como: produção de texto; fábulas de Esopo. Foram produzidos pelos alunos textos através de gravuras (gibis). Os alunos estão tendo dificuldades em separar as sílabas e trocam o M pelo N antes de P e B. Repetições de palavras; não obedecendo os sinais de pontuação. Dentro do texto, foi trabalhado os sinais de pontuação e sílaba tônica” .

2º Semestre:

Escola A: “Foram trabalhados conteúdos direcionados a sala de apoio de acordo com a defasagem de cada aluno”.

Escola B: “Os conteúdos a serem trabalhados na sala de apoio foi elaborado através da dificuldade de cada aluno, pois a maior defasagem é que os alunos precisam ler muito e precisam prestar mais atenção nas explicações do professor”.

c-) Resultados obtidos após as intervenções:

Depoimento do Professor da SAALP.

* O programa estabelece o máximo de 20 alunos, para atendimento simultâneo diário, mas em função da liberação, há muita rotatividade de alunos, ao longo do ano.

1º Semestre

Escola A:

“Obtiveram um bom resultado nas atividades: acróstico, formação de frases, cruzadinhas, caça-palavras na leitura, mas na escrita estão tendo uma grande dificuldade. Muitos erros ortográficos tais como: erro – ero; chave – xave; de repente – derrepente; enfim deverá ser trabalhados com esses alunos a gramática e exercícios referentes às séries iniciais partindo de textos. Nosso objetivo é retirar aquela defasagem que os alunos obtiveram durante o início do ensino fundamental por meio de leituras contextualizadas, trabalho intensivo de produção e interpretação”.

Escola B:

(1ª Folha do documento) “Obtiveram um bom resultado nas atividades: acróstico, formação de frases, cruzadinhas, caça-palavras”. (1ª Folha do Relatório).

(2ª Folha do documento) “Obtiveram um bom resultado quanto a leitura, mas na escrita estão tendo uma grande dificuldade. Muitos erros ortográficos tais como: erro – ero; chave – xave; de repente – derrepente; enfim deverá ser trabalhados com esses alunos a gramática e exercícios referentes às séries iniciais partindo de textos. Nosso objetivo é retirar aquela defasagem que os alunos obtiveram durante o início do ensino fundamental por meio de leituras contextualizadas, trabalho intensivo de produção e interpretação”.

2º Semestre

Escola A: “Obtiveram um bom resultado, pois precisam fazer muita leitura e interpretação de texto. Eles precisam prestar mais atenção na hora de copiar as atividades”.

Escola B: “Obtiveram um bom resultado, mas falta do aluno um incentivo maior pelos conteúdos e principalmente pela leitura. Precisam ler muito”.

d-) Depoimento do professor regente:

1º Semestre

Escola A: “Embora tenham muita dificuldade na ortografia, a maioria dos alunos progrediram quanto à leitura e oralidade”.

Escola B: “Será necessário continuar o trabalho, apesar de serem notados avanços na leitura. Nota-se que os alunos precisam continuar aprimorando a escrita, principalmente em textos em que apareçam diálogos. É necessário que os alunos que apresentem esta defasagem tenham a oportunidade de continuarem com acompanhamento, para que desenvolvam seus textos com melhor coesão, coerência e obedecendo a pontuação”.

2º Semestre

Escola A: “Os alunos obtiveram maior resultado quanto à leitura e interpretação de texto. Obtiveram resultado também quanto à questão gramatical”.

Escola B: “Durante o ano letivo, sempre se procurou trabalhar os conteúdos de maneira diversificada. Notou-se que os alunos que não acompanharam traziam, já, uma defasagem muito grande das séries anteriores: leitura, escrita, produção de texto. Percebe-se, então, que os pré-requisitos mínimos para acompanhar a série em que estão, são fundamentais. E talvez, por isto não demonstrem interesse pelos conteúdos. Será preciso que se incentive sempre a leitura, pois é fundamental”.

4.3.1.4 Análise do professor 2

Assim, com base nessas diversas fontes de informações, passaremos a construir uma leitura possível do Professor 2, cientes da opacidade das palavras e dos deslocamentos dos seus sentidos. Apesar de ter apenas 24 anos de idade, graduado em 2002 e dois anos de experiência com contrato PSS, sua concepção e sua metodologia são respaldadas praticamente no ensino tradicional. Nota-se em todos os seus registros uma preocupação excessiva quanto à dificuldade de leitura dos alunos. Percebemos nitidamente a sua ansiedade no sentido de oferecer-lhes apoio, muitas vezes a nós manifestada por telefone e em contatos pessoais. Esse déficit dos alunos é corroborado no Relatório de Desempenho de Alunos da escola, onde consta a afirmação do Regente da Escola B: “faltam neles os pré-requisitos mínimos de domínio da relação fonema-grafema, princípios do ensinamento dos primeiros anos de escolaridade”.

Possivelmente o teor contido nos escritos do Professor 2, de ordem estruturalista, possa ser justificado quando trazemos as condições reais dos alunos, quanto ao nível de alfabetização e letramento. Esse professor, envolvido pela ansiedade, preocupou-se inteiramente em suprir o grande déficit de alfabetização, isto é, em fazer com que os alunos dominassem o valor fonético das letras, ganhassem fluência na leitura, para, a partir dessa habilidade, compreenderem o sentido contido nas palavras, no texto.

Em todos os momentos observamos essa preocupação, pois reiteradamente destaca: a importância da leitura, enquanto domínio do código; o conceito de ler como “ação ou efeito de ler”; o conceito de escrever, como “representar por meio de letras”; os registros: “Ler mais”, “Precisa ler mais” nas atividades dos alunos; e nos registros dos Relatórios DESAA, de

ambas as escolas – 1º e 2º semestres, em que a leitura e a interpretação e o domínio do código são apresentados como destaques.

Nos registros contidos no Relatório DESAA, está expressa a busca ansiosa pelos recursos didáticos que garantissem aos alunos a compreensão do funcionamento do sistema gráfico, o valor fonético das letras. Contudo esse professor limitou-se a uma prática que não abarcou a sua totalidade, dada à falta de equidade no binômio: alfabetização e letramento.

A melhora dos alunos da Escola A e da Escola B foi notada pelos Regentes de ambos os estabelecimentos, comprovando, assim, a eficiência do seu desempenho, pelo menos no nível da leitura. Os erros ortográficos, uma das suas preocupações, não são assinalados nas produções textuais dos alunos.

O nível socioeconômico dos alunos da Escola A, situada em área mais próxima do centro da cidade, é melhor do que o da Escola B. Talvez esse seja um aspecto a ser considerado, quando observamos os resultados finais, em que apenas um aluno é reprovado na escola A, enquanto na escola B, dos 23 alunos, 12 foram reprovados.

Esse quadro de déficit lingüístico dos alunos talvez seja a razão de o professor encaminhar apenas exemplares de produções textuais avulsos, de alunos diferentes, pelo fato de sua atenção centrar-se, quase com exclusividade, na leitura. Nas visitas, pudemos constatar a dedicação e seriedade do seu trabalho em ambas as escolas, tal como consta do registro, em que ele afirma que realizava “a leitura por meio de observação contínua e retomada dos conteúdos quantas vezes fossem necessárias”.

Observamos que os professores 2 e 6 mantinham semelhantes práticas, possivelmente, voltadas para a alfabetização dos alunos e com intensas atividades de leitura.

Nenhum dos textos enviados está datado, portanto não temos parâmetros que nos permitam perceber se houve melhora no desempenho dos alunos ao longo do Programa. Por isso, a análise se fez a partir da aproximação da fala do professor 2, dos regentes do turno regular e dos resultados finais.

Nos textos “As cores”, dos alunos 1 e 2 (Anexos B.A), por exemplo não há quaisquer sinais de intervenção do professor 2. O autor do texto 1 preencheu sete linhas com “palavras” ou nomes de cores e coloriu o texto com cores variadas. Assim, temos que avaliar se seria motivador para qualquer aluno sustentar criatividade ou argumentações significativas com o tema “as cores” nos seus escritos espontâneos?

A saída encontrada pelo Aluno 1(um), do professor 2, foi elencar os nomes de cores de seu universo vocabular, juntando-os em forma de frases, parágrafos, como se fosse um texto. Na falta, buscou em outra fonte, mais precisamente na aula de Língua Inglesa, as traduções

dos nomes das cores, repetindo-os, até que houvesse um tamanho razoável ou “aparência de texto”. O intento do aluno pode ter sido atingido, pois fora “selecionado” para ser enviado a nós como uma das “produções textuais”.

Na parte inferior da folha de sulfite, desenhou uma paisagem colorida ocupando, aproximadamente, 60% da folha, possivelmente de mar ou rio, pintado em azul, com sol no céu; no canto direito, abaixo, um quadrado marrom, representando superfície de terra com três árvores.

Já o Aluno 2 (dois) redige um relato com os elementos estruturais da narrativa, porém, demonstra desinteresse ao longo da execução do exercício e utiliza-se da mesma estratégia do Aluno 1: maiúsculas em início de frases, pontuações, parágrafos; não há erros ortográficos, contudo a incoerência e a insustentabilidade argumentativa são as marcas desses textos.

No texto 2, o autor ocupou um grande espaço com escritos e desenhou dois quadrinhos, na parte inferior do sulfite. Em um dos quadrinhos há uma paisagem colorida com sol, duas nuvens, duas árvores, uma tenda de acampamento com duas pessoas e uma flor no canto esquerdo. No segundo quadrinho, um mar azul com quatro peixinhos; imagens que não se relacionam com o conteúdo do texto produzido.

Acreditamos que, provavelmente, aqueles alunos que aguardavam a sua vez para a tomada de leitura, se ocupavam produtivamente com o preenchimento do tempo pedagógico e dos espaços em branco do caderno, fazendo redações e desenhos. Possivelmente, como atendimento à solicitação de silêncio, de ordem, de disciplina na sala, e de se manterem ocupados, os alunos respondiam afirmativamente, realizando atividades destituídas de sentido, de reflexão (tal como normalmente ocorre nas famosas cópias). Contudo, o interlocutor privilegiado desses textos, o professor, não participava como um dos elementos das condições de produção do texto, pois deixava de dar respostas às necessidades dos alunos. Estes, ao compreenderem o jogo dessa prática pedagógica, criavam uma aparência ou formatação de “texto” utilizando-se dos seus recursos: título, letras maiúsculas no início das frases, corpo textual, paragrafação.

A escrita para esses dois alunos, parece ser compreendida como atividade para preencher tempo e espaços em brancos.

É difícil nessas condições, isto é, sem saber para quem está escrevendo, alguém tentar ajustar-se às condições da interação. Assim, à escassez de oportunidades de uma escrita socialmente significativa se soma o agravante de uma escrita que é o mero treinamento, para nada e para ninguém [...] Tudo se reduz a um exercício mecânico de pôr no papel não importa o quê;

faça ou não sentido, tenha ou não relevância o que se diz. (ANTUNES, 2006, p. 27)

Percebemos que os professores 2 e 6 preparavam muitos materiais didáticos semelhantes, tais como: textos mimeografados com lista de vocabulário e exercícios de interpretação, réplicas de livros didáticos, para trabalho individual, sem comandos escritos, distribuía atividade em folhas de sulfites contendo colagens de *frames* originais de gibis, distribuídos aleatoriamente no espaço da folha, como “dica” para a composição de uma narração.

As atividades e produções não são datadas, fato que impossibilita comparar e verificar progressos do(s) aluno(s) da escola B; apenas na produção de um aluno da escola A, o professor indica os três momentos diferentes, contudo não constatamos avanços significativos. Ao compararmos os números de aprovados e de reprovados da escola B, precisamos contextualizar todas as condições de produção desse resultado para não culpar o professor. Certamente, o tempo de dedicação aos alunos da SAALP, nessa escola, deve ter sido concentrado na alfabetização, enquanto codificação e decodificação.

Para o próprio professor, o objetivo do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental reside “na diferenciação da decodificação com a leitura compartilhada”. Possivelmente nesse enunciado, referiu-se ao sentido dialógico que o texto possibilita na relação autor e leitor. Essa visão pode estar respaldada na realidade que encontrou na sala de aula. Sua atuação teria maior sentido se a leitura ultrapassasse a visão estreita da mera correspondência fonográfica do ato mecânico, que concebesse que na leitura há diálogo entre leitor, autor e texto, bem como com outros textos, de forma compartilhada e colaborativa, com a participação dos demais alunos, de forma que, a partir das pistas lingüísticas dos textos, o leitor faça inferências, antecipe e valide certos acontecimentos. Ela possibilita diferenciar realidade de ficção, identificar os recursos persuasivos e argumentativos, interpretar os sentidos figurados e perceber as intencionalidades do autor.

Motivado por sua concepção de leitura, o professor 2 considerou como válidos apenas os textos impressos, com enfoque voltado para os aspectos do código. Talvez isso também justifique, parcialmente, a ausência de suas intervenções nas produções textuais encaminhadas. A opção por essa atitude contradiz o seu propósito considerado importante na sua resposta: “trabalhar a análise lingüística de forma contextualizada”, pois deixou de intervir nos aspectos da coesão e da coerência do texto, enquanto discurso.

Os dizeres dos regentes de ambas as escolas, constantes do Relatório DESAA, confirmam a grande defasagem na escrita dos alunos da SAALP; eles ratificam a necessidade

do desenvolvimento da leitura e destacam os resultados positivos obtidos como fruto do trabalho da docência do contraturnista.

Verificamos que, na escola B, o tempo de oito meses de funcionamento da SAALP foi insuficiente para que 12, dos 23 alunos pudessem ser capacitados para dar prosseguimento, com autonomia, nos seus estudos, sem deixar de considerar que os alunos freqüentaram o turno regular. E, segundo a secretária desse estabelecimento, esses alunos foram reprovados em todas as disciplinas, com exceção da Educação Física, por chegarem ao final do ano ainda com dificuldades na leitura e na escrita.

O nível de defasagem dos alunos da escola B pode ter influenciado negativamente nos resultados finais, portanto talvez seja inadequado avaliar que o trabalho do professor tenha sido em vão, pois na Escola A, dos 14 alunos atendidos, apenas um não obteve aprovação. Outro aspecto positivo é que não houve desistência de alunos em ambas as escolas.

Provavelmente os alunos da escola B, mesmo refazendo a 5ª série, deverão estar, no próximo ano letivo, mais aptos à leitura, à interpretação e à produção textual. É óbvio argumentar que os professores das demais disciplinas são co-responsáveis em atividades que desenvolvem essas práticas para apreensão dos conteúdos escolares de suas especificidades. Isso é verdadeiro em situação regular de ensino-aprendizagem. Contudo, lidar com um numeroso contingente de alunos considerados com sérias dificuldades de leitura e de escrita, seria deixá-los à deriva mais uma vez. A estrutura do ensino regular de 5ª à 8ª série – matriz curricular, natureza da proposta curricular, sistematização, dinâmica e quantidade de alunos – não propicia o atendimento das necessidades reais de tais alunos.

Portanto, a baixa proficiência desses alunos afigura-se como o maior óbice a ser solucionado durante o lapso de tempo desse Programa, na escola B. As práticas educativas adotadas ao longo do ensino de 1ª a 4ª – cujo nível de proficiência de grande parte dos alunos indica ser semelhante ao nível I contemplado na AVA-2000, isto é, demonstra ter começado a aprender a ler textos curtos com vocabulários simples – precisam ser urgentemente revistas.

Portanto, esses dados orientam, não para uma conclusão, mas para indagação, pois o nosso sistema ou os discursos pedagógicos de corredor de escola ou de sala de professores naturalizam e perpetuam a não-aprendizagem, e a reprovação do aluno como sendo justa e justificada pelos álibis: “falta de pré-requisito das séries anteriores” e “desinteresse dos alunos pelos conteúdos”.

Uma questão que há muito tempo se discute e que parece não ter solução é o fato de o aluno, antes vítima do que réu, ser considerado culpado pelo próprio fracasso e pela própria exclusão. O fracasso de todo um sistema social e institucional, de políticas públicas,

de ações pedagógicas coletivas e individuais não podem recair nos ombros do aprendiz que recebe rótulo de aluno “sem pré-requisito das séries anteriores”. Tais discursos o inculcam a pensar que ele seja realmente o único responsável pela sua não-aprendizagem.

Como afirma o professor regente da escola B, a ausência “dos pré-requisitos mínimos para acompanhar a série em que estão, são fundamentais. E talvez, por isto não demonstrem interesse pelos conteúdos. Será preciso que se incentive sempre a leitura, pois é fundamental”.

Nessa fala, o uso da terceira pessoa impessoaliza o discurso do professor da turma regular; parece eximir-se da sua parcela de comprometimento do processo educativo, sugere que a ação de incentivar à leitura seja cumprida pelo professor contraturnista. A SAALP parece criar inconscientemente um afrouxamento ou delegação da responsabilidade quanto ao processo de ensino-aprendizagem do professor do ensino regular para o contraturnista.

4.3.2 Apresentação do perfil do Professor 3

O Professor 3 é do Quadro Próprio do Magistério (QPM), padrão de 20 (vinte) horas, e graduado em Letras em 1985; concluiu a pós-graduação *lato sensu* em 1992. Estudou sempre em faculdade particular; participou de pelo menos dois cursos de formação continuada nos últimos cinco anos. Argumenta que estes têm contribuído “na atualização de sua prática e abertura para novas perspectivas”, e acrescenta que têm lhe trazido benefícios “no projeto que ora está sendo desenvolvido”. Quanto à capacitação realizada em Faxinal do Céu e às reuniões e estudos do NRE, acrescenta que “trouxeram novos horizontes em relação à metodologia, que prioridades cobrar do aluno, etc”.

De um total de quarenta horas – 20 do padrão, acrescidas de 20 extras – no ano de 2004, assumiu aulas em três turmas de SAALP, distribuídas em três escolas muito distantes entre si, as quais serão denominadas de escolas A, B e C.

4.3.2.1 O que “falam” as respostas dadas ao questionário

Este professor assumiu aulas na SAALP movido por três razões, segundo consta dos registros: identifica-se com a faixa etária dos alunos, deseja incentivar os alunos à leitura e “resgatá-los de forma diferenciada nas suas defasagens”. As equipes pedagógicas das três escolas o assessoram “participando, dando apoio material e psicológico, presenciando todos os momentos pela qual são requisitados”(sic).

A articulação de seu trabalho com o regente da escola A (onde está fixado o seu padrão) aconteceu com “trocas de idéias, materiais pedagógicos, avaliando conjuntamente os avanços dos alunos”, o que possibilita, assim um trabalho mais eficaz. Porém, nas escolas B e C, conforme relata, não houve aproximação satisfatória, pois os horários eram desencontrados.

Quanto ao encaminhamento dos alunos, informa que na escola A, situada em bairro periférico da cidade, o regente, em conjunto com a equipe pedagógica, verificou os problemas de cada aluno. Acredita, como consta do relato, que o mesmo tenha sido realizado nas duas outras escolas, a B, situada na área central e a C, localizada próxima ao centro.

O Professor 3 não discorda dos itens do Parecer porque julga serem necessários para “avaliar o aluno no geral, no todo”; quanto aos itens que vêm assinalados pelos regentes, argumenta: “concordando ou não, essa prática pode ser um meio de avaliação”; para atender às dificuldades apontadas nos alunos utiliza “leituras em sala e extra-classe, com interpretações e produções textuais realizadas individualmente, pois uma sala, com reduzido número de aluno, favorece um melhor desempenho, um trabalho mais personalizado”.

As desistências da SAALP ocorrem nas três escolas pelos mesmos motivos: faltam motivação e conscientização dos familiares e dos alunos; as famílias dos alunos ao serem informadas do fato “agem com indiferença e desmotivação”, “há pouco resultado”.

A seguir, transcrevemos os relatos originais do Professor 3, numa seqüência de itens, correspondentes às questões do Bloco 05 ao Bloco 09.

- Objetivos que o ensino da língua materna deve cumprir no Ensino Fundamental na SAALP: “são os mesmos do ensino regular, ler, interpretar e produzir corretamente a norma padrão da língua”.
- Concepção de língua/linguagem que orienta a prática pedagógica: “Levá-lo à compreensão e à produção escrita de maneira a desenvolver paralelamente as leituras individuais”; e na Sala de Apoio também: “Pois temos que ter a visão do aluno, independente da circunstância e momento de seu aprendizado”;
- Habilidades mais comprometidas dos alunos da SAALP: “é a interpretação, a leitura, refletindo, contudo, na escrita” (depoimento no questionário da escola A), “[...] as quais são solucionadas por meio de leituras individuais, coletivas e produções de textos” (depoimento no questionário da escola B);
- Materiais de apoio utilizados: revistas, jornais, filmes, livros de literatura, folhas mimeografadas;

- Metodologias utilizadas para desenvolver a:
 - Oralidade: “Leituras orais em voz alta de diversos textos e interpretação”.
 - Leitura: “Hábitos diários com livros, compreensão do mesmo”.
 - Produção textual: “Produção de texto, reestruturação individual e coletiva dos mesmos”.
 - Análise lingüística: “buscar, através da análise lingüística dos textos produzidos, as possíveis correções, orientando-os a escreverem os vocabulários com dificuldades, de modo correto”.
 - Essas habilidades são avaliadas: “através de leituras, interpretações e produções textuais”.
- A liberação do aluno da SAALP ocorre: “Quando o aluno consegue ler, escrever, interpretar e produzir os textos ofertados ou selecionados pelo professor”.
- O significado de:
 - Ler: “É dominar todos os símbolos gráficos, resultando em leitura de mundo, obtendo embasamento da realidade que os cercam”.
 - Escrever: “É exercitar a escrita como comunicação mais elaborada e formal dos registros em várias áreas do conhecimento”.
 - Falar; “É instrumento oral de estruturas e experiências e explicar a realidade de um todo”.
 - Refletir: “É uma pausa para expandir, de preferência, as possibilidades do universo acadêmico, ampliando a capacidade de análise crítica”.
 - Avaliação: “Observar todos os aspectos, todas as áreas e competências dos alunos”.
- Aspectos **positivos** da SAALP: “Projeto que visa o resgate do aluno”; **negativo**: “Creio que não há, somente verificamos falta de conscientização do aluno”.
- Opinião sobre:
 - a) Por que devo ensinar a Língua Portuguesa: “Penso que é para aprender a se comunicar formalmente, pois o aluno já adquiriu a linguagem naturalmente”. Em outro questionário há o registro: “ Creio que é para iniciação à comunicação na língua culta (padrão), pois a coloquial ele naturalmente a tem (inerente)”.
 - b) Para que meu aluno deve aprender a Língua Portuguesa: “Para despertar a prática da língua, seja a leitura, a escrita, seja a compreensão do universo

lingüístico que o rodeia” e em outro, questionário registra: “Para enriquecer sua comunicação em sua língua materna”.

- c) A importância do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: “Para um maior embasamento teórico e formal que lhes sirvam de instrumento para sua prática diária”.

4.3.2.2 As produções textuais dos alunos do professor 3

O professor 3 nos encaminhou produções de dois alunos de cada escola. Apesar de apenas uma conter a data, é possível situar as produções cronologicamente, observando os temas sazonais do cotidiano sociocultural, tais como: “Festa junina” ou “Festa julina”; “As olimpíadas de Atenas”; “As Eleições”; “A primavera”, exceto títulos de temas abertos: “Meu animalzinho de estimação” ou “Maltratação de animais” e “Minha escola”.

Esses títulos se repetem nas três escolas. Percebemos que há sinais de correções (decorrentes das marcas), somente de ordem ortográfica, com sinal de traço no local onde se situa o erro. Outra marca de refacção de texto é dada por meio da caneta que cobre as letras na versão a lápis. Aparentemente parece não ter havido intervenções quanto às questões argumentativas.

Optamos pelos textos “A Primavera” por representar tipicamente o gênero escolar redação, e outro “A minha escola” (Anexos B.B) por retratar uma leitura significativa sobre a escola.

A primavera

Na primavera as folhas ficam verdes, tudo fica mais bonito. É também muito gostoso para dormir. As plantas crescem mais e tudo se renova. VIVA A PRIMAVERA.

(Anexo B.B - Aluno 1, da Escola B)

A primavera

Primavera é uma estação muito legal, esta estação tem muitas flores, árvores e pássaros.

E na primavera tem lindas árvores como pássaros e são lindos.

Ah! E adoro a primavera por que a gente pode ir na piscina.

E a gente pode brincar muito”.

(Anexo B.B - Aluno 2, da Escola A)

Minha escola

Estudo nessa escola a muito tempo

A minha escola é toda pichada

Tem muito professor nessa escola

*E muita briga nessa escola eu moro
1,200 km da escola esse ano não sei se
vou passar o ano letivo. A minha sala
de aula é muito cheia e estudo de
manhã e faço reforço a tarde.*

(Anexo B. B - Aluno da Escola C)

Na outra metade do papel sulfite, o aluno desenhou uma sala de aula com quadro-de-giz que toma toda a largura do papel, com contas de divisão, de adição e de multiplicação, todas corretas; uma caixinha de giz e apagador; um professor sorridente ao lado do quadro, apontando com a régua na mão para as continhas, diante de carteiras enfileiradas uma ao lado da outra, com cadernos, lápis, borrachas e estojos sobre as carteiras; mas sem a figura de alunos.

Outro detalhe que chamou nossa atenção foi um ditado de 20 (vinte) palavras, no verso de uma das atividades, onde constam 11 (onze) palavras grafadas corretamente: passarinho, ouço, caixa, pajé, mercado, mistério, asa, senhora (registrado cenhora na primeira versão, conforme as marcas deixadas no papel), cadeira, rainha, América; e nove erros ortográficos, os quais transcrevemos conforme a grafia original: bausa (bauça, na primeira versão), geito, televisão, panejar, ajenda (agenda, na primeira versão), cassador e a palavra dólar, grafada corretamente, porém, com marca incorreta, provavelmente por não corresponder à palavra ditada pelo professor.

Nas duas palavras que contêm dígrafo **nh** há marcas de borrões, demonstrando dúvida na codificação desse fonema.

4.3.2.3 Dados do Relatório DESAA do professor 3

O Professor 3 assumiu 3 turmas de SAALP, em 3 escolas. Na escola A (onde tem seu padrão de 20 horas) em maio de 2004. Dos 21 (vinte um) alunos atendidos, de forma rotativa, 16 (dezesseis) foram aprovados para a 6ª série, 8 (oito) desistiram durante o processo e 5 (cinco) ficaram retidos na 5ª série. Na escola B – diante da desistência de um professor, cuja turma teve início em maio, com 20 alunos e 7 desistentes – assumiu uma turma com 13 alunos, a partir de julho, sendo 7 aprovados para a 6ª série e 6 reprovados. Na escola C, em que a SAALP teve início em agosto com 12 (doze) alunos, não houve desistência, 7 (sete) foram promovidos para a 6ª série e 5 (cinco) não conseguiram promoção. Houve 8 desistentes (17,3%) do programa, que estão no cômputo de aprovados e reprovados. Essas informações estão sintetizadas na tabela abaixo.

Tabela 14 – Resultados Finais do Professor 3

| Prof. | Escola | Turmas | Início | Alunos | Aprov. | Reprov. |
|--------------|---------------|---------------|---------------------------|---------------|---------------|----------------|
| 3 | A | 01 | Maio | 21 100% | 16 76,1% | 5 23% |
| | B | 01 | Setembro (2ª quinzena) | 13 100% | 7 53,8% | 6 46,1% |
| | C | 01 | Setembro (2ª quinzena) | 12 100% | 7 58,3% | 5 41,6% |
| Total | 3 | 3 | - | 46 | 30 | 16 |
| % | - | - | - | 100% | 65,2% | 34,7% |

Nos Relatórios DESAA constam:

- Conteúdos em que os alunos demonstram maior dificuldade: “leitura, escrita e interpretação de textos” (escolas A, B, C).
- Intervenções realizadas:

Escola A: “Atividades realizadas através de leituras individuais interpretações e produções de textos, recortes colagens utilizando revistas ou jornais”.

Escola B: “Foram ofertados aos alunos textos, oportunizando leituras, produções e interpretações dos mesmos, através de cruzadinhas, caça-palavras, recortes e colagens. As interpretações foram realizadas escrita e oralmente”

Escola C: “Trabalhamos com os alunos textos de tipos variados, através de leituras, produções e interpretações, orais e escritas. Os textos foram explorados também, como atividades de cruzadinhas, recortes de palavras, caça-palavras, antônimos e sinônimos dos textos.”

- Resultados obtidos na visão do professor da SAALP:

Escola A: “Como resultado final, observou-se melhora na oralidade e na escrita, exceto aqueles que não foram assíduos”.

Escola B: “Foi observado uma progressão nos resultados. Quanto à leitura e interpretação de textos, foi razoável, visto que alguns alcançaram os objetivos e outros não, visto que a classe apresentou grandes diferenças de níveis de pré-requisitos, principalmente nas interpretações textuais”.

Escola C: “Observou-se uma maior progressão de resultados. Foram razoáveis quanto à leitura e interpretação e produção de textos. Haja vista que a classe apresentou diferenças de níveis de pré-requisitos, uns alcançaram maiores resultados outros menores”.

- Comentários dos professores regentes:

Escola A: “Houve melhora de alguns alunos, os que tinham dificuldades mais acentuadas o tempo de funcionamento da sala de apoio foi pouco. E outros não foram assíduos”.

Escola B: “Houve avanço na aprendizagem da maioria dos alunos que freqüentaram assiduamente as aulas de reforço e alguns continuam apresentando dificuldades conforme o parecer da professora da sala de apoio”.

Escola C: “Podemos avaliar este trabalho como positivo, pois contribui para o desenvolvimento de determinados alunos, que em sala, juntamente com a turma toda não teríamos conseguido o resultado que foi atingido, pois estes alunos precisam de atendimento individualizado”.

4.3.2.4 Análise do professor 3

Com base nos registros apresentados a respeito do Professor 3, podemos concluir que o trabalho com textos prevaleceu em suas práticas; iniciou os trabalhos visando a desenvolver a habilidade de leitura e compreensão, e gradativamente inseriu atividades de produções textuais. Procurou dar atendimento individualizado aos alunos.

A leitura foi também a sua preocupação primeira, provavelmente pelo grau de “comprometimento dos alunos, refletindo na escrita”. Colocou-a como “atividade diária”; conceituou o ato de ler como “domínio de todos os símbolos gráficos” e a oralidade como “prática de leituras orais em voz alta”. Acreditamos que isso reverteu em resultados positivos sob o viés da alfabetização, no entanto, só com isso não se chega ao texto como discurso.

Os temas propostos pelo professor 3 para as produções textuais se repetiram nas três escolas; foram temas vivenciados em contextos situacionais ou sazonais do ano de 2004, tais como: festas juninas, jogos das Olimpíadas, eleições. Portanto, os alunos tiveram oportunidade de estabelecer interações com gêneros textuais e meios diversos que circulam na vida real, seja por meio da TV, rádio, jornal, diálogos na família, vizinhança, amigos de sala, inclusive com o professor, durante as aulas. O tema “Eleições” chamou nossa atenção, devidos aos argumentos semelhantes e suas seqüências, em textos produzidos por quatro alunos de três escolas diferentes, inclusive com trechos literalmente repetidos. Provavelmente foram copiados do texto que serviu de base para leitura e discussão, ou reproduzidos dos argumentos apresentados pelo Professor, oralmente. O bombardeio de informações e de experiências seria suficiente para que esses alunos escrevessem textos que narrassem suas

vivências, que fizessem do ato da escrita uma atividade prazerosa e não-burocrática. Por que isso não ocorreu?

Enquanto as correções se limitarem aos aspectos ortográficos, e os professores não souberem o que fazer e como fazer, para dar progressão argumentativa, os textos se assemelharão aos modelos das cartilhas com seqüências de frases justapostas, linearmente.

Na prática, para uma parcela de professores, a redação ainda não tem dado espaço para que a produção textual aconteça na sala de aula, como manifestação de discurso próprio e como prática de escrita. O modelo de redação, ou texto de gênero escolar, continua como molde de tijolo, quase uniforme, inflexível e produzido em série. Parece continuar usando altas doses de cimentos para “concretar” mais ainda essa forma. E isso ocorre desde o momento em que seleciona os temas ou títulos prontos que muitas vezes são desgastados, prontos, inflexíveis, inquestionáveis. Assim, continuamos reproduzindo um ensino preso na mesmice inodora e insípida, reproduzindo “tijolos” e não construindo “obras”. Temos dificuldade de oferecer situações criativas para que o aluno realmente elabore um discurso próprio.

O “para quem dizer” - o interlocutor - um dos elementos das condições de produção do texto, fixado no estereótipo da função-professor, provoca o silenciamento ou o apagamento da autoria. É o processo de auto-anulação, é a repetição do discurso do senso-comum, mumificado e programado das frases-clichês; é uma escrita que nasce ligada no piloto automático e desligada do exercício do pensar. Há um vazio alienante, pois a enunciação ou a interlocução não se completa. A força desmedida da imagem do interlocutor cria barreira no processo de criação, de autonomia, pois o aluno, ao utilizar uma escrita já reconhecida ou “escrita de aluguel”, está fazendo a devolutiva da visão ou da concepção de “redação” e não de uma produção textual, como discurso subjetivo (PÉCORA, 1986).

Os textos sobre “A primavera” aparentam ser versões “passadas a limpo”, pois estão escritos a caneta e não possuem nenhuma marca; 70% da folha são dedicados a desenhos de árvores, com sol e nuvens no alto, como se fossem fotocopiadas, tamanha semelhança entre as versões de alunos da escola A e da escola B.

Os desenhos com os mesmos traçados, estereotipados, indicam a mesmice do processo reprodutivista, do rolo compressor que ocorre nas “produções artísticas”, no ato da escrita, no ensino e nas práticas sociais. A subjetividade é esmagada pela massificação.

Falta, em nossas práticas de reescrita, provocar o diálogo maiêutico com o aluno, perguntando pelos porquês, alicerçados nos argumentos presentes no texto, tal como: o verde das folhas na primavera, o prazer de dormir nessa estação e o porquê do crescimento das

plantas nessa estação. Tais reflexões oportunizam pesquisas para o aluno produzir textos informativos ou, na hipótese de elaborarem textos poéticos, poderiam estimulá-los à sensibilidade, mostrar-lhe que na literatura, o plano da realidade pode ser transgredido pelo plano do imaginário. O professor poderia falar sobre licença poética ou sobre textos literários e motivá-los para a produção de texto poético, por exemplo, do seu Aluno 1.

A conclusão do primeiro texto, com o jargão “VIVA A PRIMAVERA”, é uma prova do quanto os modelos das antigas cartilhas de alfabetização estão arraigados nos alunos, como gênero escolar, textos que não estabelecem interação entre autor e leitor, pois como diz Dietzsch (2004), “ a cartilha é um espaço de ausência: falta um texto, falta um leitor e será que existe, na cartilha, um escritor?” (p. 27).

Quanto ao texto do segundo autor, Aluno B, a circularidade dos argumentos que ali se encontra demonstra a esperteza do aluno em rechear o vazio com nada; mero preenchimento de linhas. A salvação do naufrágio ou do afogamento do autor é dada por uma interjeição. “Ah! E adoro primavera porque a gente pode ir na piscina. E a gente pode brincar muito”. Usa a interjeição como um operador argumentativo para chamar a atenção do interlocutor, garantindo, assim, sua presença.

A intervenção do professor, por meio de indagações ao autor, naturalmente o mobilizaria a buscar respostas e nesse exercício de reflexão e de reescrita o aluno, como leitor do próprio texto, buscaria a coerência por meio de acréscimo, de supressão, de substituição ou de detalhamento de informações.

Os “rascunhos” são fundamentais quando se deseja que o aluno aprimore a escrita e qualifique seu discurso, pois só a persistência constrói uma prática que eleva a qualidade da produção.

Acreditamos que as contribuições dos princípios teóricos da Análise do Discurso (AD) nos auxiliam a refletir sobre a questão da não-subjetividade da enunciação, desse *dèja vu* discursivo.

Segundo ela, o sujeito, em face das condições de produção, cria uma realidade discursiva ilusória. Pelo esquecimento nº. 1, de instância do inconsciente, também chamado esquecimento ideológico, o sujeito tem a ilusão de ser o sujeito adâmico, fonte original e exclusiva, portanto “criador absoluto do seu discurso”. Pelo esquecimento nº. 2, da dimensão da enunciação, concretiza a sua fala por meio de determinadas estruturas, “o sujeito tem a ilusão de que o discurso reflete o conhecimento objetivo que tem da realidade” (CARDOSO, 2005, p. 51). Isto é, essa impressão é “ilusão referencial”.

É o chamado esquecimento enunciativo e que atesta que a sintaxe significa, ou seja, o modo de dizer não é indiferente aos sentidos. Como nos ensina Orlandi (2003, p. 35), “Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós”. Assim, tanto as palavras não são dadas *a priori*, e o sentido “é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que elas são (re)produzidas” (PÊCHEUX, 1975 *apud* CARDOSO, 2005, p. 51).

Esses fundamentos nos permitem compreender a instância da dupla-face da subjetividade enunciativa.

Em primeiro lugar, ela constitui o sujeito em sujeito do seu discurso, legitimando-o e atribuindo-lhe a autoridade vinculada institucionalmente a esse lugar. Existe um lugar institucional, que é o do professor, assim como existe um lugar institucional, que é o do aluno. É desses lugares enunciativos que os sujeitos falam na instituição escola. Em segundo lugar, a instância da subjetividade enunciativa submete o enunciador às suas regras, assujeitando-o, determinando o que pode e deve ser dito por ele (CARDOSO, 2005, p. 51).

Mas, acreditando na possibilidade do deslocamento, da transformação para o novo, como luta de libertação da condição humana, é necessário que o professor compreenda que a escola, ou a sala de aula, também é lugar de conflitos e de luta ideológica, e que é, também, espaço possível para transformar as aulas de língua materna num momento privilegiado de interação, em que os interlocutores (professores e alunos) tenham na língua um processo criativo, de liberdade para correr o risco de “errar”, para subverter o que está estabelecido, ou seja, para “construir suas próprias hipóteses a respeito do que vê, do que sente, do que vive, do que leu, do que ouviu em aula, do que viu no mundo lá fora, promovendo em seus textos um diálogo entre vida e escola, entre a disciplina e o mundo” (NEVES et al., 2004, p. 13). E para transformar redação em produção de texto, enquanto discurso subjetivo.

Contudo, a despeito do que apresentamos acerca dos títulos-clichês, um dos alunos da escola C faz da sua produção “Minha escola” um espaço interlocutivo em que a subjetividade se mostra quando apresenta sua visão da escola.

O seu gesto de leitura sobre a escola é tenso. As pistas desses registros apresentam a escola e a sala de aula como cenários de sua realidade: o espaço, o tempo e o conteúdo pedagógicos. O espaço pedagógico e o espaço social são representados por meio da linguagem verbal e da não-verbal.

O autor, aparentemente, está há muito tempo na escola C. O tempo pedagógico se dilata na sua distribuição fragmentada de hora-aula, dias, semanas, meses, bimestres,

semestres e ano letivo, determinados burocraticamente para o cumprimento das formalidades escolares. Para ele, esse tempo cronológico funciona a favor da passagem de um para outro ano letivo, não como um tempo em que ele se vê como um sujeito do processo de aprendizagem, mas alguém que é promovido para uma série posterior. Encontra-se recluso, sozinho e acuado diante da representação imaginária que faz desse local não-local. Com baixa auto-estima, antecipa uma situação: o insucesso escolar: “não sei se vou passar o ano letivo”. Como analista da realidade mediata, a visão macro da sociedade, o texto nos fala de sua impotência e de sua conformação, a de permanecer nesse espaço, nessa relação social.

Por meio desse “sofrimento calado”, parece manifestar ao seu leitor, professor da SAALP, como que um grito de socorro. É consciente de sua angústia, já que estuda de manhã e se encontra no período da tarde fazendo “reforço”.

Nos seus escritos, faz a leitura da realidade imediata que se localiza na sala de aula e na escola é: “toda pichada, tem muitos professores, muita briga, a sala de aula é muito cheia”, e ele mora a apenas 1,200 km dali (a única marca de correção ou autocorreção encontrada no texto refere-se ao uso do símbolo “km”). No seu desenho, essa visão da realidade escolar, intuitivamente positivista, como resultado das interações sociais, manifesta-se quando dispõe as carteiras enfileiradas, lado-a-lado, forma que garante ao professor a disciplina, já que a sala é muito cheia (ensino regular). O professor – situado no centro do desenho, de régua na mão, apontando para as continhas, enfileiradas no quadro-de-giz – tem em si a convergência de todas as atenções. Essa imagem representa a figura que centraliza, na dimensão física, a autoridade controladora do espaço e do tempo, e na dimensão ideológica, aquela que detém o poder pelo conhecimento cultural. No entanto, não há alunos, mas carteiras.

A sala de aula – “lugar pedagógico” e lugar de interações, de interlocuções, de diálogos, e de atribuições de sentidos – acaba se transformando em lugar de obediência, de resignação e de silêncio. Contudo, sentado na carteira, seu porto-seguro, ele faz digressões, como forma de escapismo da monotonia do real. Normalmente o professor permanece no “altar sacralizado”, situado próximo ao quadro-de-giz e de sua mesa. Ao se deslocar para o espaço dos alunos, isto é para as carteiras, ele quebra a fixidez territorial. Essa atitude lhe possibilita ouvir com ouvido compreensivo, ler com o olhar compreensivo as manifestações dos alunos. Só o atendimento individualizado e a iniciativa responsável possibilitam conhecer o nível de desenvolvimento e de aprendizagem de cada aluno. Se esse é o lugar da aprendizagem, é, conseqüentemente, o das tentativas de acertos no “tempo pedagógico”, estipulado pelo sistema.

Seria necessário, talvez, desenvolver aquelas sensibilidades descritas pelo Professor 8 quando se manifestou sobre ler: “a atenção que o aluno deseja”; no ato da escrita, ter o professor como “o ajudante a quem o aluno confia”, pois nessa relação o aprendiz não pode temer o erro, e no falar, ser “a pessoa que dá força”, isto é, aquele que incentiva a superação dos obstáculos.

As crianças que não dominam o sistema gráfico costumam reagir com defesas estratégicas. Isto ocorre quando elas recusam a leitura em voz alta, quando costumam cobrir os seus textos com as mãos e braços, ou quando os “perdem”. Essa armadura atitudinal só é superada por meio do diálogo, do trabalho de parceria, da confiança que é construída na relação professor-aluno, no papel do professor como mediador na socialização dos saberes.

Os conteúdos, principalmente na SAALP, não devem ser aqueles conhecimentos listados e fragmentados constantes nas gramáticas e nos livros didáticos estruturalistas, mas devem ser construídos ou recriados em todas as atividades de interlocução.

Quanto ao ditado de 20 palavras aleatórias (Anexo B.B), sem vínculo com a atividade anterior, verificamos que, de certa forma, o aluno domina razoavelmente a escrita ortográfica; ele faz hipóteses sobre o jogo do sistema fonológico e sua codificação, seguindo a lógica racional de qualquer aprendiz.

A seguir rerepresentamos as palavras do ditado:

- Com som de /s/ que podem ser grafadas com as letras c (ce, ci), ç, s (inicial), ss (dígrafo).

| Ditado | Grafado(s) |
|---------------|-------------------|
| Passarinho | Passarinho |
| Ouçõ | Ouçõ |
| Balsa | Bausa (“bauça”) |
| Caçador | Cassador |

- Com som de /z/ que podem ser grafadas com s, z, x:

| Ditado | Grafado(s) |
|---------------|-------------------|
| Asa | Asa |
| Televisão | Televizão |

- Com som /w/ que podem ser grafados com l, u:

| Ditado | Grafado(s) |
|---------------|-------------------|
| Ouçó | Ouçó |
| Balsa | Bausa |

- Com som /z/ que podem ser grafados com ge, je:

| Ditado | Grafado(s) |
|---------------|-------------------|
| Pajé | Pajé |
| Jeito | Jeito |
| Agenda | Ajenda (agenda) |

Cabe, portanto, ao professor mostrar que a língua portuguesa tem uma representação gráfica alfabética com memória etimológica e que as unidades gráficas (letras) representam basicamente unidades sonoras (consoantes e vogais) e não palavras (como pode ocorrer na escrita chinesa) ou sílabas (como na escrita japonesa). No que diz respeito ao princípio da memória etimológica, o professor deve ensinar que “o sistema gráfico toma como critério para fixar a forma gráfica de certas palavras, não apenas as unidades sonoras que a compõem, mas também sua origem” (FARACO, 2001, p. 9), seja a palavra de origem grega, latina ou tupi.

A memória etimológica relativiza o princípio geral da escrita alfabética ao introduzir inúmeras palavras de representações arbitrárias.

Serão estas representações que trarão dificuldades especiais não só para o alfabetizando, mas igualmente para o já alfabetizado. Nos casos em que a memória etimológica se faz presente, não há outra alternativa: somos obrigados a decorar a forma gráfica da palavra [...] e, no caso de dúvida, temos que ir, pela vida afora, ao dicionário [...] operar com as representações arbitrárias não é tarefa exclusiva do professor de primeira série. [...] os professores de todas as séries seguintes deverão, sempre que se faça necessário, retomar essa questão (FARACO, 2001, p. 10).

Se o sistema de representação gráfica fosse assim desenvolvido, possivelmente a imagem ou o rótulo de “alunos com dificuldade de aprendizagem” seria extinta das falas de muitos educadores, visto a complexidade se encontrar no sistema.

Certamente, o professor selecionou as “dificuldades” para detectar o domínio do uso de dígrafos, e de acentuação, mas não de forma a mostrar as convenções da escrita ortográfica de forma sistematizada, principalmente aquelas previsíveis (que se pode recorrer à palavra primitiva, ou às regras gerais) ou imprevisíveis (arbitrárias) que exigem memorização ou

consulta ao dicionário, tais como as que possuem som de /s/ que podem ser grafadas com as letras c (ce, ci), ç, s (inicial), ss (dígrafo); com som de /z/ que podem ser grafadas com s, z, x; com som /w/ que podem ser grafados com l, u; com som /z/ que podem ser grafados com ge, je.

O que falta ao professor é a clareza quanto à organização do nosso sistema de escrita, desmitificar e mostrar que a dificuldade não se encontra nos aprendizes, mas sim no próprio sistema de escrita da língua, mostrando as convenções da escrita ortográfica, de forma sistematizada: as biunívocas, as arbitrarias previsíveis (que se pode recorrer ao campo semântico, à formação das palavras primitivas) ou imprevisíveis (arbitrarias) que exigem memorização ou consulta ao dicionário. É necessário, portanto que os alunos tenham, com grande frequência, inúmeras atividades com textos.

Outro aspecto sobre o qual devemos refletir é a eficiência ou não do ditado, atividade tão realizada nas aulas de LM e que tem sido utilizado mais para “tirar” do que para “dar” nota.

Atividades sem sentido desestimulam a aprendizagem, por melhor que seja a intenção do professor. A ortografia não só pode como também deve ser trabalhada por meio da “reflexão sobre os porquês de uma forma ser a certa e outras serem as erradas” (MORAES, 1998, p. 65). Mas, mais que “certo ou errado”, orientar para a distinção a partir de referências: onde, quando, com quem, para quê? (ANTUNES, 2006). Pode-se ajudar o aluno “a tomar consciência tanto dos princípios gerativos como das irregularidades de nossa norma” (MORAES, 1998, p. 65). Como também nos ensina Guedes e Souza (1998, p. 139) “[...] a ortografia se constitui como um processo histórico institucionalizado de representação uniformizada da língua [...] A função da ortografia é preservar a inteligibilidade dos textos”.

Assim, aquilo que o Professor 3 conceituou sobre leitura como sendo domínio “de todos os símbolos gráficos, resultando em leitura de mundo, obtendo embasamento da realidade que os cercam”, parece não ter se efetivado em suas práticas.

Se assumirmos que nas redações produzidas pelos alunos subjazem também discursos, enquanto unidade de sentido, qual seria a intenção ou o efeito de sentido que aquelas produziram? Podemos arriscar argumentando que cumpriram a mera tarefa burocrática, nos moldes das redações que a escola os acostumou a redigir sem, contudo, atingir a sua eficácia nos usos sociais da linguagem.

Desta forma, apesar de o Parecer (Anexo C), com seus 32 itens, sustentar o texto como fulcro do trabalho, acaba não atendendo à intenção primeira, mas sim às práticas tradicionais em que a oralidade se reduz a atividades como “leituras orais em voz alta”; a leitura como

“domínio de todos os símbolos gráficos” e a produção escrita como mera atividade de redação ou de “escreverem os vocabulários com dificuldades, de modo correto”, conforme os vários registros desse professor.

Do total de 46 (quarenta e seis) alunos atendidos, 30 foram promovidos para a 6ª série, correspondendo a 65,2%, de alunos aprovados; 34,7% reprovados, média semelhante à do Professor 6.

Uma vez que a SAALP é um programa que nasceu com o objetivo de dar atendimento individualizado aos alunos com dificuldades, deve-se reconhecer positivamente que trinta alunos prosseguiram os estudos com melhores habilidades na leitura e na escrita na série seguinte.

Contudo, apesar da boa vontade do professor 3; do seu empenho em trabalhar com textos; de oferecer atividades diversificadas de produções textuais; de mudar o procedimento metodológico, quanto ao atendimento individualizado ao aluno; consideramos que a prática significativa e efetiva, na dimensão interacionista, ainda está por acontecer, mesmo após cursos e reuniões de estudos.

Por outro lado, há que se considerar que o atendimento individualizado possibilita não a formação do aluno ideal, no sentido do que propõe essa concepção, mas pelo menos para resolver as dificuldades desses alunos, nas mais diversas disciplinas, como herança do ensino de 1ª a 4ª séries.

4.3.3 Apresentação do perfil do Professor 6

O professor 6 tem 60 anos de idade; é aposentado como estatutário e está há 33 anos no Magistério. Leciona pelo regime CLT; teve experiência com a 1ª a 4ª série por um ano; em 2004, assumiu 38 horas/aula em quatro escolas, três das quais nas turmas da SAALP; é graduado em universidade privada, em 1971, e pós-graduado em faculdade privada, em 1975; participou de cursos de atualização, com média de dois cursos por ano, e informou que esses aprimoraram os seus conhecimentos e melhoraram a sua prática pedagógica. Participou da capacitação para professores da SAALP, em Faxinal do Céu, da reunião e de grupo de estudos do NRE.

Argumentou que esses encontros ofereceram subsídios para a sua atuação na SAALP, pois “a experiência dos outros sempre ajuda. Outras visões de mundo e estratégias sempre servem para implementar”.

4.3.3.1 O que “falam” as respostas ao questionário

O Professor 6 foi movido por três razões para assumir as aulas nas turmas da SAALP: “prazer de ensinar; contato com as crianças e necessidade de ganhar dinheiro”.

Em apenas uma das escolas mantinha contato pessoal com o regente da turma; tinha apoio e orientação da Equipe Pedagógica das escolas; em sua opinião, o Parecer é extenso e muito minucioso. Para atender às dificuldades dos alunos utilizava a repetição de exercícios com textos diferentes, oferecia intervenções individualizadas necessárias a cada aluno; a média de permanência de seus alunos na SAALP era de, no mínimo, dois meses; informou que “alguns alunos não comparecem nem mesmo sendo convocados”.

- São seus objetivos no ensino da Língua Materna, no Ensino Fundamental: “desenvolver habilidade de comunicação oral e escrita adequada a cada situação e interlocutor” e na SAALP, “devido à clientela, nos detemos mais em cada conteúdo, respeitando a bagagem cultural de cada aluno”.
- Quanto à concepção de língua/linguagem que orienta a sua prática pedagógica, afirma que “a linguagem falada e escrita são extremamente necessárias para a sociabilização, leitura e compreensão do mundo”.
- Para a habilidade mais comprometida dos alunos “se refere à produção escrita de forma clara e coerente” e busca minimizá-la “através de diferentes atividades de produção a partir da leitura”.
- Prepara o próprio material de apoio e utiliza livros de literatura e textos complementares.
- Metodologias utilizadas para desenvolver a:
 - Oralidade: “participação em todas as atividades”;
 - Leitura: “interpretativa oral e silenciosa”;
 - Escrita: “produção textual”;
 - Gramática: “a partir dos textos lidos e produzidos”.

Avalia essas atividades observando “todo o material produzido pelos alunos” e conclui que o aluno pode ser liberado das aulas na SAALP “quando cumpre os objetivos propostos em determinado conteúdo”.

- Na opinião do professor:
 - Ler é “compreender a mensagem estabelecendo relação com outros textos”;
 - Escrever é “conseguir comunicar-se através de um texto”;

- Falar é “usar a linguagem oral para comunicar-se com eficiência”.
- Conceito de avaliação: “É a avaliação que ocorre continuamente que deve ser diagnóstica para possibilitar propostas futuras”.
- Os aspectos relevantes da SAALP:
 - Positivos: “resgate da auto-estima através do sucesso”.
 - Negativos: “ausência de alguns alunos e desinteresse de outros”.
- Quanto aos alunos que freqüentam a SAALP:

“Alguns apresentam baixo rendimento escolar. Alguns têm dificuldade de aprendizagem. Outros apresentam dificuldade de concentração e bastante desinteresse”.

 - Opiniões do professor:
 - a) Por que ensinar a Língua Portuguesa: “Imprescindível na formação da cidadania”.
 - b) Para que meu aluno deve aprender a Língua Portuguesa: “Para poder ler o mundo, interagir e se relacionar no mundo contemporâneo”.
 - c) A importância do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: “É a disciplina mais importante do Ensino Fundamental. Por meio dela adquirimos outros conhecimentos”.
 - d) Importância do texto no ensino de Língua Portuguesa: “A leitura de textos consagrados é a forma de aprender como se escreve. A produção escrita é a forma de mostrar o que se aprendeu. A reescrita é quando se trabalha todas as formas de escrita culta”.
 - e) Na última questão, que era optativa, registrou: “Ficou claro a necessidade de que esse trabalho seja realizado por um período bem maior, pois as dificuldades são inúmeras e necessitam de um trabalho mais sistematizado”.

4.3.3.2 As Produções Textuais dos alunos do professor 6

O Professor 6 enviou uma grande quantidade de produções, mas selecionamos os textos de dois alunos da Escola A (Anexos B.C), que a seguir transcrevemos, por que, como os demais alunos, demonstraram relativos avanços como produtores de textos, apesar de os aspectos estruturais ainda estarem a desejar.

Minha festa

*A minha festa foi tão bonita teve carne acada, feijoada, arroz temperado, linguiça...
Eu convidei meus amigos.
Carlos, Ronye, jéssica, fernanda, ana carolina, marlom...*

*Eles todos forão nós comemos e bebemos e dançamos
foi tão legal e foi num sabado meus amigos passarão em casa no domingo eles forão embora
só ficou conhados, Tião, Paulo, Marcelino e João.
Ele foi logo embora.*

(Aluno A, da Escola A, texto redigido em 01/06/04)

Os índios

*Os índios tão Perdendo suas casas Por que as Pessoas está desmatando as florestas Por isso
eles esta indo Para a cidade.*

*Eles esta indo Para a cidade e eles estão morendo outro fica doente e outros fica Pedindo
esmola e outros até que sobrevive mas não aguenta as dificuldades e morem. As Pessoas nem liga
para isso quando eles quer voltar Para a mata eles não Podem ir.*

Por que os homens desmata e não tem noção do que eles estão fazendo.

*O governo e a cociedade deveria cuidar mais dos índios Por seres os Primeiro moradores do
Brasil. Eu adimiro muito os índios Porque eles sofrem muito e ainda vão sofrer mais até o dia que não
tiver mais índios”.*

(Aluno A, da Escola A, texto produzido em 16/11/04)

A seguir reproduzimos os textos do Aluno B, da Escola A:

Minha festa de aniversário

*Minha festa de aniversário teria muitos doces e muitos salgados e seria no caça-pesca teria o
junior da banda tropa de elite. teria muitas bebidas de todos os tipos, teria muita gente.*

*Eu gostaria de uma festa sem brigas, queria que a festa começase 7:00 horas e iria até 5:00
horas da manhã ou ate 6:00, queria que todos de Mandaguauçu vinhece porque conheço todos queria
que Iguatemi, queria que vinhece Bon-fim inteiro. tabén que vinhece minha vó de Rio Grande do sul e
meu querido tio e todos meus outros amigos que eu os adoro. Esta seria a minha festa e não
precisaria de algo mais.*

(Aluno B, da escola A, texto produzido em 11/06/04)

Transcrevemos, nos parênteses, as palavras marcadas com borrões, possivelmente apontadas pelo professor.

Os indios

*Os indios, deveriam ser bem tratados, Pois eles são as primeiras pessoas que chegaram no
Brasil (brasil) e os Portugueses (portugêses) os trataram como escravos, e se eles se recusavam os
portugueses (portugêses) os matavam ou os chicotavam.*

*Eles viviam (vivião) muito bem antes dos portugueses (portugeses) e hoje em dia os indios são
como os cachorros da rua.*

*Eles viviam (vivião) tranquilos no mato não seria bom se eles viessem (vinhessem) para ca
porque os costumes deles são diferentes dos nosos e eles pegariam (pegarião) muitas doenças.*

*Os portugueses (portugêses) os prejudicaram, e nós continuamos. Deveríamos dar mais valor
a quem foi os primeiros moradores do Brasil.*

*E a lei hoje em dia dizem que eles estam (estão) sempre erados senpre estão desmatando suas
florestas.*

*Assim não teremos mas índios no mundo se continuaremos assim, não, teríamos as pessoas
que começaram (começarão) tudo no Brasil.*

(Aluno B, da escola A, texto produzido em 16/11/04)

4.3.3.3 Dados do Relatório DESAA do professor 6

A escola A, situada em região periférica no município de Maringá e de baixo nível socioeconômico e cultural, recebe alunos egressos da 4ª série da escola municipal. O Professor 6 assumiu uma turma na SAALP, no mês de maio de 2004; dos 17 alunos atendidos, 10 foram promovidos para a 6ª série e 7 foram reprovados em 4 disciplinas. No relatório consta 1 desistente no mês de outubro, 4 no mês de novembro, totalizando 5 ao final do ano letivo. Na escola B, situada próxima ao centro da cidade, de nível socioeconômico médio-baixo, a SAALP teve início em setembro, dos 21 alunos atendidos, 13 foram promovidos para a 6ª série e 8 retidos na 5ª série. Já na escola C, situada em bairro semi-periférico, que também iniciou em setembro, esse professor atendeu 20 alunos, sendo 17 promovidos para a 6ª série, 3 retidos na 5ª série e 2 desistentes. Totalizando os desistentes em 8 (13,7%), que podem ter sido aprovados ou não.

Tabela 15 – Resultados Finais do Professor 6

| Prof. | Escola | Turmas | Início | Alunos | Aprov. | Reprov. |
|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|
| 06 | A | 01 | Maio | 17 100% | 10 58,8% | 07 41,1% |
| | B | 01 | setembro | 21 100% | 13 61,9% | 08 38% |
| | C | 01 | setembro | 20 100% | 17 85% | 03 15% |
| Total | 3 | 3 | - | 58 | 40 | 18 |
| % | - | - | - | 100% | 68,9% | 31% |

Apesar de assumir três turmas, em três escolas diferentes, o Professor 6 fornece semelhantes informações nos campos referentes aos conteúdos, intervenções e resultados obtidos, como a seguir expomos:

- Quanto aos conteúdos em que os alunos demonstraram maior dificuldade: “dificuldades para entender as informações contidas no texto; dificuldades no uso do texto para se expressar; demonstraram muitos erros de concordância verbal e nominal; dificuldades no uso do tempo verbal; usavam muitas expressões da oralidade no texto e dificuldade de leitura do texto”.
- Intervenções realizadas pelo professor da Sala de Apoio: “Criamos situações que proporcionassem ao aluno um contato direto com os mais variados tipos de textos escritos; fizemos leitura, reconhecimento do vocabulário, interpretação com perguntas sobre as idéias e mensagens contidas no texto; exercícios sobre a utilização dos tempos verbais; exercícios de

concordância verbal e nominal; exercícios de concordância de gênero e número”, teor constante nos relatórios das Escolas **A, B, C**.

Os resultados obtidos segundo o Professor da Sala de Apoio, argumentos repetidos nos três relatórios são: “Aumentou o interesse pela leitura do texto escrito; várias expressões da oralidade já não aparecem mais na produção textual; apresentam uma sensível melhora na leitura, principalmente os mais assíduos; progrediram quanto à interpretação e ao uso dos tempos verbais, na concordância verbal e nominal também houve progresso”.

- Depoimento dos professores regentes:

“Aos alunos que foram assíduos às aulas de reforço e levaram com seriedade, percebe-se que houve um progresso quanto à leitura, compreensão e interpretação; assim como quanto à utilização da linguagem escrita, observando os sinais de pontuação, acentuação e ortografia”. (regente da escola A)

“No geral, os alunos que participaram da sala de apoio demonstraram uma pequena melhora na aprendizagem, porém, percebe-se que além de um acompanhamento na aprendizagem, alguns deles necessitam também de um acompanhamento psicológico, pois demonstram comportamento, muitas vezes, inadequado”. (escola B, depoimento assinado por três professores de disciplinas diferentes).

“Considerando que, de vinte alunos, dezessete foram aprovados, podemos concluir que a Sala de Apoio cumpriu os objetivos propostos, pois percebemos que houve crescimento por parte dos alunos” (escola C).

A direção da escola C, quando da devolução do Questionário, encaminha um relatório anexo, destacando o desempenho do Professor 6 como bom profissional e interessado na busca de soluções aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Argumenta, ainda, sobre a importância da Sala de Apoio que “vem ao encontro das necessidades existentes no processo ensino-aprendizagem [...] possibilitando-os (alunos) a uma metodologia diferente, ‘conforme as dificuldades apresentadas’, mas que ‘deveria estar funcionando desde o início do ano”.

4.3.3.4 Análise do professor 6

As concepções de língua, leitura, escrita e fala desse professor, estão ancoradas ora na visão estruturalista ora na interacionista. Observamos, pelo conjunto de atividades encaminhadas, que houve uma preocupação em desenvolver trabalho com textos, destacando a língua no seu uso social e real. É um professor criativo, empenhado nas propostas de escrita.

E, de acordo com o relato dos três professores regentes das turmas das 5^a séries das escolas onde o professor 6 atuou, muitos alunos superaram as dificuldades de leitura e compreensão.

Temos que mencionar que as intervenções realizadas nos textos dos alunos se apresentam acanhadas ou quase ausentes, seja quanto à forma, seja quanto ao conteúdo. Provavelmente, como no caso do professor 2, as ações tenham sido intensificadas nas leituras de textos, como se depreende do Relatório DESAA.

Com base nas atividades de produção textual, percebemos que o Professor 6 preparava materiais bem diversificados, oportunizando ampliar a capacidade dos alunos de “ler o mundo contemporâneo” e de “formar para a cidadania” – pontos apontados no seu relato. Proporcionou produções de narrativas, relatos e textos argumentativos; propunha reestruturação, como se comprova em texto produzido por um dos alunos da SAALP, de uma das suas escolas; solicitava texto livre com base em resumos de capítulos de novelas de televisão. Estas aparentam não terem recebido intervenções pedagógicas.

Há, também, nas mostras, provavelmente versões passadas a limpo, certo domínio no uso de paragrafação e correções quanto à estrutura.

A primeira produção do aluno A, texto redigido em 01/06/04 (Anexo B.D), sobre o tema aniversário, arrasta-se sem qualquer brilho: assemelha-se a “lista de compras”; há uma listagem de palavras de mesma categoria gramatical (substantivos comuns, próprios, verbos), para dar extensão ao escrito e preencher os espaços brancos, falsear que há um “escrito”. É uma mostra típica de redação obrigatória.

Já aqueles produzidos em novembro, demonstram progresso significativo na qualidade argumentativa dos textos produzidos pelos alunos A e B, da escola A. Essa qualidade destaca os avanços dos alunos, provavelmente como resposta positiva ao trabalho dispendido pelo professor, ao longo do processo, resultado não observado nos textos do Professor 2.

Nos textos B, de ambos os alunos, talvez em decorrência do gênero textual argumentativo, percebemos a posição desses alunos como autores de discurso, situados e contextualizados ao defenderem suas idéias. Apesar da melhora quanto aos argumentos, no sentido de letramento, e de eles se mostrarem mais desenvolvidos, alguns erros estruturais permanecem nos textos de novembro.

Semelhantemente ao Professor 2, o conjunto deixa transparecer que o foco do trabalho do professor 6 esteve concentrado na leitura de textos que não os produzidos pelos alunos, pois para ele, “A leitura de textos consagrados é a forma de aprender como se escreve”. Com base nessa assertiva, pressupomos que isso não se realizou por uma questão de concepção, pois deixou de explorar as pistas que viabilizariam uma progressão na aprendizagem. Poderia

ter sido concretizada a resposta dada ao questionário, no item que tratava sobre a avaliação, no qual registra que ela é possível a partir do “material produzido pelo aluno” ou “a produção escrita é a forma de mostrar o que se aprendeu. A reescrita é quando se trabalha todas as formas de escrita culta”.

Temos que considerar que a produção textual na escola é quase sempre artificial, pois objetiva uma escrita dentro dos padrões convencionais com formas relativamente estáveis, construídos historicamente pelos homens. Seria necessário tomar a escrita como um todo, sem fragmentá-la em forma e conteúdo ou priorizar apenas um dos aspectos. Essa divisão – forma e conteúdo – que o ensino de língua faz, tem caráter didático-pedagógico. O professor deve apresentar a língua de forma que o aluno compreenda as múltiplas relações entre essas duas dimensões, seja quanto a escrita ortográfica, pontuação, concordâncias e tudo o mais que garante o domínio da forma e, no mesmo grau de importância, os processos de constituição de sentido. Trabalhar com texto implica articular as duas dimensões: forma e conteúdo.

A escola é, pois, o local que possibilita, principalmente àquele aluno proveniente de nível social menos privilegiado, o domínio da variedade lingüística padrão e da variedade culta. O professor, sem menosprezar a variedade do aluno, deve mediar para que domine as modalidades culta e padrão, por ser a de maior prestígio, visando dar-lhe segurança e autonomia para elaborar discursos próprios. A norma culta e a norma padrão são as modalidades que a sociedade letrada exige das pessoas em várias situações formais, é o passaporte de entrada para o mundo do saber e que lhes dá direito de usufruir o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

A escola se revela, pois, como o espaço formalizado para a realização dessa interação. E os interlocutores, em princípio, participativos de um diálogo com fins determinados (ensinar e aprender) são reais e não virtuais – professor e aluno [...]. É na escola que esse usuário tem a oportunidade e o objetivo de aperfeiçoar a sua performance comunicativa. (ZANINI, 1999, p. 84-87)

Não há argumento válido para defender procedimentos que falseiem o texto escrito. Não podemos compactuar com a posição de que o importante seja aceitar irresponsavelmente qualquer escrita, dando primazia ao conteúdo, pois isso induziria o aluno a criar uma falsa imagem dela. O que importa é que o aluno compreenda que a escrita é produto e processo da convenção social, e que sua característica essencial, portanto, é histórica. Assim,

[...] a garantia da compreensão do conteúdo do texto está determinada pelo respeito às suas normas [...]. Falseia-se, também, a imagem da escrita, quando se subestima a importância do código enquanto possibilidade de produção de sentido. [...] Evidentemente, é o significado (ou seja, o

conteúdo) do discurso que determina o código. No entanto, ninguém produz um significado escrito, senão usando o código, e a maneira como eu o uso, determina, também, a possibilidade de expressão daquele conteúdo. Assim, de tal forma se relacionam ambos os aspectos, que não é dado tomá-los isoladamente. A apreensão de um, demanda, necessariamente, o concurso do outro. (KLEIN, 1992, p. 125)

O domínio da escrita não se realiza sem uma reiterada intervenção do professor, sem a sistematização dos saberes e sem a exposição freqüente às variedades de gêneros textuais.

A observação, a interferência sistemática do professor e as tentativas incontáveis de procedimentos do aluno – que implicam reflexão, análise, síntese, dedução e seleção – possibilitam ao aprendiz uma compreensão gradativa e complexa do que a escrita comporta.

Nessa relação, há ensino quando o professor atua na dimensão de transmissor, instigador do conhecimento e pesquisador do processo de aprendizagem, e de outro lado existe aprendizagem quando o educando faz uso da compreensão, da construção de hipóteses, de abstração, de sistematização, enfim quando articula o conjunto de informações, que se transmutam em conhecimento. A educação portanto,

[...] é a relação de ensino-aprendizagem entre sujeitos sociais. Relação essa, na qual professor e aprendiz se identificam enquanto sujeitos de uma dada relação humana, mas se distinguem enquanto pólos dessa mesma relação. [...] Evidentemente, em se tratando de processos, o ensino e a aprendizagem não guardam identidade; um não é o mero reflexo do outro; o aprendido não é, mecanicamente, o ensinado, na sua forma pura. Contudo, ensino-aprendizagem estão em relação, constituem uma relação necessariamente articulada, sim. O aprendiz pode não aprender exatamente o que foi ensinado e como foi ensinado, mas evidentemente, o que aprendeu, foi aprendido a partir do que foi ensinado. Para a devida apreensão do conteúdo desta afirmação é preciso, no entanto, devolver à palavra “ensino”, a amplitude que lhe cabe. De fato, não justifica empobrecer esse termo, tomando-o como mero sinônimo de ‘prática escolar’. (KLEIN, 1992, p. 139-140)

Assim, “ensinar”, nas duas últimas décadas, parece ter ganhado uma péssima conotação, como “ensino tradicional” – entendido como pejorativo. O erro do aluno, porque construtivo, tem recebido tratamento sacralizado diante de uma situação de conflito cognitivo a que ele é submetido.

Com a psicologização pedagógica, vivemos um clima de excesso de zelo, de cuidados especiais para evitar traumas psicológicos nas crianças, e assim deixamos de ensinar. Não estamos fazendo apologia ao ensino tradicional, aquele centrado no professor cerceador do diálogo e do raciocínio, impositor de conceitos, que provoca a passividade do aluno, acreditando no verbalismo e na memorização, e aplicando exercícios mecanicistas, com ausência de reflexão. Recusamos também a defesa do ensino que enfatiza a descoberta

individual após processo angustiante e solitário de ensaio e erro. A esse respeito, Klein (1992) argumenta que o educando

[...] só aprende efetivamente se percorrer, sem maiores intervenções do adulto, o seu próprio processo pessoal de reconstrução do objeto. Assim, quanto mais respeitarmos as tentativas de escrita da criança, não as taxando de erradas, mais deixaremos a criança à vontade para novas tentativas. É necessário, tem-se afirmado, não inibir, pela intervenção do adulto, a criatividade do aluno. [...] De fato, é exatamente o grau, a incidência, e a qualidade, enfim, dessa intervenção que garantirá a emergência daquela qualidade humana (a criatividade) – portanto, social – no indivíduo. (KLEIN, 1992, p. 143)

Assim como a autora, defendemos uma intervenção do professor com qualidade, fruto de estudos de teorias e de pesquisas avançadas, de reflexões no seu ensinar, em que se articula prática – teoria – prática.

Em se tratando do domínio da escrita, que é significativamente arbitrária porque resultado de convenções sociais, mais imprescindível ainda se torna a interferência, a correção do professor, não de forma perniciosa, que humilha ou amedronta o aprendiz, mas uma correção que propicie atitudes positivas de reflexão de forma que a escrita desempenhe um papel central na aprendizagem do sujeito. O ambiente propício será aquele em que o aprendiz será auxiliado pelo professor que, diante da constatação e da correção dos erros, desafiará permanentemente, de forma a alcançar a superação.

Considerando o índice de 68,9% de alunos aprovados, ao final do ano letivo, podemos concluir que grande parte dos alunos da SAALP, do professor 6, conseguiu superar suas dificuldades.

O índice de aprovação da escola A, de baixo nível socioeconômico e cultural, foi menor dentre as três, apesar do funcionamento da SAALP por sete meses. Esse dado influencia diretamente nos resultados finais. Trata-se de uma variável que nem sempre se coaduna com os propósitos da escola pública e democrática. Ou seja, o conteúdo, os objetivos, a variedade lingüística padrão (objeto de ensino) e a função social da escola encontram-se distante das crianças pobres. Mais uma vez, elas se encontram acudadas e excluídas da fruição dos bens culturais historicamente construídos pela humanidade.

4.3.4 Apresentação do perfil do Professor 7

O Professor 7 é celetista há 12 (doze) anos: 9 (nove) anos de 5^a à 8^a série e 3 (três) anos de 1^a a 4^a série; tem 32 anos de idade; é graduado em universidade estadual desde 1996,

e com pós-graduação, em nível de especialização, em 2001, em faculdade privada. A carga horária de 40 (quarenta) horas é completada com aulas de Educação Artística e de Língua Portuguesa de 5ª à 8ª série. Assumi aulas em duas turmas de SAALP, na mesma escola, no meio do ano, por três motivos:

“1º: No meio do ano perdi as aulas do ensino médio (substituição). Precisava completar minha carga horária para não ser demitida; 2º: Gosto de trabalhar com alunos de 5ª série; 3º: Fiquei feliz por ter pego essas aulas, entendi que seria uma boa experiência por achar que esses alunos precisam muito de apoio”.

Segundo seus relatos, participa em média de dois cursos de atualização por ano, com o objetivo de “melhorar sua prática pedagógica”.

4.3.4.1 O que “falam” as respostas dadas ao questionário

Este professor participou do curso para professores da SAALP, em Faxinal do Céu, e em reunião/grupo de estudos do NRE; argumentou que esses cursos ofereceram subsídios em face da ampla discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa; teve assessoramento da equipe pedagógica da escola, que lhe disponibilizava bons materiais e sugeria encaminhamentos; manteve contato com os professores regentes, “trocando idéias, procurando a melhor forma para trabalhar, conversando sobre as dificuldades de cada aluno e também sobre a melhora no rendimento deles”; informa que “os alunos encaminhados já apresentavam algumas dificuldades na 4ª série (segundo ficha de avaliação), não estavam acompanhando a sala regular e alguns deles já eram repetentes de 5ª série”.

Quanto ao Parecer, concorda com todos os itens porque ele “abrange todas as possíveis situações encontradas numa sala de apoio” e concorda com a forma como o regente assinalou na ficha de encaminhamento. Procura atender os alunos individualmente, contudo, informa que alguns alunos necessitariam de acompanhamento fonoaudiológico e/ou psicológico. Seu trabalho, conforme informou a direção da escola, tinha aprovação entre os alunos, pois mesmo os que não apresentavam problemas, queriam frequentar as aulas. A desistência de alguns era motivada pela distância de suas moradias. Mesmo diante da convocação pela escola, a não-frequência dessas crianças era confirmada e assumida pelos pais.

- Quanto aos objetivos que o ensino de Língua Materna deve cumprir no Ensino Fundamental, registra que esse ensino deve possibilitar ao aluno “o conhecimento do poder, que o domínio da língua portuguesa pode lhe conferir, é formar aquele que faz

questionamentos, cidadãos conscientes, que tenham uma posição diante do que lêem”. Confirma que na SAALP o encaminhamento deve ser diferenciado e o atendimento individualizado. Segundo os dados, após as leituras de textos informativos, narrativos e poéticos, o professor abre espaço para o debate sobre os temas apresentados.

- Quanto à concepção de língua/linguagem: concebe a língua “como instrumento de comunicação e interação social, a valorização de outras variedades lingüísticas, para um trabalho gramatical integrado à leitura e à produção de textos e à reflexão da língua no nosso dia-a-dia”. Defende a proposta da SAALP por ser um programa “em que os alunos têm a oportunidade de estar em uma sala menos numerosa e fazer as reflexões solicitadas”.

- Quanto às maiores dificuldades dos alunos: “na interpretação de textos, dificuldades em compreender o que é solicitado em exercícios de interpretação. Têm também dificuldades em produzir textos”. Para solucioná-las argumenta: “Procuro trabalhar com textos em todas as aulas. Fazemos a leitura, a interpretação oral, discussão sobre o que é relevante no texto, formulamos questões escritas de interpretação juntos e por fim trabalho com alguma questão gramatical se for relevante no momento”.

- Como material de apoio, utilizou: livros de literatura, como contos e poesias oferecidos pela Equipe Pedagógica, revistas e jornais para alguns trabalhos de pesquisa ou produção textual.

- Quanto à metodologia que desenvolve na:

- Oralidade: Leitura de texto: “Primeiro, eu leio em voz alta, para depois solicitar a leitura dos alunos ou de voluntários; discussão dos textos em estudo; elaboração de respostas para a interpretação escrita. Vamos formulando as respostas juntos. Agora eles não querem mais formular as respostas em grupo, se sentem mais seguros e cada um quer fazer a sua para depois levantar para o grupo”.
- Leitura: “Procuro instigá-los a fazer uma leitura crítica de textos ou de situações do dia-a-dia. A intenção é de que eles façam não uma leitura de repetição ou alienante, mas que eles expressem opiniões”.
- Produção textual: ela é solicitada “após a leitura de um texto, tema ou seguindo uma seqüência de quadros, procuro fazer a correção do texto individualmente e fazemos a reestruturação de um texto no quadro ou cada um faz a sua reestruturação e eu acompanho”.

- Análise lingüística: “Minha preocupação é intermediar a construção e a solicitação do conhecimento do aluno. O aluno produz seus textos, levanta suas hipóteses e através da análise da língua chega à construção do conhecimento novo”.
- Como avalia as habilidades acima: “Acredito que é preciso acompanhar o aluno em uma investigação dos fatos lingüísticos em diversos contextos, para que posteriormente ele possa sistematizar e utilizar a língua e que perceba que seu uso incorreto pode afetar interpretações e o seu cotidiano”.
- Liberação da SAALP: “Quando o aluno for dispensado, não quer dizer que ele está pronto e acabado, mas que está apresentando melhora no seu desenvolvimento”.
- Conceitos sobre:
 - Ler: “Ler não deve ser um ato passivo e repetitivo. Ler realmente é interferir no texto e produzir nossa própria visão de mundo. A leitura não pode ser ingênua, mas deve levar à reflexão”.
 - Escrever: “Devemos considerar que escrever não é uma prática centrada apenas na codificação, na representação de sons por meio de letras, é necessário que, ao escrever, percebamos que há um motivo para isto, uma intenção, alguém que irá ler o que escrevemos, e que há uma forma para se escrever”.
 - Falar: “Além de ser a expressão daquilo que penso, é a tradução de tudo o que sou, de uma história de vida, de tudo o que quero. Devemos considerar que o ato da fala envolve também gestos, olhares, posturas que dizem muito e que concretizam ou não no ato de comunicação”.
 - Refletir: “A reflexão deve anteceder alguma tomada de decisão”.
 - Avaliação: “A avaliação não deve ter como objetivo central promover ou reter o aluno, ela deve ser diagnóstica e interagir no processo ensino/aprendizagem e estar redirecionando o trabalho em sala”.
- Aspectos relevantes da SAALP:
 - Positivos: “Trabalho mais individualizado, participação efetiva dos alunos”.
 - Negativos: “Alguns alunos precisam de acompanhamento fonoaudiológico e não têm”.
- Tem conhecimento da proposta da SAALP, por intermédio do NRE e da Equipe Pedagógica da escola.

- O trabalho do professor 7 e do regente é articulado devido aos seus contatos diários, possibilitando o conhecimento dos problemas individuais dos alunos.
- Na opinião do Professor 7,
 - Para que deve ensinar a Língua Portuguesa: “Acredito que o estudo da língua é um processo dinâmico de interação, é um meio de realizar ações, de agir e atuar com e sobre o outro. Portanto, acredito num ensino que forme o sujeito crítico, ativo no meio em que vive e capaz de se expandir”.
 - Para que o aluno deve aprender a Língua Portuguesa: “Para ser um indivíduo capaz de se comunicar bem através do uso da língua, mas principalmente interagir em qualquer meio em que esteja e que seja capaz de expor idéias com clareza, criticidade”.
 - A importância do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: “No ensino fundamental, principalmente de 1ª a 4ª série, está a base do ensino de língua, nas séries seguintes haverá o desenvolvimento de tudo o que o aluno já aprendeu. Por isso que o ensino deve sempre partir daquilo que o aluno já conhece, já possui”.
 - A importância do texto no ensino da Língua Portuguesa: “É através da produção de texto que o aluno levanta hipóteses sobre a escrita, e a partir daí, com o intermédio do professor poderá haver a sistematização da língua”.
 - Comentário livre: “A possibilidade de o governo manter o projeto, já que isso seria muito positivo e os alunos realmente precisam”.

4.3.4.2 As produções textuais dos alunos do professor 7

O Professor 7 nos enviou produções textuais de quatro alunos, em média dois textos de cada, em momentos diferentes, constando os originais com as correções feitas e as versões reestruturadas.

Dentre os vários textos, destacaremos alguns (Anexos B.C) em que podemos observar pontos comuns, que, de certa forma, são recorrentes nos demais textos. Selecionamos textos de dois alunos, produzidos em momentos diferentes. O texto do aluno 1 “Os irmãos”, produzido em 22 de setembro e o “O gato solitário”, em 16 de novembro. Optamos por reproduzir a versão final, com as intervenções feitas pelo professor na primeira versão, reproduzida entre os parênteses.

“Os irmãos

(22/09/2004)

Era uma vez (falta de parágrafo na primeira versão), dois irmãos (ermãos) que se chamavam (chamava) Pedro e Joana (joana). Eles (eles) não tinham amigos na escola e nem na rua, por isso (porisso) ficavam juntos na escola e na rua. Eles ficavam o dia inteiro na escola, os dois não estudavam direito, eles só andavam para trás e todo dia era a mesma coisa.

Até que (parágrafo) um dia eles arranjaram um amigo chamado Bruno que estudava junto com eles que foram desenvolvendo (desenvouvendo) cada atividade das aulas e os irmãos foram arrumando amigos a cada dia e viveram felizes para quase sempre”.

(Texto 1, Aluno 1).

“O gato solitário (sonitário)

(16/11/2004)

Era uma noite (parágrafo) bem escura quando eu fui dormir. (e quando derepente) De repente acordei assustado (assustado), olhei e olhei quando vi um gato. Mandei (mandei ele) ir embora. Fiquei assustado quando ele começou a falar:

– Não vou, só porque (porquê) sou gato não posso (posso) dormir em cama?

– Então vai dormir na cama de seu dono! (ponto final, mas assinalado com ponto de exclamação pelo Professor).

– Eu não tenho dono! (ponto de interrogação, mas assinalado com ponto de exclamação) O (o) meu único dono é a rua fria e escura onde ficam (ficão) os cachorros bravos e com raiva.

– Pois fora! (intervenção do Professor) Saia de minha cama! (idem)

E o gato solitário (sonitário) foi dormir no chão da casa, e eu disse para ele:

– □a bom (tabão) só que tenho uma pergunta. Como sabe falar?

O gato disse:

– Não sei! (sinal do Professor) Só sei que falar me causa pblemas (sem intervenção).

E de repente (derepente) dormiu tranqüilo.

No dia seguinte eu e o gato acordamos e vimos que o dia estava lindo para passear. Tomamos (tomaram) café e saímos (saíram) para passear (pasear). (acrécimo do ponto final) No caminho encontramos outros gatos que falavam “e de atrás de mim saiu o gato emocionado que encontrou” (consta na versão original, mas não passada na versão final) a família triste que tinha perdido o pobre gato solitário (sonitário) que só queria ter um lar feliz (felis)” (Texto 2, Aluno 1)

O comando, abaixo, para a produção de texto não veio acompanhado do desenho:

*Observe a cena. Identifique os personagens que aparecem e o local onde estão. Faça um texto, contando a história desses personagens, caracterize o local, mostre como são os personagens, dê nome a eles e conte algum fato que tenha acontecido.
Não se esqueça do título!*

Transcrevemos a seguir os textos de dois alunos, na versão final, e entre parênteses, as intervenções realizadas pelo professor.

(Sem título)

Aluno 2

Em certo (tau) lugar do Brasil tinha uma fazenda com (tinha) dois homens trabalhando. (foi colocado um ponto final pelo professor). Um deles é o mais novo ele largou os estudos para trabalhar com o pai, arando a terra e como não tem máquina eles aram com os bois.

O senhor que é o pai passou a vida inteira trabalhando para trazer dinheiro para os cinco filhos e o mais velho foi trabalhar com o pai para ganhar mais dinheiro, para sustentar os irmãos mais novos como comprar leite, aros e feijão (veizão). Teve um cliente (griente) comprando as

produção de trigo e ganharam bastante dinheiro que da pra comprar um trator pra colher (coler) o trigo e conseguir sustentar a família toda com a terra.

(16/11/04)

A lavoura e as crianças

Aluno 3

Esta história aconteceu numa lavoura, da Zona Rural. Tinha (marca para parágrafo) quatro crianças e elas não tinham condições de brincar. Elas trabalhavam na lavoura e, o nome das crianças era Carlos, Bruno, Joana e Vitória. Todos os dias de manhã eles tinham que acordar para ir trabalhar na lavoura com sua mãe, Patrícia.

O filho Carlos arrancava as alfaces (arvaces), a Joana também ajudava os irmãos.

Eles não tinham oportunidade de ir para a escola e eles não podiam estudar. Eles tinham que trabalhar bastante para, receber dinheiro para comprar comida para as crianças.

(16/11/04)

4.3.4.3 Dados do Relatório DESAA do professor 7

Tabela 16 – Resultados Finais do Professor 7

| Prof. | Escola | Turmas | Início | Alunos | Aprov. | Reprov. |
|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|
| 7 | A | 1 | agosto | 41 | 20 | 21 |
| Total (%) | - | - | - | 41 (100 %) | 20 (48,7%) | 21 (51,2%) |

O Professor 7 assumiu duas turmas de SAALP, com início em agosto de 2004, uma em cada turno de funcionamento, na mesma escola, situada em bairro semi-periférico.

Ao final do Programa, dos 41 alunos, 20 foram aprovados para a 6ª série, 21 retidos.

- Quanto aos conteúdos em que os alunos demonstraram maior dificuldade: “produção e interpretação de textos, erros ortográficos e trocas de letras (F por V, P por B, R por L), demonstrados nas produções textuais e atividades”.
- Intervenções realizadas pelo professor da Sala de Apoio: “Atendimento individual, por meio das produções de textos e reestruturação. Através da leitura e da escrita daquelas que foram as maiores dificuldades apresentadas”.
- Resultados obtidos:
 - Depoimento do Professor 7: “Os alunos foram apresentando melhora progressiva. Foram demonstrando melhor organização no caderno, desenvolvendo textos, procurando respeitar a pontuação e acentuação. Solicitavam a professora para sanar dúvidas ou para auxiliar na resolução de algum trabalho. Poucos alunos convocados não puderam continuar freqüentando a sala de apoio por motivos particulares, porém informaram a

Equipe Pedagógica sobre desistência, fora isso, a maioria apresentou boa frequência”.

- Depoimento do Professor Regente: “Os alunos que procuraram a sala de apoio realmente eram alunos com bastante dificuldade na leitura, na escrita, com erros ortográficos. Procurei acompanhar bem de perto esses alunos, trocando idéias com a professora. O resultado foi muito bom, visível, pois muitos estão lendo, escrevendo com segurança. Este projeto jamais poderá acabar. O ideal seria começar mais no início do ano, para o aproveitamento ser melhor ainda”.

4.3.4.4 Análise do Professor 7

Podemos deprender do total de dados levantados a respeito do Professor 7 que os seus fundamentos teórico-metodológicos sobre língua, linguagem, ensino de Língua Materna, texto, leitura, produção textual, análise lingüística e avaliação estão mais próximos dos pressupostos teóricos do Interacionismo.

Podemos perceber que há uma preocupação de trazer o texto como núcleo do trabalho: entretanto, sua condução se distancia da teoria que defende. A compreensão sobre a oralidade se restringe às atividades de leitura oral – sendo a leitura do professor modelo para os alunos, que são chamados em turnos – e demais exercícios de respostas aos questionamentos do texto.

A leitura sem uma finalidade que vislumbre sentido, não se sustenta. Um texto ganha interesse especial quando mostramos aos alunos, via leitura, que a produção começa pela escolha do léxico, pela arrumação das palavras. Isto nos faz conferir, pensar, entender melhor o que se passa dentro e fora de nós mesmo, da sala, da escola; o que se passa no mundo. Ela possibilita levar a novas descobertas.

A mediação do Professor 7, nos textos dos alunos, se reduziu à correção de aspectos da notação escrita (pontuação, parágrafo, margem), bem como se centrou num único gênero discursivo ou textual, o narrativo. Explorando esse gênero, suas aulas poderiam ser dinamizadas com textos poéticos, crônicas, fábulas, histórias de assombração, e tantos outros que circulam na sociedade, já que se objetivava uma escrita com qualidade.

Apesar de a discussão sobre gêneros textuais ser relativamente recente, acreditamos que o professor 7 poderia ter proposto outros gêneros, como didaticamente apresentam Schneuwly e Dolz (2004), como o gênero do relatar (relato de experiência, de viagem, testemunho, notícia, reportagem, passeio educativo, crônica esportiva, ensaio bibliográfico,

blogs); o do argumentar, em que o aluno possa sustentar ou refutar pontos de vista, negociar tomada de decisão (texto de opinião, diálogo argumentativo, e-mail, cartas leitor/reclamação); o do expor, em que se apresentam diferentes formas dos saberes (miniseminário, artigo ou verbete de enciclopédia, entrevista de especialista, resumos de textos “expositivos” das demais disciplinas da 5ª série, experiência científica), ou do descrever ações, em que se regulam comportamentos (instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, instruções de uso).

Quanto ao papel de mediador, o Professor 7 argumenta que “seguiu o princípio básico do processo de ensino-aprendizagem”, isto é, quando parte do nível de conhecimento dos alunos. É perceptível detectar os avanços dos alunos em narrativas com diálogos, mais relativamente aos aspectos da pontuação, em textos produzidos ao longo de quatro meses.

O progresso deve ser creditado à persistência da intervenção do professor nas atividades dos alunos e a opção em trabalhar com textos. Entretanto, deixa de abordar os níveis de coerência e sustentação argumentativa, ficando só no trabalho formal. Isso acaba por tornar os textos formatados e modelares, sem apontar qualquer autonomia autoral.

A seleção de temas e gênero textual para leitura (narrativas de textos ficcionais e de aventuras) e que resultaram nas produções textuais, atendeu aos interesses dos alunos. Contudo o “final feliz” está marcado como jargão nas produções de todos os seus alunos inclusive nas de “temas livres”, independentemente do período em que foram produzidas. Seguem os modelos de narrativas do repertório escolar, de fórmulas legitimadas como bons textos, que, dada à sua repetição, parecerem estar impregnadas no inconsciente.

O professor propiciou também temas sociais, trazendo à tona a pobreza, o trabalho e a educação, estimulando a análise crítica dos alunos. Os argumentos são buscados na vivência do cotidiano ou em fatos veiculados na mídia; são comuns e simples, mas que lhes possibilitam fazer abstração dos fatos sociais, emitirem juízo de valores e assumirem um discurso. Essa tomada de posição requer análise e esforço; não se reduz a mero exercício de preenchimento de espaços brancos do caderno. Acreditamos ainda, que o professor poderia ter interferido com maior propriedade quanto aos problemas relacionados ao conteúdo e não ficar restrito à correção de aspectos da notação (pontuação, parágrafo, margem). Deveria ter detectado os pontos lacunosos, sugerir modificações para tornar o texto mais legível para o leitor, sugerindo acréscimos ou substituições de termos, deslocamento, exclusão ou transformação de trechos incoerentes, como defendem os PCNs (BRASIL,⁴ 1997).

⁴ Os PCNs sugerem muitas práticas textuais significativas, nos capítulos que tratam sobre a escrita.

O aluno 1, autor do texto “O gato solitário”, demonstra uma melhora significativa nos textos produzidos no período de setembro a novembro, principalmente quanto ao domínio da forma de composição de narrativa com diálogos. O progresso deve ser creditado à persistência da intervenção do professor nas atividades dos alunos. Mas, ainda parece faltar mesmo para um professor que possui um discurso na perspectiva interacionista, como o professor 7, a compreensão sobre as condições de produção que devem ser explicitadas, negociadas, tanto no trabalho de formação de leitores quanto no de produtores de texto. Deve-se, como argumentam os PCNs,

[...] oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina – afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê (BRASIL, 1997, p. 66).

Ou, como esclarece Geraldini (2002, p. 137),

[...] para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Trabalhar nessa perspectiva supõe uma prática persistente, continuada, de possibilitar a aproximação de uma gama de textos em diferentes gêneros textuais.

Outro aspecto problemático nas práticas da escrita encontra-se no fato de aceitar a primeira versão do texto do aluno, sem exigir dele esforço reflexivo sobre a linguagem. O trabalho epilingüístico é de suma importância, pois “é uma excelente estratégia didática para que o aluno perceba a provisoriabilidade dos textos e analise seu próprio processo” (BRASIL, 1997, p. 73).

O aluno, para monitorar seu papel de autor, aciona outros mecanismos, pois se coloca também como leitor e avaliador do próprio texto. Ele revisita o seu texto, com novo olhar,

[...] desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois. A melhor qualidade do produto, nesse caso, depende de o escritor, progressivamente, tomar nas mãos o seu próprio processo de planejamento, escrita e revisão dos textos. Quando isso ocorre, pode assumir um papel mais

intencional e ativo no desenvolvimento de seus procedimentos de produção. (BRASIL, 1997, p. 74)

Esses procedimentos podem fazer atingir dois objetivos: a criticidade em relação à própria produção, e a utilização de recursos formais e estéticos para obter qualidade na escrita.

No cômputo final, dos 41 alunos atendidos, 20 foram aprovados, e dos 21 que não obtiveram sucesso, segundo nos informou a direção do colégio, foram reprovados, também nas outras disciplinas, com exceção em Educação Física, por não possuírem os requisitos mínimos para prosseguimento de seus estudos na 6ª série. Reconheceu que há, em sua escola, falta de articulação e consenso no trabalho entre os professores de 1ª a 4ª, e entre esses professores e os de 5ª série. Considera isso uma tarefa complexa, dada a alta rotatividade de professores não-estatutários de 1ª a 4ª, há mais de 15 anos, o que impede trabalho contínuo, coeso e progressivo. Esse diretor fez elogios ao desempenho do professor 7 e justificou que o índice de alunos aprovados não foi o esperado por três motivos: atraso da liberação da abertura de demanda da SAALP; grande quantidade de alunos sem os requisitos básicos de leitura e escrita; e assiduidade dos vinte alunos, impossibilitando atendimento individual adequado.

O complexo universo didático-pedagógico e administrativo desse ambiente escolar pode ter concorrido para um resultado quantitativamente não ideal; dados e fatos que mereceriam análise mais aprofundada.

Acreditamos que os alunos promovidos para a 6ª série tiveram suas dificuldades sanadas, se não total, pelo menos parcialmente, conquistando autonomia na leitura e na escrita de forma gradativa.

O professor 7, graduado em universidade pública mais recentemente em relação aos demais, representa outro grupo de professores da rede estadual que procura superar o ensino focado na gramática, ancorado em correntes lingüísticas atuais; representa ainda, aqueles que, mesmo graduados há mais tempo, procuram sanar as lacunas teóricas por meio de pesquisas, estudos, alternativas pedagógicas. Pudemos constatar esse empenho em vários professores das turmas de SAALP, de algumas escolas de Maringá, mas que infelizmente não foram analisados neste trabalho, pela não-devolução do questionário e textos de alunos, por nós solicitados. Apesar de as condições de trabalho muitas vezes não serem as mais propícias, verificamos que muitos deles buscavam práticas articuladas com os fundamentos teóricos interacionistas.

4.3.5 Apresentação do perfil do Professor 10

O Professor 10, estatutário graduado em Letras em 1975 e com experiência de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, atua há mais de 35 anos no Magistério. Assumiu, em junho, uma turma de SAALP, na escola onde tem seu padrão de 20 horas, próxima do Centro, com alunos de nível socioeconômico médio baixo.

Nos últimos cinco anos participou, em média, de três a quatro cursos de capacitação; contudo, consta dos relatos, que esses têm contribuído apenas parcialmente na sua formação, e afirma que “quase nada” mudou em sua prática.

As razões que levaram esse professor a assumir a SAALP são: “Gostar de dar aula; gostar de crianças menores e ser um pouco exigente”.

Participou do curso oferecido pela SEED em Faxinal do Céu e da reunião, grupo de estudos do NRE. Afirma que tais encontros o subsidiaram “mais ou menos” para atuar nas Salas de Apoio; recebe assessoramento da Equipe Pedagógica da escola; o seu trabalho é articulado com o professor regente de Língua Portuguesa dos alunos do turno regular, por meio de “trocas de idéias e experiências” constantes; os alunos foram encaminhados para o programa de acordo com triagem feita pelo regente. Há muita rotatividade quanto à frequência dos alunos nas aulas da SAALP, e as desistências são motivadas por desânimo, falta de incentivo dos pais e pelo fato de os alunos residirem distante do colégio, como alega nos documentos.

4.3.5.1 O que “falam” as respostas dadas ao questionário

Para ele, o “Parecer de Avaliação é muito extenso e complexo”.

O ensino de Língua Materna no Ensino Fundamental, segundo o professor 10, tem por objetivo: “Ler, interpretar, escrever corretamente, saber se comunicar, dificuldades de aprendizagem na escrita”.

Deixou em branco a resposta para o quesito que questiona sobre a concepção de língua/linguagem que orienta a sua prática pedagógica. E na resposta abaixo dessa questão registra que, na Sala de Apoio, segue as mesmas orientações.

Os relatos literais dispostos seqüencialmente correspondem às suas respostas às questões do Bloco 06 ao Bloco 09.

Acredita que “na sala de apoio o trabalho é muito produtivo, pois, os alunos são atendidos individualmente e acompanhados passo a passo”.

As habilidades mais comprometidas dos alunos referem-se à leitura, à escrita e à interpretação, as quais o Professor 10 soluciona por meio de muita leitura, interpretação oral e “joguinhos, e materiais da escola e do seu cotidiano”.

Sobre as metodologias utilizadas nas aulas, são as seguintes quanto à:

- Oralidade: “leituras e interpretações (de jornais, livros e revistas)”.
- Leitura: “oral”.
- Produção textual: “produzindo texto, reestruturando os mesmos”.
- Análise lingüística: “exercícios variados”.
- Avalia essas habilidades: “estando em contato diariamente, na leitura, na escrita e na interpretação”.

As várias habilidades lingüísticas, para esse professor, significam:

- Ler: “saber ler linhas nas linhas”.
- Escrever: “o que você está escrevendo para entender o que está querendo dizer”.
- Falar: “corretamente, para entender o que está falando”.
- Refletir: “pensar bem para falar corretamente”.
- Os aspectos positivos da SAALP: ela propicia o atendimento individual, devido e ao número reduzido de alunos.
- O aspecto negativo é a falta de material didático.
- Opinião sobre:
 - a) Por que devo ensinar Língua Portuguesa: “Para poder melhor: ler, copiar, interpretar e escrever”.
 - b) Por que deve meu aluno aprender Língua Portuguesa: “Para poder enfrentar o mundo lá fora. Pois, sem leitura como fazer? E sem saber interpretar?”
 - c) A importância do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: “Eu acredito que a língua portuguesa é a mais cobrada em relação a tudo”.
 - d) A importância do texto no ensino de Língua Portuguesa: “Seria uma maravilha se todos soubessem ler (linhas nas linhas)”.

4.3.5.2 As produções textuais dos alunos do professor 10

O Professor 10 enviou-nos uma mostra de nove atividades, cada uma produzida por aluno diferente, os quais constam de:

- a) Dois ditados (atividades de dois alunos), “Horácio” e “Pancho”, que visam, respectivamente, fixar palavras que contêm “H” e “CH”.
- b) Quatro exemplares (um de cada aluno) de uma proposta de completar partes de uma narrativa, sobre uma festa de aniversário.
- c) Dois exemplares de paráfrase, possivelmente de um fragmento da narrativa “Sandra na Terra do Antes”.
- d) Um resumo da narrativa “A Cinderela”.

Como ilustração, selecionamos o ditado Horácio e da festa de aniversário por melhor expressar e comprovar os argumentos contidos nas suas respostas ao questionário, e relatório (Anexo B.E).

A seguir reproduzimos o ditado intitulado “Horácio”, colocando entre parênteses, as palavras grafadas incorretamente por dois alunos, que os denominaremos de aluno A e aluno B.

Horácio

Horácio (Horacio – aluno A) é um homem honesto e trabalhador. Ele trabalha no hotel das Hortências.

Horácio tem o hábito de acordar cedo. Quando o sol aparece no horizonte (horizo-nte – aluno B), ele já está há muito tempo (tenpo – aluno B) na horta.

Hoje Horácio tem examinado as hortaliças (ortaliças – aluno B) e disse:

– Hum... Heim?! O que está havendo com esta hortelã?

– Hã!!... Há larvas atacando as hortaliças! Hei (Ei – aluno B) de dar um jeito nisso! Os hóspedes (óspedes – aluno B) gostam de hortaliças frescas (frrescas- aluno B)!

O grupo de atividade de textos (item b) trata de uma proposta de narrativa dirigida, com lacunas a serem preenchidas pelos alunos. As versões de quatro alunos (Anexos B.E) serão nominadas como versão 1, 2, 3 e 4. O da versão 4 fez uma síntese com as próprias palavras. Colocaremos entre parênteses a forma original do aluno, especificamente as palavras corrigidas pelo professor.

_____ (título livre)

Versão 1. Fui a uma festa.

Versão 2. Sem título.

Versão 3. A festa da minha vida

1. Francielly, 2. André, 3. Eduardo foi o primeiro a chegar na festa. Ela carregava um pacote enorme cheio de 1. flores/ 2. laços coloridos/ 3. laços coloridos. Parecia um presente quando...

• *versão 1: Ela abriu os presentes tinha uma boneca e um batom chegavam os amigos de todos os lados.*

E começaram a arrumar a mesa e a servir uns docinhos.

Mas tarde chegou o precioso bolo de chocolate.

• versão 2: mas quando eu abri o presente havia um monte de palha havia no meio da palha um carrinho dos pequeninos.

Todas as pessoas da festa ficaram assustadas com o presente.

Estavam servindo os docinhos, e todos foram comer.

• versão 3: mas de repente (derepente) ele se assustou com a surpresa.

Eles abriram o pacote e era um ursinho e eles ficaram todos felizes.

Eles queriam brincar de algum jogo e eles começaram a contar piadas.

No meio da algazarra ouviu-se a campainha tocar e mais uma vez todos correram para ver quem era o atrasadíssimo.

Então surpresa era...

• versão 1: a thaliely com seu presente. Mais tarde saiu uma briga

• versão 2: Era os meus amigos, eles me deram um carrinho de controle remoto

• versão 3: E então surpresa (surpresa) era a mariane e o carlos e começou a dançar com os outros meninos e a mariane ficou com ciúmes (ciumes) e eles começaram a brigar e todos foram embora.

Todos já tinham ido embora...

• versão 1: mas Franciele continuava a comer e dançar.

Ela estava indo embora todos estavam indo embora. Quando no meio do caminho Franciele sofreu acidente e todos foram visitá-la.

Logo voltou para casa.

• versão 2: menos André. E continuava a dançar e brincar.

Fin de festa.

Foi maravilhosa.

• versão 3: menos o Carlos, ele continuava ali triste e pálido só que o carlos e a mariane se entenderam e ficaram juntos novamente.

Fim da festa...

e a mariane e o carlos se divertiram muito no fim da festa”.

Versão 4 – “A festa.

Carlos foi o primeiro a chegar na festa e deu aquele lindo presente mais todos achavam que so pelo embrulho já era grande coisa.

todos se enganaram. era uma flor murcha depois desse mico ele pediu desculpa e deu um abraço e um beijo.

Mariana aceitou as desculpas e pediu para ficar até o fim.

Ja era tarde e todos foram indo embora

Eles conversaram bastante

Todos cansados foram embora felizes para casa.

4.3.5.3 Dados do Relatório DESAA do professor 10

Tabela 17 – Resultados Finais do Professor 10

| Prof. | Escola | Turmas | Início | Alunos | Aprov. | Reprov. |
|----------------|---------------|---------------|-----------------|---------------|---------------|----------------|
| 10 | 1 | 1 | Meados de junho | 20 | 15 | 5 |
| | | | | | | |
| Total % | - | - | - | 100% | 75% | 25% |

* Os desistentes podem ter sido aprovados ou reprovados.

No Relatório Desempenho Escolar consta que na turma da SAALP, com início na segunda metade do mês de junho de 2004, foram atendidos 20 alunos, sendo 15 aprovados, 10 desistentes e 5 reprovados. Os desistentes totalizam 50%. Consta ainda que os conteúdos de maior dificuldade dos alunos foram relativos à interpretação e produção de textos e ortografia.

No campo onde se solicita intervenção realizada pelo professor da Sala de Apoio, o Professor 10 informa: “convocação dos alunos por telefone”.

Quanto aos resultados obtidos, relata: “Fiz tudo o que estava ao meu alcance. Na minha opinião dei o máximo de todos os conteúdos almejados”.

E ao final, no parecer do regente, temos: “A iniciativa de promover um acompanhamento paralelo aos alunos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem foi ótima. Mas por ser uma experiência nova, não alcançamos os resultados esperados. Isto em decorrência do não comparecimento dos alunos às aulas. Muitos moram longe e é difícil o retorno à escola”.

4.3.5.4 Análise do Professor 10

O Professor 10 parece representar uma parcela não muito pequena do conjunto de professores de Língua Materna da educação básica, da rede pública estadual. Com mais de vinte e cinco anos de docência, e na iminência da aposentadoria vivenciou todo o contexto histórico que apresentamos ao longo do presente trabalho. Mas, por muitas razões – apesar das inúmeras contribuições teórico-metodológicas publicadas em propostas curriculares (estadual e nacional), em textos mimeografados e/ou publicados em revistas; em cursos de formação continuada – ele parece ter passado ao largo de tudo isso.

Do conjunto de atividades escritas encaminhadas, optamos por trazer para a análise o ditado “Horácio” e o texto narrativo que trata sobre festa de aniversário. É relevante destacar que textos artificiais, destituídos de sentido, constantes das cartilhas tradicionais com a finalidade única de fixar e memorizar a ortografia de certo grupo de palavras, mascaram a aprendizagem, pois os alunos compreendem o objetivo ou jogo estratégico. Os acertos, ou a escrita ortográfica, são resultados de ato mecânico condicionado ou de atenção especial.

O ditado “Horácio”, que visava à fixação da grafia de algumas palavras – representa os textos das tradicionais cartilhas de alfabetização. Nele há pouca incidência de erros ortográficos, nas palavras que iniciam com “h”.

Podemos estender essa análise também para a outra atividade proposta pelo professor 10, de completar lacunas de um texto narrativo que trata sobre festa de aniversário. Não há possibilidade de quaisquer correções, a não ser no nível ortográfico, pois esse tipo de atividade impossibilita que, ao final da sua elaboração, haja um texto significativo, pois quase nada se propõe ao aluno. Não sobra espaço para a criatividade do aluno, da interlocução, do pensar, do novo, pois tudo já está dado.

O professor 10 movido, sobretudo, pela sua crença ou pelas concepções de ensino e de linguagem de vertente estruturalista, reforça um ensino meramente repetitivo e que leva o aluno à submissão, ao acatamento, à naturalização e ao silêncio. Se isso não ocorre por meio do ditado, ele é substituído pela cópia ou pelo treino ortográfico. Tais práticas falseiam a idéia, o conceito que um aprendiz pode construir sobre a escrita.

Esse falseamento de texto, com ausência de interlocução entre autor e leitor, mas apenas como pretexto para uma escrita correta e automática, não concorre para que o aluno vivencie a língua real que circula em seu meio social. Ditados de textos artificiais como esses conduzem à inibição das relações dialógicas que lida com divergência de opiniões, de pontos de vista, de questionamentos, seja entre professor e alunos, seja entre os próprios alunos. Provavelmente, esses mesmos alunos cometam erros nesse grupo de palavras, em escrita espontânea. Se por ventura o professor 10 tivesse debatido sobre a convencionalidade e a sistematização da escrita ortográfica da LP e a importância do uso do dicionário como ferramenta de pesquisa, isso garantiria um ensino significativo.

Trabalhar com a escrita correta significa adquirir consciência morfológica, pois ela é um recurso mnemônico para trabalhar com “família de palavras” na composição e derivação de palavras. A consciência fônica é outra estratégia que deve ser utilizada como auxiliar no ensino da ortografia. Por meio dela o aluno cria hipóteses, confronta regras, sistematiza conhecimentos. Estas duas formas de consciência possibilitam a percepção da existência de princípios gerativos ou regras morfológicas e gramaticais que se apresentam em determinadas palavras.

Há casos em que somente a memorização ou a consulta a um dicionário podem solucionar a dúvida. Não descartamos a importância de desenvolver a memória visual de palavras de uso mais freqüente, mas a compreensão da organização do código é que dá segurança e conduz o aprendiz à autonomia. Isto significa dizer, também, que somente em situação de escrita espontânea é que o aluno se defrontará com as dificuldades, com as dúvidas, o que é imprescindível como primeiro passo para “uma atitude de reflexão

ortográfica numa situação especial para o seu aprendizado [...]. Ao mesmo tempo, cria um espaço para a discussão dos porquês de nossa ortografia” (MORAES, 1998, p. 65).

Mas trabalhar com textos vai além dessas questões também importantes. Antunes (2006) afirma que na prática, “aula de português” corresponde a “aula de gramática”. Dessa idéia equivocada, a crença de que “ler e escrever bem é um troço tão difícil que nem adianta a gente tentar aprender, fica a convicção de que se não aprendemos, é porque não fomos capazes e, assim, somos o único responsável por nosso insucesso.” (ANTUNES, 2006, p. 36).

Verificamos que há boa intenção nas ações do professor 10, pois acreditamos na sua dedicação e empenho, como afirma no Relatório de Desempenho Escolar: “Fiz tudo que estava ao meu alcance. Em minha opinião, dei o máximo de todos os conteúdos almejados”.

Nesse sentido, podemos dizer que as aulas de LM têm penalizado a vida de certos professores, provavelmente pela falta de clareza teórica em vários aspectos, mas principalmente a respeito do que seja texto, no que concerne às condições de produção, seja na sua recepção ou na produção. Por falta disso, o trabalho se torna árduo, desgastante e pouco produtivo, no dia-a-dia. “A observação mais despreziosa do ato de escrever **para a escola** pode mostrar que, pelos textos produzidos, **há muita escrita e pouco texto (ou discurso)**” (GERALDI, 2002, p. 137, Grifo nosso).

Mas não basta boa vontade e boa intenção para ensinar a escrever. O Currículo Básico já afirmava, em 1990, que devemos tomar o texto escrito

[...] como núcleo do trabalho com a língua escrita, posto que é somente no texto que se pode apreender a significação de cada palavra que o compõe, e as significações resultantes das relações entre elas (as palavras). Trabalhar com a língua exige trabalhar com a dimensão de significação que ela tem, e isso só é possível a partir do texto, enquanto expressão de um momento de uso real, vivo, funcional da língua [...]. O trabalho com o texto será feito tanto para a compreensão da escrita enquanto representação de palavras, como para a sistematização necessária ao domínio do código escrito. (PARANÁ, 1990, p. 40).

Outra possibilidade seria apresentá-lo como apenas mais um gênero discursivo comum, um “tipo relativamente estável” que pode ser encontrado nas inúmeras cartilhas. Acreditamos que “qualquer atividade só tem sentido se for encarada como uma estratégia que permita a explicitação e discussão do que os alunos vão conseguindo elaborar sobre ortografia” (MORAES, 1998, p. 73).

No que se refere às atividades dos alunos, o fato de serem exemplares únicos e de vários alunos, e o de apenas em um deles constar data, dificultaram verificar o nível de progresso e de destreza da escrita dos alunos. Deixamos de analisar a paráfrase da narrativa

Cinderela, pois é aparente a falta de interesse do aluno em escrevê-la, uma vez que vem ouvindo-a ao longo de sua vida, seja na escola ou fora dela. A falta da novidade embota a motivação tanto para a leitura, bem como para a escrita, pois se resumem em mera atividade burocrática escolar. Quanto à proposta de escrita, o texto com a temática “festa de aniversário”, o professor enviou quatro versões que julgamos ser idênticas. Uma atividade que pretendia ser uma narrativa acaba apresentando relatos arrastados, repetitivos, monótonos, de textos inodoros, insípidos, sem leitores nem sujeitos autores, presos a comandos internos do modelo padrão. Nesses, os alunos cumprem a “função aluno” – de preencher lacuna, num trabalho solitário, monológico, ausente de relação dialógica – para a função professor que certamente se enfastia da tarefa de corretor.

Escritas dessa natureza perdem o seu valor como manifestação de um sujeito real, que convive com valores culturais de uma comunidade. A ausência do professor para intercambiar sentido, indagar os porquês dos acontecimentos e enriquecer a produção é perceptível. Por que não refletimos sobre o ensino que temos, “para que ensinamos o que ensinamos e para que os nossos alunos aprendem o que aprendem?” (ZANINI, 1999, p. 85).

Em todo o conjunto de atividades, percebemos que esse professor privilegia o domínio do sistema gráfico, em detrimento de outros componentes que garantem a qualidade de um texto, na sua real acepção. A ênfase é dada apenas e tão somente ao aspecto gráfico-sonoro e não à dimensão argumentativa e discursiva da linguagem, como processo dialógico de interlocução, resultado da interação verbal.

Percebemos que há nesses alunos domínio quanto aos aspectos formais da língua, mas lhes falta desenvolver a argumentação. Seria necessário que tanto alunos quanto professores estivessem em exercício constante de leitura de bons textos, sobretudo de textos literários.

A sala de aula pode ser um espaço mais transformador do que reproduzidor ou vice-versa. Como educadores, temos de nos empenhar para que a transformação exista, mesmo que ela conviva (como não pode deixar de ser) com a reprodução. Acreditamos que é por meio de um ensino produtivo (produção de textos e discursos) que a sala de aula pode se constituir num espaço não só reproduzidor, mas também transformador de sentidos e de sujeitos; um verdadeiro espaço de interação, lembrando-se de que a interação pressupõe conflito. (CARDOSO, 2005, p. 53)

Possivelmente esse procedimento criaria a cultura da leitura e da escrita, que segundo Kramer (2001a), certamente repercutiria na melhoria da qualidade do ensino.

[...] a leitura tem uma enorme contribuição a dar à educação dos professores como pessoas que pensam o mundo criticamente e se repensam, e porque a escrita favorece a sua constituição como sujeitos que revêm a sua própria

história, individual e coletiva, e podem dar à tal história novos rumos. Por outro lado, essa formação é básica para que os professores tornem seus alunos pessoas que lêem, escrevem e aprendem com a literatura, num processo de socialização do conhecimento, que é direito de todos [...]. No entanto, nós mesmos (professores, profissionais da educação, supervisores, orientadores, diretores de escolas) muitas vezes não somos respeitados no nosso direito, não nos tornamos leitores, temos medo de escrever, deixamos de ler, não gostamos que leiam o que escrevemos. Trata-se de propiciar a todos – e a nós mesmos – oportunidades de ler, escrever, voltar a ler, perder a vergonha de escrever. (KRAMER, 2001a, p. 211-212)

Pergunta a autora (2001b, p. 103), em outra passagem: “É possível tornar nossos alunos pessoas que lêem e escrevem se nós mesmos, professores, não temos sido leitores e temos medo de escrever?”.

Assim, do conjunto de dados e fatos apresentados, o professor 10 parece estar arraigado à concepção de língua/linguagem estruturalista e ao livro didático. Nenhuma mudança teórica parece ter acontecido ao longo de três décadas.

Isto nos faz lembrar a imagem da superfície de um lago intacto, sem qualquer rajada de vento, ou, se houver qualquer movimento, formam-se círculos ou pequenas ondas, que só ocorrem no nível da superfície. Na profundidade do lago, sem oxigenação, está o limo incrustado. Bagno (2001, p. 10) compara as palavras do uso do cotidiano às águas de um rio caudaloso e aquelas do dicionário, aos açudes que se formam após as vazantes de rios. Recorremos a essa imagem para estabelecer semelhança com as práticas de ensino de língua: após a vazante da corrente teórica estruturalista, uma grande parte de professores permaneceu em seu isolamento, alheia e distante de todas as demais correntes de águas novas. Aceitá-las seria desestabilizar o terreno que lhe era conhecido. Seria perigoso misturar as águas, dada à turbidez; renová-las por completo demandaria tempo e, participar dessa tromba d’água seria temeroso, pois seria optar pelo novo, pelo inusitado, pelo complexo. Vez ou outra até espiou os movimentos e as mudanças de percurso das águas, do leito do rio. Tentou até entender isso tudo, mas preferiu a comodidade e a estabilidade da água morna, do terreno sedimentado (ou limo?), da monotonia do espelho d’água, possivelmente concretizado pelo livro didático.

Até quando uma parcela de professores permanecerá distante do contínuo movimento das enchentes? Enchentes de publicações de livros; de pesquisas, de estudos, de propostas curriculares que contribuem para mudanças qualitativas do ensino de Língua Portuguesa...

As respostas ao questionário do professor 10 (e aqui lembramos também dos Professores 8 e 9, que não apresentaram concepção que orienta o ensino de Língua Portuguesa) comprovam essa necessidade. O próprio professor tem dificuldade de se situar reflexivamente no contexto pedagógico e sente dificuldade para compreender os itens do

Parecer de avaliação pelo fato deste “ser extenso e complexo”. Teria ele clareza para explicitar, julgar as três habilidades consideradas basilares, quando da avaliação dos alunos? Estaria a docência limitada às atividades reprodutivistas da escola como em “siga o modelo”? Se a limitação está dada, até onde esses alunos estariam sendo estimulados para conquistar autonomia na aprendizagem; para criar e confrontar hipóteses, para concluir e sistematizar conhecimentos?

Outro fator que instiga nossa inquietação sobre o Professor 10 é o índice de desistência dos alunos da SAALP; dos 20 atendidos, 10 desistiram, 5 foram reprovados e outros 15 promovidos. As desistências e a rotatividade de alunos são justificadas pelo professor, como sendo desânimo dos alunos, falta de incentivo dos pais e moradia distante do colégio.

O envio de mostra de atividades tradicionais, os dados que se depreendem dos seus registros e a falta de busca de alternativas nos fazem pressupor que possivelmente suas aulas fossem monótonas, repetitivas, e que isso tenha concorrido para a desistência de 50% dos alunos.

Somos cientes de que somos fruto das condições de produção, das relações sociais, culturais e econômicas da sociedade; relação macro, externa à escola. Por isso, essa forma de atuar não pode ser vista como se o professor fosse o único responsável. No entanto, necessitamos também rever e avaliar até onde as práticas de ensino de natureza altamente estruturalista e com postura inflexível não têm concorrido para essa estagnação. Essa realidade não tem sido superada, pois comprovadamente não temos dado conta de formar alunos sujeitos e autônomos na recepção e na produção de textos.

Mas, como estamos lidando com pessoas e não com objetos descartáveis, seria imprescindível rever, refletir e avaliar as conseqüências que a “estabilidade” do emprego deflagra em certos comportamentos e/ ou atitude em alguns professores, que poderiam ser interpretados como comodismo ou reacionário aos novos paradigmas e às novas práticas. Não discutiremos essas questões, dada à necessidade de análise profunda e complexa.

Além disso, alegam que estão cansados de serem vistos como os algozes da educação, e reivindicam cursos que ofereçam práticas para serem aplicadas em sala. Não refletem que cursos dessa natureza, uma vez passada a euforia da novidade, esgotam-se e caem no vazio de sempre, como tábula rasa, e assim esses professores estão sempre à espera de novas técnicas de ensino.

Algumas pesquisas têm apontado que não há relação direta entre os cursos e as mudanças na prática do professor, em virtude de vários motivos: políticas públicas e sua implementação; solução de continuidade dos programas de educação; não universalização dos

cursos para todos os professores ou socializados pelos “repassadores”, com redução de horas de estudos; e, também, a resistência do professor ao novo e seu aprisionamento à ditadura do livro didático (Kramer, 2001a, p. 201-216; Geraldi, 2002, p. IX-XV).

O que fazer, então, diante desse quadro?

Tal como o presente trabalho, muitas pesquisas detectam essa realidade, por isso, defendemos a reinstauração da formação continuada em serviço, mediada por docentes das IES. Defendemos que as formas de condução de programas de formação continuada, de avaliação e de ascensão no plano de carreira dos professores da rede pública estadual precisariam ser revistas. No entanto, segundo Melo (1987, p. 12), “nenhuma proposta curricular será eficaz se ela não conseguir conquistar o professor, se ele, porque é conservador, ou por que não o é, porque é mal informado ou por qualquer motivo, não se identificar com a proposta”.

Assim como desejamos que o ensino ocorra, a partir da realidade do aluno, da experiência de aquisição da norma culta⁵, evitando assim a violência simbólica ou ruptura com o seu universo, o mesmo deve ocorrer na formação continuada do professor, isto é, a partir das suas condições reais, para que ele possa se superar.

Mudanças seriam necessárias na forma de condução de programas de estudos aos professores da rede estadual. Eles devem ser incentivados a serem pesquisadores da própria prática. A mantenedora deveria não só criar eventos próprios como também fazer parceria com as universidades federais e estaduais, para que os professores tivessem experiências de ambiente acadêmico nos diversos congressos, com temáticas voltadas ao ensino de LP ou literatura, tais como: Congresso de Leitura (COLE), Centro de Estudos Lingüísticos e Literários do Paraná (CELLIP), Seminário de Pesquisa em Lingüística Aplicada (SPLA UEM), Seminário de Estudos sobre linguagem e significação (SELISIGNO - UEL) e outros.

Para maior qualidade no ensino, a hora-atividade deveria ser não só aumentada como ser repensada quanto à sua forma de cumprimento. Nessas horas, os educadores poderiam, além de atender aos alunos no contraturno, desenvolver pesquisas que analisassem suas práticas, auxiliados pelos docentes das IES. Isso seria uma forma de investir na formação individual e social.

Nesse sentido, as críticas aqui levantadas não se dirigem à pessoa do professor 10, ao sujeito empírico, mas sim àquilo que ele representa: a estrutura do ensino e ao procedimento do ensino alienado e alienante, ao fruto de uma ideologia que prioriza a reprodução, ao ensino

⁵ Norma culta como possibilidade de ascensão e inserção social. MELO, G. N. Palestra de abertura do 6º Cole. In: **Anais do 6º Cole**, 10 set. 1987, Campinas, SP, Unicamp.

alijado do refletir. Ideologia não no sentido das idéias, mas como aparelho ideológico que constrói discursos e se concretiza pela e na prática social, pois a “ideologia tem uma existência material” (ALTHUSSER, 1971, p. 83).

A forma como ele percebe e concebe a realidade – ou seja, o mundo, a escola, o homem, a educação, o ensino, a língua, o texto – é manifestada nesse lugar nas suas práticas. Parodiando Althusser, diríamos que a concepção de ensino de língua tem uma existência material.

As amostras nos levam a refletir o quanto a prática decorre sempre de uma opção teórica. “Não há teoria desligada da prática, esta é o critério da verdade teórica” (DEMO, 1984, p. 105). Isso significa dizer também que a prática se realiza de acordo com uma opção política, pois consubstancia a realização da própria ideologia. Assim, é necessário retomar sempre a questão teórica, visto que “quem não volta à teoria, deixa de ser crítico e auto-crítico, submergindo no ativismo fechado e obtuso, e passa a condenar tudo o que não esteja de acordo com sua teoria ou com sua prática” (DEMO, 1984, p. 110).

O aprimoramento que a teoria possibilita não significa a negação da prática, pois,

Ela (a teoria) é um impulso vigoroso para a nossa prática porque estimula a nossa intuição na busca da autonomia, originalidade e independência de trabalho [...] a preocupação com a teorização é um excelente antídoto contra a repetição e a banalidade de nossas práticas (FARACO, 2003, p. 3).

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

Neste capítulo, propomos analisar os itens do Parecer de avaliação da SAALP e, concomitantemente, articular, cotejar e discutir os pontos comuns, diferentes ou contraditórios, encontrados no conjunto de dados que compuseram o *corpus* de análise: documentos oficiais da SAALP (Resolução Secretarial, Instrução Normativa); respostas do questionário aplicado, Relatórios de Desempenho da SAALP e produções textuais dos alunos. Essas análises estarão respaldadas nas três práticas contempladas no ensino de LP (oralidade, leitura e escrita), destacadas em trinta e dois conteúdos no Parecer de avaliação da SAALP, práticas que nortearam algumas questões do questionário. Buscaremos alguns elementos dos contextos históricos do ensino de LP, nos pressupostos teóricos do CB do Paraná, nos PCNs e nas contribuições de alguns estudiosos da Linguística contemporânea.

Como apresentamos reiteradamente, a grande maioria dos professores da SAALP não só concebe a língua, a linguagem, a oralidade, a leitura e a produção textual na esteira tradicional do Estruturalismo, como as professam em suas práticas diárias. Nesse sentido podemos afirmar a consonância entre teoria e prática. Isto significa dizer que o espírito da antiga lei nº 5.692/71, juntamente com todo o arsenal teórico-metodológico do Estruturalismo, continua presente e vivo. Ele se manifesta materialmente em todas as ações docentes: na seleção do material didático, na seleção dos conteúdos, nos objetivos elencados, na metodologia utilizada, nos instrumentos e nas formas de avaliação. Sobretudo, na relação professor-aluno.

Todo esse conjunto é mobilizado em função de um mesmo objetivo, ensinar a estrutura da língua ou a gramática, como um fim em si mesmo. Não há o contraditório, apenas a verdade absolutizada e homogeneizada do códex, para servir aos propósitos exclusivos da escola, descolada, portanto, da função social da Língua Materna. O modelo skinneriano, ou behaviorista, tomado por Bloomfield, ainda continua sendo amplamente adotado no ensino da LP, na leitura, na escrita.

Podemos concluir que, dentre todos os professores, apenas o professor 7 manteve, em tese, relativa unidade teórica que se aproximou da abordagem interacionista, mas com prática parcialmente estruturalista. Quanto aos alunos do professor 6, cujos conceitos pendiam ao ecletismo – o estruturalismo e o interacionismo –, demonstraram, pelo conjunto de textos enviados, ter obtido avanços nas produções, no sentido de letramento, mas com problemas estruturais. Os resultados finais, de alunos aprovados ou reprovados de ambos os professores,

não demonstram o nível de proficiência requerido pela concepção interacionista. A diferença não mensurável se encontra na formação de alunos leitores e produtores de textos com autonomia, ainda que essa seja relativa.

Quanto aos textos enviados pelos professores, 2, 3 e 10, que professam a concepção estruturalista, esses são quase idênticos, com alguns desvios estruturais e, sobretudo não apresentam avanços em termos argumentativos. Os temas propostos não estimulam os alunos a uma escrita significativa, criativa com marca da subjetividade. O letramento, alvo que precisa ser almejado, ainda está por ser construído.

Dentre os cinco, apenas o professor 3 não possui experiência de docência de 1^a a 4^a série, critério para seleção de professores destacado na Resolução. Consideramos esse requisito muito relevante nos professores das turmas analisadas. Essa experiência amplia a visão e a compreensão do docente sobre a importância da proximidade, da empatia, da confiança e da liberdade, que devem ser conquistadas na sua relação com os alunos, pois, além do domínio de conteúdos específicos, são fatores decisivos para garantir a aprendizagem.

Quanto ao Parecer da SAALP, ficha que acompanha os alunos encaminhados tem o objetivo de avaliar diagnosticamente a oralidade, a leitura e a escrita, por meio de 32 itens, cujos critérios se ancoram nos fundamentos teóricos do Currículo Básico do Paraná (Anexo C). Foi elaborado coletivamente pela equipe técnico-pedagógica da SEED e pelos coordenadores de Língua Portuguesa, dos 32 NREs do Paraná.

Esse documento contempla questões básicas e relevantes à aprendizagem da língua materna, além de estabelecer a mediação entre o professor de LP da turma regular e do contraturnista, de apontar metas para o planejamento e desenvolvimento de ações comuns. O Parecer tem por objetivo dirigir o trabalho e evitar o espontaneísmo na avaliação dessas habilidades.

No campo “oralidade”, o Parecer traz cinco itens denominados conteúdos para avaliar essa competência dos alunos:

- 1 – procura adequar o vocabulário aos objetivos do texto e ao do interlocutor;
- 2 – participa de debates, expondo suas idéias com clareza e coerência;
- 3 – observa a concordância de gênero e número;
- 4 – utiliza adequadamente os tempos verbais, nos casos mais comuns;
- 5 – observa a concordância verbal, nos casos mais comuns.

A oralidade como habilidade a ser desenvolvida na escola é uma preocupação recente na história do ensino de língua materna. Ela foi reservada, como argumentamos no capítulo II,

para o discurso do professor como a fala da autoridade, construída sob o viés reprodutivista, enquanto aos alunos era reservada a condição de sujeitos passivos, sob a batuta do livro didático “aprovado” pelo antigo Serviço Nacional de Inteligência (SNI), condição histórica imposta pela ideologia e pela prática da LDB nº. 5.692/71.

A oralidade dos alunos resumia-se às cantilenas de leituras de textos, às respostas dos exercícios de interpretação e de gramática. Ela não tinha relevância no trabalho didático, como um dos processos cognitivos a ser desenvolvido na escola, no sentido de se adequar a linguagem ao assunto, ao objetivo e aos interlocutores, bem como quanto à consistência argumentativa com gradação quanto ao nível de formalidade discursiva.

Essa habilidade é compreendida como no limite da manifestação da “fala natural” (professores 2, 3, 6 e 10). Estes a contemplam sob a visão inatista ou imanentista da capacidade de falar, apesar de o CB (1990) e as propostas curriculares do Paraná (do Segundo Grau e do Ensino Supletivo, de 1988) destacarem desde essa época, a importância das práticas orais em diversos contextos e situações formais.

Para o Interacionismo a fala é concebida como um construto social, portanto histórico; na fala, segundo Marcuschi, 2000, um sujeito emite “sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e mímica” (p.25), com a finalidade de interagir com o interlocutor. A oralidade abrange, pois, o sentido de “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (MARCUSCHI, 2000, p. 25).

Na concepção interacionista, a linguagem oral, em situação de uso social não-formal, é mais espontânea e sem patrulhamento gramatical, como defendem os PCNs: “A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido” (BRASIL, 1997, p. 31-32).

Os itens 3, 4 e 5 seriam pertinentes quando a sua não-observação interferisse na coerência do texto. O Parecer poderia inclusive avaliar, conforme prevêm os PCNs, se o aluno desenvolve maior nível de formalidade na fala. Os itens devem instigar o professor a observar como o aluno apresenta os temas do cotidiano; se há coerência nos relatos e/ou narrativas; se elabora ou responde quesitos de forma coesa e coerente nas entrevistas, nos debates. Devia fazê-lo observar a lógica nas resoluções de problemas; capacitá-lo a verificar se o aluno é capaz de fazer autocorreção, quando há desvios da norma culta, em situações

mais usuais. Ao mesmo tempo, tais atividades possibilitam desenvolver a atitude de escuta e outras atitudes positivas de interação. A liberdade de expressão oral possibilita ampliar a visão de mundo, a criticidade, a defender pontos de vistas com argumentação consistente.

Os professores da SAALP devem superar essa visão que reduz as aulas expositivas a práticas destituídas de sentido, em aulas monótonas, em que a “pluralidade de vozes” dos alunos só ocorre quando das leituras e respostas da sala “em coro”. “Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades de fala, escuta e reflexão sobre a língua” (BRASIL, 1997, p. 49).

Nas turmas de SAALP de 2004, possivelmente a oralidade não tenha sido alvo de preocupação dos professores, pelo fato de os problemas mais basilares de alfabetização e letramento estarem em nível crítico e demandarem urgência. Mas, também pela lacuna teórica, no sentido de entenderem que pela discussão, organização na exposição dos argumentos, na defesa dos diferentes pontos de vista, os alunos estão acionando autonomia para assumirem discursos que refletirão nos seus textos escritos. Praticar a oralidade e a escuta numa relação dialógica na escola, significa, além de estratégia metodológica, dar voz, espaço, liberdade à subjetividade, dar poder à palavra dos alunos para que possam intervir nos destinos de suas vidas. Essa condição assegura a presentificação da cidadania e não apenas como um direito a ser conquistado num futuro próximo.

Quanto à avaliação da escrita, o Parecer elenca dezoito itens, com base nos elementos teóricos do CB. Essa quantidade denota a relevância que a escrita tem diante das demais habilidades. Neles estão elencados os pontos mais nevrálgicos e mais comuns que se apresentam na aprendizagem da linguagem escrita formal, a padrão eleita como modelo no atual estágio da língua, a saber:

- 06 – reconhece o texto escrito como registro gráfico do texto oral, estabelecendo a relação oralidade/escrita.
- 07 – atém-se ao tema proposto na produção escrita.
- 08 – atende a finalidade do texto que está produzindo, reconhecendo os aspectos que caracterizam o gênero solicitado.
- 09 – constitui uma unidade de sentido, em que as partes do texto se encaixam num todo.
- 10 – utiliza elementos coesivos para articular os elementos do texto, buscando maior clareza e eliminando repetições desnecessárias.
- 11 – reconhece nos diferentes discursos as variantes linguísticas, procurando adequar o texto escrito à forma padrão.
- 12 – elimina marcas de oralidade no texto escrito.
- 13 – faz adequação da linguagem conforme as exigências do contexto.
- 14 – faz uso adequado de parágrafo.
- 15 – observa a concordância verbal e nominal nos seus textos escritos.
- 16 – utiliza adequadamente os tempos verbais.

- 17 – tem noção de regência verbal e nominal.
- 18 – usa adequadamente o discurso direto e indireto.
- 19 – tem noção de argumentação.
- 20 – utiliza adequadamente os sinais de pontuação.
- 21 – observa as regras ortográficas.
- 22 – observa as regras de acentuação.
- 23 – reconhece maiúsculas e minúsculas, empregando-as na escrita.

Agrupamos esses itens, com base nos critérios do CB, seguindo a conceituação e subdivisão de Pécora (1986): problemas de oração, problemas de coesão e problemas de argumentação. Essas dimensões, necessariamente, apontam para a mudança de paradigmas sobre a concepção de ensino, sobre o erro e sobre a avaliação. Isso requer a superação da concepção de certo X errado, de avaliação como mero instrumento burocrático. Essa postura demanda não só a mediação do professor visando à aprendizagem do aluno, mas a construção de pistas concretas para que ele possa observar o caminho que o aluno está percorrendo para apropriar-se, efetivamente, da escrita – simbolismo de 2ª ordem –, que demanda processo cognitivo complexo (PARANÁ, 1997, p.39).

Os problemas relativos à oração são aqueles que se referem ao domínio da escrita oficial ou norma padrão de natureza estrutural, como os dispostos nos itens 6, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22 e 23. A coesão textual diz respeito ao domínio da estruturação do texto quanto ao aspecto temático (unidade temática), presente nos itens 7, 9 e 10. E os problemas de argumentação são os que interferem na clareza, na coerência do texto, bem como se referem à ausência de consistência argumentativa quanto ao objetivo a que se propõe o autor, como indica o Parecer nos itens 8, 12, 13 e 19.

Esses itens direcionam e facilitam o acompanhamento individual dos alunos, de sua participação no processo de aprendizagem e da superação de suas dificuldades. Abrangem o nível elementar de alfabetização e, concomitantemente, os níveis de letramento. Isto é, envolvem o domínio das relações entre o sistema fonológico e os sistemas alfabético e ortográfico, os quais devem ser objetos de instrução e acompanhamento direto, explícito, sistemático, e ainda o desenvolvimento dos demais conteúdos, para a autonomia em relação à prática de escrita, como usuário competente da língua.

A dificuldade em conduzir o aluno ao aprendizado da escrita pode estar sendo gerada, muitas vezes, pelo falseamento da imagem que lhe é repassada, como: necessidade de expressões rebuscadas, preocupação excessiva com os aspectos ortográficos, com as concordâncias verbal e nominal, com modelos enfim, com a higienização do texto quanto ao aspecto estrutural, em detrimento do conteúdo, como pudemos notar nos textos de alunos dos professores 2, 3 e 10.

Em vez de fornecer-lhe um conhecimento das especificidades dessa modalidade da linguagem, que não é espontânea, a fim de que também aí seja capaz de significar, de atuar sobre o outro, de constituir referências para a própria experiência, o processo escolar tende a confinar a escrita nos limites de alguns modelos prévios, impermeáveis a usos individualizados e presentes, distantes do mundo diversificado que faz sentido para o aluno naquele momento do aprendizado. (PÉCORA, 1986, p. 42)

O item 6 dá margem a uma leitura reducionista sobre o conceito da escrita, como mero processo de codificação da oralidade, de relação direta fonema-grafema e vice-versa, destituído de sentido, de discursividade. Esse item, como os demais, não pode ser compreendido de forma estanque, pois ele envolve apenas o aspecto do domínio do código. O texto deve ser concebido como discurso, pois o sentido das palavras, ou seja, a relação significado/significante ultrapassa o sentido dicionarizado; compreendê-lo significa adequá-lo às situações enunciativas. Em síntese, o texto escrito não é um mero registro do texto oral.

O item 11, “Reconhece nos diferentes discursos as variantes lingüísticas, procurando adequar o texto escrito à forma padrão”, prevê que o papel do ensino de LP é trabalhar na confluência da variedade lingüística do educando, respeitando aquilo que é próprio, local, e apresentando uma outra variedade, a padrão, aquela que o aluno não domina. Assim, o domínio da escrita na variedade padrão – que comporta, ideologicamente, nessa forma, a expressão completa e acabada de uma variedade lingüística de determinado grupo social, dono da produção e da circulação dos bens sociais, culturais, político e econômicos – implica não-exclusão do sujeito do modo de produção, no qual está inserido. Essa variedade, fruto de convenção social, constitui produto e processo histórico em contínua transformação.

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. (BAKTHIN, 1990, p. 44)

É preciso reconhecer que, na escrita, a norma adquire um caráter de regra, decisiva para uma pessoa ser reconhecida nos diferenciados níveis de alfabetização ou letramento. A escola, portanto, é esse local onde se defronta a luta entre as variedades lingüísticas; e a sala de aula é a “arena” onde os professores precisam propiciar ambiente que favoreça a aprendizagem da variedade que os alunos não dominam, a “padrão”, como uma possibilidade a mais de uso, como usufruto de seu direito inalienável. A sua função social é diminuir o fosso existente entre essas modalidades lingüísticas. Esse vácuo não pode ser preenchido pelo

ensino de regras, exceções, memorizações de conceitos sem sentidos, com o objetivo de “tirar nota”.

Mas o domínio da modalidade culta, por si só, não garante o domínio da argumentação. Há que permanecer o equilíbrio entre esses dois aspectos, não importando a natureza do gênero textual. Tratar sobre a argumentação significa considerar a dimensão do uso lingüístico na perspectiva do discurso, enquanto estratégia de interlocução, de ação entre sujeitos de linguagem. A interlocução inaugura uma relação intersubjetiva, dialógica, de significação entre os sujeitos de discursos.

Um dos problemas decorrentes da prática de escrita, na escola, e não diferentemente dos alunos da SAALP, situa-se em um dos elementos das condições de produção, o “para quem dizer” que se resume na figura do professor. Por isso, há um processo de auto-anulação: o apagamento do interlocutor e a redução do papel do aluno como autor. O aluno tem dificuldade de distinguir limites para perceber a diferença entre a produção e a recepção de verdades absolutas, dada à rigidez, à fixidez do estereótipo desse interlocutor.

O texto se reduz ao domínio do consagrado, do discurso pronto, congelado, estático, do lugar-comum, um lugar não-lugar, em razão do fracasso do jogo de imagens: “é a imagem do interlocutor que avança contra o lugar do produtor e procura desalojá-lo de seu papel de sujeito e agente” (PÉCORA, 1986, p. 84).

Essa submissão e esse modelo estandardizado no processo de reprodução da ideologia redundam no esvaziamento de ambos, que não faz senão reproduzir uma linguagem consagrada, blindada e reacionária à diversidade das situações de uso, pois que

[...] uma linguagem que se fecha às condições particulares de uso, evidentemente, já não guarda qualquer vestígio de personalidade, porque aí só comporta uma única forma de escrever, de modelo reproduzido, e uma única forma de ler; aceitação de um sentido dado e fixado em modelo de linguagem. (PÉCORA, 1986, p. 86)

Nesse ambiente, como pudemos detectar em algumas produções de alunos da SAALP, há uma simbiose de dupla alienação: práticas alienantes de escrita e de leitura e interlocutores (autor/leitor) alienados. Não há discurso, há mero texto esvaziado de conteúdo significativo, de sentido e interesse subjetivo. Materializa-se a ideologia da reprodução, com modelos para ocupar esse vazio, “se nada esperamos da palavra, se sabemos de antemão tudo quanto ela pode dizer, esta se separa do diálogo e se coisifica”, consoante Bakhtin (2000, p. 320).

O mais típico problema da argumentação se encontra, justamente, quando o aluno de modo geral opta por um dizer padronizado, em torno de uma leitura praticamente sem

interlocução, pré-estabelecida, como ocorreu nos textos “A primavera”, “As cores” “Minha festa”. Esta é uma questão a ser conquistada pelos professores que não desejam a ocorrência do erro. Como pensar e escrever de modo a superar os modelos cartilhescos, de refletir sobre a linguagem e de fazer desse ensino “uma possibilidade de uso exitoso da língua”, conforme defende Geraldi (1996, p. 71)?

O texto precisa ser concebido como forma de compreender, ressignificar e agir no mundo e não apenas de reproduzir aquele “admitido pela instituição”, do modelo-padrão. Ele pode, nas palavras de Bakhtin (2000), a partir do “dado” se deslocar para o “criado”, para o novo. Pode ser compreendido como contrário ao discurso monovalente e manifestar a “vitalidade dos jogos de linguagem”, sem ser absorvido *in totum* pelo processo de desapropriação do autor como sujeito da linguagem (PÉCORA, 1986, p. 87). Sabemos que o autor fala de um lugar social que ocupa na sociedade, mas não o concebemos como um sujeito totalmente assujeitado pelas condições de produção da sociedade, pois sempre existe a possibilidade do deslizamento, do deslocamento para um novo.

No Parecer, o item 8 lida com a categoria de gêneros textuais ou discursivos, tão discutida atualmente. O CB, como qualquer documento datado, ao discorrer sobre os textos, incorpora a categoria da tipologia textual e não a de gêneros textuais ou discursivos, como resultado das condições de produção históricas. A discussão sobre essa temática na academia é posterior à edição dele; contudo, o documento não deixa de conceber o texto na perspectiva discursiva, não com a clareza que encontramos nos PCNs ou em pesquisas mais recentes. Mas, pelo fato de ser conteúdo novo entre os professores de língua materna da rede estadual provavelmente esse item deve ter sido compreendido sob o viés da tipologia textual.

Na escrita, de uma forma geral, os professores da SAALP privilegiaram, quase com exclusividade, os itens do Parecer relacionados aos problemas de oração, ou aqueles de ordem gramatical, como suporte ou direcionamento do seu trabalho. A primazia pelo ensino da estrutura ficou não só materializada nas respostas ao questionário, nos registros dos Relatórios de Desempenho, mas principalmente nas práticas de escrita dos alunos. Podemos afirmar que houve produtividade, no sentido de quantidade (muitas redações, exercícios, cópias, ditados de palavras, de textos que privilegiam certas grafias). Houve melhora significativa quanto à escrita ortográfica, quanto aos aspectos gramaticais; aqueles previstos no Parecer; na formatação de texto (margem, parágrafo), mas, não na qualidade do nível argumentativo. De certa forma, esse objetivo foi apenas constatado parcialmente no trabalho do professor 6 e 7.

As informações contidas nos Relatórios de DESAA, principalmente do Professor 2, e seus comentários durante os contatos que tivemos (encontros de estudos, telefonemas), no

tocante à imensa dificuldade de leitura dos alunos, possivelmente justifiquem as “ausências” de suas intervenções nos textos escritos.

A conceituação estruturalista nos seus registros pode ter sido motivada pela ausência dos requisitos mínimos exigidos para efetivar o letramento. Esta situação é ratificada pelas manifestações dos regentes de ambas as escolas no Relatório DESAA, comprovando efetivamente o alto déficit lingüístico dos alunos. Isso posto, os textos enviados certamente foram dos alunos que apresentavam menos problemas. Mas a “ausência” perceptível do professor nos escritos dos alunos pode significar abandono, situação um pouco semelhante à percebida nos textos de alunos do professor 6.

Não estamos defendendo a mediação que apenas privilegie o certo e o errado ou que só aponte as falhas, os erros; essa é uma prática do silenciamento. Na SAALP, a finalidade da correção deve se deslocar para a intervenção pedagógica qualitativa, dialógica; que consiste no questionar, rediscutir, reelaborar conceitos, desafiar para o pensar que gere a refacção.

Se o acerto é o objetivo do ensino, ao professor compete “tornar o erro observável pelo aluno” (SUASSUNA, 2004, p. 108), estabelecendo articulações entre o conhecimento com desvios por ele produzidos e as formas mais elaboradas da língua.

E quanto à leitura, o Parecer elenca 10 itens para orientar o trabalho do professor e avaliar o desempenho da habilidade de leitura dos alunos.

- 24 – lê com fluência, entonação e ritmo, percebendo o valor expressivo do texto e sua relação com os sinais de pontuação.
- 25 – localiza informações explícitas no texto.
- 26 – percebe informações implícitas no texto.
- 27 – reconhece o efeito de sentido do uso da linguagem figurada e/ou de sinais de pontuação e outras notações.
- 28 – reconhece a idéia central de um texto.
- 29 – identifica a finalidade do texto.
- 30 – reconhece os objetivos e intenções do autor do texto.
- 31 – atribui significados à leitura, extrapolando o texto em estudo, ou seja, associa, pelos indicadores textuais, o texto às concepções de mundo e a um determinado momento histórico e social.
- 32 – é capaz de dialogar com novos textos e/ou textos já lidos, posicionando-se criticamente diante deles.
- 33 – interpreta linguagem não exclusivamente verbal.

O Parecer direciona a avaliação de forma que o professor evite a fragmentação de dois fatores cognitivos: domínio das questões pertinentes à estrutura, de ordem instrumental ou técnica (fluência, entonação ritmo, localização de informações explícitas) e, simultaneamente, de ordem discursiva (compreensão além do nível literal, relação do valor expressivo do texto e sua relação com os sinais de pontuação, criticidade, polifonia). Há uma confluência dos

níveis da alfabetização e do letramento. Essa forma de avaliar, necessariamente, exige do professor a função de mediar; de respeitar e aceitar as leituras, as vozes das crianças, em um ambiente de liberdade e de interlocuções significativas. Contudo, um aspecto de grande relevância não foi destacado: a relação fonema /grafema. Possivelmente, quando da elaboração dessa ficha, não se vislumbrava tal defasagem nos egressos da 4ª série.

Quando defendemos a importância da leitura oralizada como prática diária e constante nas aulas da SAALP, é porque acreditamos que ela possibilita ao professor acompanhar e dar assistência aos alunos *de per si*, e, sobretudo, avaliar o nível de aprendizagem e desenvolvimento em que eles se encontram.

Com esse procedimento, as articulações que ocorrem entre fonema/grafema, fluência/ritmo, entonação/pontuação são perceptíveis. E quando a criança não conseguir estabelecer tais relações, cabe ao professor intervir, sem receio e sem fazer mistério, no processo de aquisição do sistema convencional da escrita. Isso não significa cerceamento da liberdade do aluno, no processo de construção do conhecimento a respeito do sistema alfabético, como costumava argumentar parte dos teóricos da educação. Aliado a esse objetivo, o professor deverá observar se a criança compreende o sentido veiculado pelo código, no nível da palavra, da sentença e do texto como discurso (Soares, 2004); é relevante que viabilize a interação com a multiplicidade de textos em seus mais diversos gêneros, porque a “leitura, como prática social, é sempre um meio, e nunca um fim” (BRASIL, 1997, p. 57). A leitura, portanto, deve ser interacional e realizada em uma relação dialógica entre leitor e autor, que “ultrapassa a compreensão da superfície; ela é mais que o entendimento das informações explícitas, um processo dinâmico entre sujeitos que instituem trocas de experiências por meio do texto escrito” (PARANÁ, 1990, p. 54).

Essas informações primárias e necessárias se tornam basilares aos professores da SAALP. A presença, a proximidade deve ser constante, até que o aprendiz supere esse primeiro nível de dificuldade técnica, domínio imprescindível para a vida escolar, pois a materialidade lingüística é o suporte primeiro para sua inauguração no mundo da leitura.

Cabe ressaltar que as análises a respeito da leitura são construídas por meio do subentendido dos argumentos constantes nas respostas ao questionário, no Relatório DESAA e nas produções textuais.

A visão estruturalista, explicitamente assumida pelos professores 2, 3 e 10, segue a coerência dada em outros contextos. Nesse sentido, observamos que o trabalho com a leitura, não busca resposta significativa, no sentido de o aluno se posicionar crítica e reflexivamente, concordando ou refutando os argumentos do texto.

Não podemos dicotomizar alfabetização e letramento, nem aluno leitor/produtor de textos à luz da concepção interacionista. Ler e escrever, apesar de suas especificidades, se complementam. O trabalho com a leitura, segundo Geraldi (2002, p. 166), é integrado ao da escrita em um processo dialógico ou interlocutivo. Nesse, o leitor, não só reconhece os sentidos como também constrói outros em forma de cadeia. O texto é o lugar de encontro do autor e do leitor. A leitura concretiza e reconstrói o dito, preenchendo os “espaços em branco” com suas palavras; a produção de bons textos como decorrência de práticas de leitura é uma das suas possibilidades ou conseqüências.

Uma questão relevante do Parecer é que a leitura não pode ser concebida como mero exercício em que o leitor apenas resgata o sentido fixo de um autor; ela amplia e exige do aluno um posicionamento crítico. A partir de suas experiências e histórias de leitor e com a devida mediação do professor, o aluno perceberá que, a partir dos indicadores textuais, como consta do item 31, o texto registra em si uma concepção de mundo marcado pelo momento histórico e social de cada sociedade, como argumenta Bakhtin (1990, p. 41- 44):

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as transformações sociais. [...] A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. [...] Todo signo é ideológico, e, portanto, também o signo lingüístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados.

Esse critério exige do professor referência teórica para além da leitura como decodificação, busca de informação, fruição, isto é, que trata a linguagem como discurso.

A linguagem como discurso, segundo Koch (2004) e Suassuna (2004), desencadeia a leitura como processo criativo em que o sujeito dialoga com o autor e com o texto, uma vez que este nunca está acabado. Esse processo aciona duas instâncias: as condições de produção do autor quando produziu o texto, deixando marcas de um momento histórico e de determinado grupo social, e as condições de recepção do leitor. A escola deve ser o local da diversidade de discursos; em vez de silenciar, interditar ou fixar os sentidos, deve propiciar ao aluno à contextualização das condições históricas, evitando uma leitura inadequada, pois o sentido é desencadeado no momento da interação, conforme Cardoso (1999), e só adquire concretude no ato da leitura, momento em que é atualizado pelo leitor (Brandão; Michelette, 1997).

Apesar de os itens contidos no Parecer possuírem a intenção de formar leitor crítico com capacidade de ultrapassar os limites pontuais de um texto e levá-lo a melhor

compreender seu mundo e seu semelhante, podemos concluir que isso não foi atingido pelos professores analisados, apesar dos ensinamentos do CB:

O relato, o debate, a exposição de idéias, a partir de textos lidos, vão se constituir num dos pontos importantes do trabalho. Além disso, é preciso criar situações para que o aluno seja capaz de julgar o material escrito: ele terá de criar critérios para analisar a construção do texto, bem como a sua consistência argumentativa. (PARANÁ, 1990, p. 55)

Acreditamos que ao Parecer poderiam ser acrescentados outros itens que possibilitassem ao professor verificar se o aluno caminha para autonomia, utilizando estratégias de leitura (antecipação/inferência/verificação), considerando o suporte material, o gênero textual e a intencionalidade, como também fazendo consulta ao dicionário; se observa os recursos lingüísticos e/ou estilísticos, como operadores argumentativos; e se está ampliando seu nível de sensibilidade estética e se está ampliando o acervo qualitativo de leitura.

Podemos destacar que a fragilidade na capacidade de ler, compreender e escrever impossibilita a apreensão de novos saberes e o prosseguimento da formação escolar. Outro fator que deve ser trazido para a reflexão, é a finalidade dos cursos de licenciaturas para 5ª a 8ª séries, os quais preparam docentes com conteúdos de suas especificidades e não para a alfabetização. Não estamos dizendo que os professores das diversas disciplinas estejam isentos da formação de alunos leitores e produtores de textos, mas estes têm que encontrar nos professores um trabalho responsável para que gradualmente adquiram autonomia na leitura e na escrita, ferramentas essenciais no ambiente escolar, pois, como diz Faraco (2001, p. 55), em qualquer situação, o professor “é um construtor de andaimes que criam condições para que os alunos internalizem o novo saber”.

A realidade no chão da escola denuncia que, a cada ano, os alunos egressos da 4ª série vêm desprovidos das exigências mínimas de alfabetização e letramento. Irremediavelmente acabam sendo excluídos e abandonados à sua própria sorte: tornam-se multirrepetentes na 5ª, na 6ª série e evadem-se depois de muitas tentativas. A estrutura do sistema do ensino de 5ª à 8ª séries não possibilita dar assistência a alunos com grande *déficit* em alfabetização e letramento.

E aqueles alunos que foram aprovados possivelmente demonstram por meio de seus textos, que as práticas conservadoras do ensino de LP ainda não lhes têm possibilitado enfrentar os conflitos que a escrita demanda.

Observamos que, entre os requisitos previstos na Resolução do Programa, professores “preferencialmente com experiência de 1ª a 4ª série”, apenas o professor 3 não se enquadrava. Este índice pode ser considerado bom, pois a experiência com 1ª a 4ª não é uma condição *sine qua non* dos professores graduados em Letras. Isso se explica pelo fato de a maioria dos professores serem QPM há mais de 20 anos.

Quanto ao “compromisso de desenvolver trabalhos diferenciados”, não podemos negá-lo por completo, nem concordar categoricamente que isso tenha se efetivado, pelo que podemos inferir da mostra de textos encaminhados. As críticas dos professores quanto à infreqüência, à rotatividade dos alunos ou à desistência de alunos são justificadas nas respostas como falta de interesse por parte dos alunos, falta de compromisso dos pais no encaminhamento dos filhos no contraturno e falta de passe-escolar gratuito. A questão financeira pode até ter sido um dos óbices à freqüência dos alunos no contraturno, mas não o seu principal causador. No entanto, esses procedimentos e atitudes não poderiam ser respostas dos alunos às frustrações de suas expectativas?

Outro fator verificado em algumas escolas, que influiu negativamente no desenvolvimento do Programa, foi a falta de diálogo permanente entre ambos os professores de LP envolvidos (regente e contraturnista), e a falta de planejamento em conjunto; fragilidades que podem ter concorrido para um trabalho com menor eficácia. Mas, devido às reais condições encontradas – professores com dificuldades para cumprir os horários nas turmas de SAALP, em três escolas distantes entre si, contextos já apresentados –, não nos cabe considerá-los negligentes.

Por outro lado, podemos afirmar que alguns alunos da Sala de Apoio foram reprovados, como ocorre com a maioria das avaliações, pelo caráter classificatório e eliminatório. Mas a exclusão maior se deu nos anos anteriores à 5ª série, quando foram abandonados à sua sorte, como se o problema fosse de sua inteira responsabilidade.

A raiz dos problemas desses alunos, na realidade, encontra-se nos anos iniciais de aprendizagem da língua materna, pois, atualmente, alunos da 4ª série do Ensino Fundamental apresentam nível de conhecimento da língua compatível com os de segunda; os de 8ª, com o nível de quinta; os de terceira série do Ensino Médio, com o de 7ª série, consoante Capovilla (2002).

Assim, grande contingente de alunos egressos da 4ª série do Ensino Fundamental vem apresentando baixo nível de alfabetização e letramento, como comprovam os exames do SAEB. Mesmo com a reprovação, a SAALP provavelmente esteja minorando a situação de muitos alunos com alta defasagem em leitura e escrita, pois, dependendo desse nível, torna-se

impossível, durante o período do Programa, dar conta de capacitá-los para prosseguirem nos seus estudos, na 6ª série.

A estrutura do ensino de 5ª a 8ª série organizada tal como se encontra – com a matriz curricular que fragmenta os saberes escolares nas diferentes disciplinas e que “devem ser vencidos” até o final do ano letivo, com mudança de professores e de conteúdos disciplinares a cada uma ou duas horas-aulas, ritmo frenético construído pelo próprio sistema, com sala numerosa em que se massifica o relacionamento interpessoal de professor e aluno – impossibilita um ensino de qualidade, mormente atender a esse grande contingente de alunos com déficit. Apesar de alguns alunos da SAALP terem sido reprovados, certamente, estes obtiveram melhoras nos diferentes desempenhos lingüísticos, contudo não o suficiente para prosseguirem, com autonomia, os estudos.

Ao olharmos para um passado não muito distante, verificamos que a repetência acontecia com alto índice na 4ª série do Ensino Fundamental. Acreditamos que, hoje, possivelmente isso esteja acontecendo na 5ª série do Ensino Fundamental, constatação que mereceria uma pesquisa comprobatória. O nível de exigência de proficiência em leitura e escrita de alunos egressos desse segmento tem ficado a desejar. Desta forma, é a partir da 5ª série que se avultam e se concretizam os processos de exclusão da criança não só do saber escolar, mas, também, do convívio social que a escola propicia.

O grau de dificuldade, que a própria criança não consegue mensurar, leva-a à reclusão, auto-exclusão e auto-depreciação. Sente-se envergonhada e culpada pelo seu insucesso, como sujeito incapaz para os saberes escolares.

Assim, o ambiente escolar cria seu bode expiatório, de forma que a vítima se configura como culpada pelo próprio fracasso. Como escudos de defesas, para evitar a exposição de suas limitações, os alunos reagem consciente ou inconscientemente por meio de apatia, desdém, ironia, desinteresse ou do comportamento indisciplinado. E a escola ao invés de investigar as causas, avalia só os resultados, aquilo que o aluno não sabe, e assim o classifica e o elimina do “ambiente educador”.

Isso nos obriga a fazer algumas reflexões a respeito do ensino de 1ª a 4ª série. Nas três últimas décadas, a alfabetização no Brasil vem centralizando seu enfoque no processo psicológico. Cabe, nesse momento, conceituar os termos alfabetização e letramento:

A alfabetização é entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais (...) embora distintos, são interdependentes e indissociáveis. (SOARES, 2004^a, p. 2)

Segundo Soares (2004b), privilegiam-se os estudos da construção do sistema de escrita pela criança e pretere-se o ensino do processamento técnico do sistema de representação do código. Essa opção tem ocasionado o enfraquecimento das características lingüística e fonética de uma língua. O ensino da escrita alfabética e ortográfica, nesse contexto, vem perdendo a especificidade na alfabetização. Essa perda é decorrente da mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados da década de 80.

Hoje, porém, esse fracasso configura-se de forma inusitada [...], chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. A hipótese aqui levantada é que **a perda de especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas, é um, entre os muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual “modalidade” de fracasso escolar em alfabetização** (SOARESb, 2004, p. 6).(Grifo nosso).

Demovidos ou pressionados pelas teorias “modernas”, grande parcela de professores de 1ª a 4ª séries tem rejeitado conceitos e práticas que se referem ao ensino tradicional. O abandono tem sido deliberado dado a essa conotação negativa, bem como dado ao entendimento errôneo e à aplicação incorreta do princípio da progressão continuada, o que pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático dos processos cognitivos dos alunos. Parte dos professores, segundo Soares (2004b), começa a acreditar que basta a experiência com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, basta que haja o convívio com a cultura escrita, que a criança se alfabetiza de modo natural e incidental. Isso não significa dizer que não haja interferência no sentido de letramento, quanto ao trato com as práticas sociais.

Se antes o fracasso ocorria em função do trabalho isolado, exclusivo da técnica específica das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico, que enfocava apenas uma das facetas, atualmente nem isso tem sido garantido, tampouco o letramento.

Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método (SOARES, 2004b, p. 8).

No Brasil, a origem desse problema reside ora na subestimação, ora na supervalorização e ampla disseminação da teoria e da prática de letramento. A primazia recai no aspecto semântico, no viés político das ações da educação, na defesa da emancipação do

cidadão; justifica-se pelo momento sociopolítico que o Brasil viveu pós-ditadura. Os professores, para fugirem do estigma negativo de “tradicionais” e “não-inovadores”, como resposta à saraivada de críticas e por medo dessa rotulação, abandonaram as atividades de escrita que desenvolviam a memorização da relação/valor grafema-fonema. Abandonaram os exercícios de ensinar o jogo das letras, da relação biunívoca e das relações cruzadas previsíveis e cruzadas arbitrárias das palavras do nosso léxico. Deixaram também de verificar, por meio de atividades de leitura vozeada, a fluência, a entonação e a relação valor expressivo do texto com a pontuação.

Segundo Soares (2004b), a defesa do letramento privilegia a faceta psicológica da alfabetização e denigre a sua faceta lingüística – fonética e fonológica.

Por outro lado, frustrados com o resultado que vinham obtendo com a aprendizagem das crianças, parte dos professores ressuscita a rançosa cartilha com textos de qualidade suspeita; cartilhas que foram alvos merecedores de severas críticas de inúmeros pesquisadores, por desrespeitarem e subestimarem a inteligência de qualquer criança; por serem destituídas do caráter interlocutivo e de conteúdo mais significativo, e, sobretudo, por falsearem o sentido de texto. Esse retorno ao passado desconsidera radicalmente todas as contribuições que as pesquisas da psicolingüística alcançaram nas três últimas décadas, a que toma o aprendiz da leitura como um processador de informações em processo contínuo não-linear de cognição, de construção e de confirmação/refutação de hipóteses.

Ao encontro do que argüi Soares, defendemos ser necessário o resgate da especificidade e do valor da alfabetização no contexto da educação, de maneira a colocá-la no mesmo patamar de importância do letramento. O retorno da especificidade da alfabetização nos primeiros anos garante que, no processo de ensino-aprendizagem da língua, os conceitos, as noções, que são conhecimentos abstratos, sejam incorporados na medida em que o aluno perceber as várias relações entre eles: a letra, a sílaba, a palavra. Estes têm seus valores em relação ao todo e não são partes isoladas, pois garantem o sentido, a coerência, isto é, a textualidade e a discursividade. Assumir o texto como prática sócio-histórica, modo de ação sobre o outro, forma de vida social, interação em uma proposta de ensino da língua, importa ensinar o que se diz, mas também o modo como a intenção foi registrada nas marcas do texto: para explicar os subentendidos, as ironias, os silêncios. O tratamento dado pelo professor é primordial, pois ele pode optar pela reprodução/relação de submissão ou por uma relação crítica e criativa, visando à ampliação do repertório cultural e simbólico.

Entendemos, igualmente, que educar para o letramento seja também da competência de professores de todas as disciplinas. O grau de complexidade da linguagem, do estilo, do

léxico, das estruturas frasais, juntamente com a abstração e profundidade nos diferentes saberes escolares – já que estamos falando desse contexto – devem ser paulatina e verticalmente ampliados, de forma colaborativa e em co-responsabilidade, entre os professores de todas as disciplinas. Isto pode ser desenvolvido por meio da oralidade (debates, palestras, seminários, etc.), leitura das várias fontes (livro didático, jornais, revistas, *internet*, etc.), da escrita de vários gêneros textuais (resumos, resenhas, relatórios de pesquisa de campo, entrevistas, tabulações, textos poéticos, argumentativos, de publicidade, etc.) e da reflexão epilingüística. O espaço da escola é o de socializar o conhecimento, sem fragmentação de conteúdo e de ações.

“Sem linguagem, a relação pedagógica inexistente; sem linguagem, a construção e a transmissão de saberes são impossíveis” (GERALDI, 2000, p. 19). Ou, como defendem os PCNs, apesar de a disciplina Língua Portuguesa ter a incumbência de tomar para si o papel de ensinar a língua de modo sistemático, “todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso” (BRASIL, 1997, p. 31).

Nesse contexto, fazemos nossas, as seguintes palavras:

A promoção da leitura é uma responsabilidade de todo o corpo docente de uma escola e não apenas dos professores de língua portuguesa. Não se supera uma dificuldade ou uma crise com ações isoladas. Falamos em centro de interesse, em interdisciplinaridade, em construção coletiva do conhecimento, em integração, seqüenciação e unidade curricular, mas não colocamos tais esquemas pedagógicos em prática. Será que não existe cura para essa cegueira geral? (SILVA, 1995, p. 24)

As informações só se transmitem em conhecimento quando o aluno produz texto e/ou discurso próprio sobre os conteúdos trabalhados. Isso é possibilitado por práticas que superem o ensino de justaposições ou sobreposições de informações pontuais, seqüenciais, factuais, desarticuladas entre si; de respostas a questionário, de exercícios fragmentados e mecanicistas de preenchimento de lacunas e tantos outros processos reprodutivistas e alienadores.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa análise, que começou com uma volta ao passado, não teve apenas a intenção de (re)conhecer ou de contextualizar, historicamente, o ensino de Língua Portuguesa, ainda que de forma superficial, mas de, servindo-nos dele, situar e compreender o hoje.

Tal como postula Kramer (2001, p. 112), por meio de uma análise crítica, “buscamos compreender o presente com o olhar iluminado pelo passado. [...] Repensar o passado e o futuro supõe indagar o presente, colocar o presente numa situação crítica”.

Reforçam, ainda, a nossa postura, os ensinamentos de Freire (2000, p. 44), o qual diz que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, e os de Geraldi (2004, p. 11) que pondera ser “sempre salutar enxergar o passado no presente, mas sem esquecer que o futuro não é reprodução do presente, por mais estabilizada que seja a estrutura. É da estabilidade das estruturas com a instabilidade das ações que se tece a diferença”.

Assim, a presente investigação esteve localizada nas práticas de ensino de LP, nas turmas da SAALP, de dez escolas de Maringá.

Em virtude de uma análise multifacetada, como é a do ensino de Língua Materna, buscamos reflexões da Lingüística e da Educação. E, ao contrário do que defende Geraldi (1988, p. 74), corremos o “risco de cair em uma deriva” na tentativa de articular estas duas áreas, e de sermos rotulada de generalista “em tudo e de fato nada dizer”, dada a amplitude da análise.

Nesse sentido, expusemos como pano de fundo do cenário da SAALP uma síntese do contexto do ensino de Língua Portuguesa no Brasil e no Estado do Paraná, com as correntes ou tendências lingüísticas decorrentes dos diversos momentos históricos e das respectivas LDBs.

Consideramos esse resgate importante não só como forma de compreender as condições atuais do ensino de língua portuguesa, mas, sobretudo, necessário para compreender a nós próprios, como professores da rede estadual.

Essa foi uma das razões da adoção de nossa postura, a de defendermos que a escola ou um programa de ensino não pode ser interpretado como se fosse um “casulo hermético desvinculado do todo social e das suas contradições” (SANFELICE, 1994, p. 93). Seguindo

esse pensamento, o professor não pode ser tomado como sujeito empírico, nem as suas práticas de ensino excluídas das condições de produção, sob pena de uma análise autista, isto é, que gira ao redor de si mesma.

Não só nos vimos durante esse percurso e reavivamos algumas experiências em várias circunstâncias e episódios, neste relatados, como também nos colocamos no lugar de cada professor da SAALP analisado.

Somos sujeitos históricos interpelados pelas relações que se estabelecem em cada modo de produção e circulação da ideologia hegemônica. Contudo, como defende Geraldi (2000), não nos reduzimos a sujeito totalmente assujeitado, porta-voz do monólogo discursivo do próprio tempo, mas, sim, temos a possibilidade de deslocar sentidos, de deslizar para o novo. Estamos sempre nos transformando, nos constituindo em sujeitos provisórios.

Dada essa provisoriedade, nossas considerações finais a respeito da SAALP estão longe de ser tomadas como verdade posta. Primeiro, porque o recorte da análise foi realizado em 2004, no primeiro ano de funcionamento. Vale ressaltar que nos dois anos posteriores à sua implantação, mudanças diversas têm acontecido: alteração do quadro de professores da SAALP nas escolas de Maringá; alterações na Resolução, no Parecer de avaliação e no Relatório DESAA. Houve a edição e distribuição do Caderno do Aluno da SAALP e do Caderno de Orientações Pedagógicas para o professor (construídos, coletivamente, pelos técnicos da SEED e coordenadores de LP dos 32 NREs do Paraná), em junho de 2006. Em segundo lugar, porque “a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela. A totalidade é mais do que a soma das partes que a constituem” (DEPRESBITERIS, 1995, p. 58 *apud* KRAPIVINE, 1988), isto é, a visão de conjunto impossibilita esgotarmos a leitura da SAALP em sua totalidade.

Nesse contexto, com o objetivo de nos auxiliar a responder a questão motivadora de nossa investigação, isto é, se a implantação da SAALP garantiu a melhoria do desempenho lingüístico dos alunos participantes do Programa, trazemos a tabela abaixo que sintetiza os resultados finais dos dados coletados dos Relatórios DESAA dos cinco professores analisados.

Tabela 18 – Resultados finais de 5 professores (profs. 2, 3, 6, 7, e 10)

| Prof. | Escola | Turmas | Início | Alunos | Aprov. | Trans. | Reprov. |
|--------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|
| 02 | A | 01 | maio | 14 | 13 | - | 01 |
| | B | 01 | abril | 23 | 10 | 01 | 12 |
| 03* | A | 01 | maio | 21 | 16 | - | 05 |
| | B | 01 | julho | 13 | 07 | - | 06 |
| | C | 01 | agosto | 12 | 07 | - | 05 |
| 06 | A | 01 | maio | 17 | 10 | - | 07 |
| | B | 01 | maio | 21 | 17 | - | 03 |
| | C | 01 | setembro | 21 | 13 | - | 08 |
| 07 | 01 | 02 | setembro | 41 | 20 | - | 21 |
| 10 | 01 | 01 | junho | 20 | 15 | - | 05 |
| Total: 5 | 10 | 11 | - | 203 | 128 | 1 | 73 |
| Porcentagem | | | | 100% | 63% | 0,04% | 35,9% |

* Não tem experiência com 1ª a 4ª séries série do Ensino Fundamental.

Os dados da tabela informam os índices de 63% de alunos aprovados; 35,9% de reprovados. Houve desistência de 27 alunos (13,3%) do Programa, que podem ter sido aprovados ou reprovados, no ensino regular.

O tempo de duração, diferenciado em várias escolas, decorreu da autorização àquelas que requereram à SEED a extensão do direito apesar de não possuir critério definido na Resolução.

Os índices de reprovação foram maiores na escola B, do professor 2 (com início em abril) e nas duas turmas do professor 7 (com início em setembro), ambos sem alunos desistentes.

Uma leitura sob o viés da produtividade, a respeito desses dados ou do índice total de 36% de reprovação consideraria que o Programa não obteve sucesso, enxergando apenas aquilo que ele deixou de atingir. Todavia, uma leitura construtiva possibilita refletir e compreender que os problemas de leitura, compreensão e escrita dos alunos diminuiriam, apesar de o nível mínimo exigido não ter sido atingido pelos alunos, ao final do ano letivo, para a promoção para a série seguinte. Mesmo porque o tempo estabelecido pelo Programa não coincidiu com aquele compatível com a necessidade do aluno.

Por outro lado, devemos ponderar que, muitas vezes, as avaliações realizadas nas escolas decorrem de concepções diversas, das quais professores de diferentes disciplinas nem sempre têm clareza dos seus fundamentos. O sistema educacional posto nas práticas apóia-se exclusivamente na avaliação classificatória. Nessa, verifica-se a aprendizagem por meio de mensurações ou de quantificações, nas quais não há lugar nem tempo para aqueles que apresentam defasagem. A exclusão deles do processo de escolarização está, cada vez mais, sendo praticada como processo natural.

O requisito “preferencialmente professor com experiência de 1ª a 4ª série” para atuar na SAALP pode ter assegurado maior eficiência no desempenho dos professores. Mas, diante do atual nível de competência lingüística de alunos da 5ª série, parece ser imprescindível que os cursos de Letras ofertem disciplinas que contemplem conteúdos relacionados à alfabetização, bem como os de Pedagogia oferecer disciplinas com conteúdos referentes à lingüística textual, já que alfabetizar e letrar requerem tais conhecimentos.

Os níveis de problemas encontrados nos alunos da SAALP nos instigam a levantar vários questionamentos, cujas respostas podem se constituir em novas investigações:

Em relação ao ensino de 1ª a 4ª série:

- Em que nível as políticas públicas do ensino de 1ª a 4ª série estão articuladas às do ensino de 5ª à 8ª série, se ambas estão estabelecidas em esferas políticas, administrativas e educacionais diferentes, no contexto do Estado do Paraná?
- Seria a promoção automática do regime ciclado, com retenção na 4ª série, um óbice que mascara e impossibilita uma avaliação transparente sobre a qualidade do ensino que é desenvolvido em cada série ou ciclo?
- Por que o sistema escolar não tem conseguido conciliar a promoção automática e a aprendizagem contínua do aluno?
- Como os professores desse nível de ensino compreendem o binômio alfabetização e letramento?
- Como retomar a importância da alfabetização diante do discurso hegemônico do paradigma cognitivista (psicogênese da língua escrita)?
- Não teria a repetição dos jargões demagógicos e populistas de que “todos os professores são alfabetizadores” e de que “A alfabetização é um processo que ocorre ao longo da vida dos estudantes”, provocando o “afrouxamento” do significado da palavra alfabetização e, conseqüentemente, o “afrouxamento” da responsabilidade específica de sua docência?
- Seria necessário definir os requisitos mínimos, em termos de alfabetização e letramento ao final de cada série ou ciclo, na diretriz curricular estadual?
- Como solucionar a contradição da promoção automática do regime ciclado e o grande número de multirrepetência de alunos ao final da 4ª e da 5ª séries?
- Em que medida os resultados do SAEB (1ª a 4ª séries), hoje Prova Brasil ou ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e os resultados da AVA-

2000 têm contribuído ou deveriam contribuir para articular ações e/ou políticas públicas educacionais no ensino de 1ª a 4ª séries e no de 5ª série?

Esses questionamentos não significam elogios ou aplausos à reprovação. Mas, sobretudo, defesa da aprendizagem dos alunos, bem como ao ensino público de 1ª a 4ª séries com qualidade, hoje tão descentralizado do sistema estadual e cada vez mais desarticulado do ensino de 5ª à 8ª séries. A autoria quanto à responsabilidade da qualidade pedagógica ofertada naquele nível parece ser difusa: nem da pessoa jurídica (governo, escola), nem da pessoa física enquanto professor, mas sim do aluno e da família, ou da “não-pessoa”: a sociedade.

O deslocamento de responsabilidades para o indivíduo mais fragilizado é típico da prática do Estado Liberal. Esse ideário, com práticas excludentes, não pode ser reproduzido nas escolas públicas, pois elas deverão ser sempre lugar para ensinar e para aprender e não para reprovar ou ser reprovado. “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa [...] Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulte um aprendizado, em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado” (FREIRE, 2000, p. 26).

Nesse contexto, a SAALP tem sido uma boa proposta como mecanismo que tem possibilitado sanar ou pelo menos minorar o *déficit* de alunos que se encontram na 5ª série, mas destituídos dos conhecimentos básicos dessa série.

É relevante a manutenção desse programa, enquanto o ensino de 1ª a 4ª séries não estiver atingindo os fins e objetivos que se propõe. O perigo é que essa forma de suplência, como outras medidas paliativas, corre o risco de ser legitimada, naturalizada, dada à realidade do desempenho escolar dos alunos.

E isso significa indagar: até quando? Possivelmente a partir da articulação, avaliação e assunção da responsabilidade de todos os envolvidos no interior das escolas públicas estaduais que ainda ofertam 1ª a 4ª séries e 5ª à 8ª séries, como as dos professores 3 (escolas B e C); 7 e 10. E, concomitante e urgentemente, o mesmo trabalho entre as duas esferas educacionais: a estadual e a municipal, como pacto nas suas diretrizes e ações educacionais.

Fazemos uma defesa à não-subdivisão ou ruptura didático-pedagógica do Ensino Fundamental, como um todo, pois isso dignifica o papel da escola e do professor, apesar das segmentações quanto às diferentes esferas administrativas. Inconcebível seria deixar a real condição do ensino à mercê da própria sucumbência. No neoliberalismo, como Estado Mínimo, o governo se omite e relega ao próprio indivíduo (professor e aluno) todas as responsabilidades pelo sucesso ou fracasso da educação, situação em que a educação pública estadual vivenciou no período de 1995 a 2003.

Verificamos uma distância, uma contradição entre aquilo que desejam as propostas curriculares oficiais (CB, PCNs) e todo o acervo bibliográfico de pesquisas teóricas que tratam sobre o ensino de Língua Materna, amplamente publicadas, e o que efetivamente ocorre no dia-a-dia escolar.

No conjunto de dados temos nove professores pós-graduados em nível de especialização, com expensas próprias, estudos que cada um buscou para o crescimento profissional e com o fito de também galgar mais um nível no quadro de carreira; sete com dois a dez cursos de atualização nos últimos dez anos, e com a informação de que esses traziam novas perspectivas às suas práticas. Apesar desse quadro percebemos poucas mudanças efetivas no ensino.

Provavelmente esse déficit seja conseqüência também da falta de investimento suficiente, por parte da mantenedora, em cursos de formação contínua aos professores da rede pública, ao longo de 8 anos, visando à internalização da proposta do CB, saberes esses que o mundo acadêmico vinha debatendo e defendendo.

Diante da falta de teorias e de práticas voltadas para o desenvolvimento de trabalho na perspectiva interacionista, um curso de 24 horas em Faxinal do Céu e dois encontros de quatro horas coordenados pelo Núcleo não poderiam suprir ou solucionar uma lacuna histórica dos professores da SAALP. Seria análise simplista e inseqüente quando os avaliamos como ultrapassados, displicentes, acomodados e culpados pelas mazelas do ensino de LM. Certamente seria uma avaliação preconceituosa, pois enfoca o indivíduo e não as reais condições históricas em que ele foi produzido.

Por outro lado, se o analfabetismo e a falta de letramento são conseqüências construídas pelos homens, então, são historicamente passíveis de serem mudadas. Para minimizar o nó górdio ou o estrangulamento de fluxo, que se situa nas multirrepetências das 4^{as} e 5^{as} séries, seria necessário restabelecer um elo entre as esferas do sistema educacional (estadual e municipal), além de outras medidas pedagógicas, com apoio das Instituições de Ensino Superior (I.E.S.) ou de órgãos similares. Cada um, dentro de suas instâncias do contrato social, responde como devedor solidário ativo. Seria impensável que tais medidas viessem como pacotes pedagógicos a serem desembulhados pelos professores, menosprezando seus conhecimentos e suas experiências.

É mister um ajustamento na estrutura, urge uma intensa retomada de cursos de formação continuada para todos os professores de Língua Materna, independentemente do nível de atuação, na perspectiva de tornar o professor pesquisador, avaliador, construtor de sentidos, alguém que a partir dos dados faça perguntas, faça nascer novas reflexões, que

dinamize o processo de ensino, que duvide das suas verdades do “certo e errado”. A defesa pela capacitação mediada por docentes de IES segue o mesmo pensamento de Vygotsky (1986, p. 96-97), em forma de paráfrase: aquilo que um professor consegue fazer com a ajuda de outros companheiros mais capazes poderia ser muito mais indicativo de seu crescimento intelectual do que aquilo que consegue fazer sozinho.

A formação continuada deveria atender não só aos planos de governo – dado à costumeira descontinuidade de propostas educacionais e mudanças políticas – mas, sobretudo, deveriam “atender a políticas assumidas pelos profissionais do ensino”. Como defende Silva Rosa (2004, p. 218), “assumindo o lugar de enunciação da política de sua própria formação [...]. Os profissionais do ensino têm de cooptar o Estado e não este àqueles, como tem ocorrido. Temos de inverter o processo que tem sido tradicional em nossa história”.

Por outro lado, as formações continuadas precisam ser revistas, pois não têm atingido os seus objetivos. O próprio professor atesta que os cursos de capacitação de que têm participado, não contribuem para a sua formação, pois “quase nada mudou em sua prática”.

Talvez o professor 10 represente uma parcela de professores que, avessos às leituras e aos estudos teóricos, demonstram rejeição em participar de grupos de estudos, de palestras, de eventos científicos, de cursos de formação. Há também aqueles que, quando participam desses cursos, rejeitam-nos veementemente. Manifestam-se publicamente ou comentam entre os pares, fazendo oposições críticas aos pesquisadores. Tais reações podem ser constantemente presenciadas em encontros ou em cursos de formação.

Esses professores não percebem que as críticas feitas à sua postura objetivam fundamentá-los, esclarecê-los e fazê-los compreender que à luz da teoria temos maior possibilidade de refletir sobre velhas e desgastadas práticas. Estas podem estar muitas vezes impregnadas de preconceitos, lacunas, falhas e ranços tecnicistas e positivistas, que não lhes permitem duvidar de suas verdades fossilizadas, conseqüência da falta de leituras atualizadas.

Em último lugar, mas não menos importante, a respeito do ensino de 1ª a 4ª séries, com a qual concordamos *in totum*, está a necessidade de “rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras” (SOARES, 2004b, p.14). “Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando”, pode ser o caminho para a superação dos problemas nessa fase de escolarização, pois

O caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a

aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento. (SOARES, 2004a, p. 4)

Acreditamos que somente os estudos é que possibilitariam superar nossas limitações. Na qualidade de professores de leitura e de escrita precisamos, então, ler e escrever; precisamos questionar se nossos alunos aprendem ou não, se lêem ou não, se escrevem ou não. Se a resposta for negativa, o sistema, a escola e nós, professores, estamos falhando na nossa tarefa primordial (Pacheco, 2004).

Paralelamente às estratégias de ensino, julgamos que a formação de bons leitores está diretamente ligada às políticas públicas educacionais. Primeiramente, como ponto pacífico, defendemos o retorno das cinco aulas de Português nas matrizes curriculares do Ensino Fundamental e Médio. Além disso, a SEED deveria investir anualmente, não só enriquecendo quantitativa e qualitativamente o acervo bibliográfico de livros de literatura para alunos e de livros teóricos (técnicos) para professores das escolas, mas a partir desse, criar estratégias que fortalecessem a formação de professores e de alunos. Para tanto deveria oferecer, no contraturno: projetos de oficina e/ou de pesquisa com alunos, voltados para a leitura e produção textual; maior número de hora-atividade e elevação diferenciada no quadro de carreira aos professores que desenvolvessem projetos dessa natureza; maior pontuação àqueles que produzissem artigos, resenhas e outros textos, com publicação em anais, revistas científicas bem como àqueles que apresentassem comunicação oral em eventos científicos, também frutos de leitura e produção do acervo bibliográfico. E aos alunos oferecer incentivos (bolsa-pesquisa, merenda escolar, passe-escolar e outros) para garantir a participação desses.

Em relação ao material editado para os alunos da SAALP, sob a perspectiva interacionista, pouco sucesso será obtido se o professor não contribuir com um trabalho significativo, pois o risco é de transformá-lo em nova cartilha ou fonte única de pesquisa. Só o estudo garantirá que ele seja explorado de forma adequada.

Aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino/aprendizagem. Programas de estudos não implicam espontaneísmo, ao contrário, exigem trabalho rigoroso e constante, demandam tempo e dedicação. (GERALDI, 2000, p. 21)

A SAALP tem propiciado ao professor assumir seu verdadeiro papel de mediador, de provocador, de instigador, de instaurador de processo de interlocução, de romper com o

automatismo cristalizado nos processos de escrita. Assim, a omissão do professor que marginaliza e bloqueia o potencial de aprendizagem é tão negativa quanto as intervenções autoritárias. Tal atitude relega o aluno à própria sorte e introjeta nele, mais uma vez, a sensação de incompetência para os saberes da escola.

Como em qualquer ambiente profissional, certamente haverá aqueles que se omitem ao real sentido de sua profissão, e no âmbito específico da educação, o ato de ensinar. Para estes não haverá políticas públicas nem cursos de formação que dêem conta para, efetivamente, propiciar e garantir a aprendizagem dos alunos da rede pública.

Temos que considerar que o aluno também nos olha e nos interpela. Não seria o desinteresse, a apatia, a indisciplina, a infreqüência, a evasão, formas de manifestar o não dito?

Educar implica, inexoravelmente, a reciprocidade vygotskiana do ato de ensinar e aprender e, também, a perspectiva interacionista defendida por Bakhtin, em que o texto materializa enunciações, discursos e representa uma realidade imediata do pensamento e da intenção. Nenhum programa ou proposta governamental assegura sucesso na sua execução. A contrapartida se encontra no chão da sala de aula, no espaço em que o ensinar pressupõe necessariamente a dialogicidade, a interlocução entre sujeitos (professor e aluno), entre saberes diferentes, saberes da experiência, de vivência do mundo, e aqueles que estão incipientes.

Assumimos e defendemos a escola pública como o espaço democrático em que as crianças de classe menos favorecida sejam privilegiadas pelo conhecimento e pelo acolhimento para a fruição dos bens culturais da humanidade. O pensamento dialético por nós defendido é aquele que nos move por um caminho no qual a educação deve servir como ferramenta para descobrir os limites e lutar contra tudo o que procura obstar a melhora das práticas pedagógicas do ensino de LM, como compromisso e “colocar-se a serviço daqueles que constroem uma cultura, mas dela não se beneficiam” (GADOTTI, 1997, p. 37).

Nesse sentido, o trabalho educativo consiste, portanto, no ato intencional de provocar o óbvio: o ensino e a aprendizagem.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber [...]. Ora, o saber sistematizado ou a cultura erudita é uma cultura letrada. Daí que **a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever [...]** mas isso é óbvio. **Exatamente, é o óbvio.** E como é freqüente acontecer com tudo o que é óbvio, ele acaba sendo esquecido ou ocultado [...] acaba por

neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização. (SAVIANI, 1991, p. 23, grifo nosso)

A educação, segundo Saviani (1991, p. 95), que é determinada pela sociedade e cuja determinação é relativa, “possibilita interferir na sociedade, se ela comporta, em si mesma, ação recíproca”.

Uma escola pública quando deixa de cumprir o seu papel, que é o de ensinar, maximiza a reprodução das desigualdades sociais; assim, “ela estará cumprindo eficazmente a sua função de marginalização” (SAVIANI, 1989, p. 32).

Um inocente útil não tem ciência de que colabora na manutenção do hiato sócio-cultural e do darwinismo social. Trabalhar dentro dessa perspectiva teórica, significa trabalhar o texto sem fragmentação entre forma e conteúdo. Essa é a essência do trabalho com a Língua Materna; negá-la é produzir alienação.

Uma das formas mais básicas de alienação é aquela na qual os indivíduos humanos são impedidos de apropriarem-se da riqueza material e intelectual produzida socialmente e incorporada pelo ser humano. [...] Nesse sentido, o quanto exista de possibilidade de desenvolvimento dos seres humanos, e o quanto essas possibilidades não se concretizem definem o grau de alienação existente numa determinada sociedade (DUARTE, 2001, p. 282).

Acreditamos no ensino de Língua Materna que prime por tomar a linguagem não só como resultado da interação social, mas também como condição para a própria condição humana, num trabalho educativo em que se articulem políticas públicas voltadas para a democratização da educação. É preciso que haja no ato consciente e provocativo do ensinar, “realizado por cada professor, a insistência em assumir a responsabilidade de transmitir aos alunos o que de mais elevado e rico exista no conhecimento (científico, artístico e filosófico)” (DUARTE, 2001, p. 285).

Portanto, as contribuições teórico-práticas que analisam criticamente o ensino da Língua Materna e disponíveis nas prateleiras de bibliotecas e/ou livrarias do país, precisam ser democratizadas e disseminadas entre os professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual. Os estudos viabilizam que a linguagem seja internalizada não só como “capacidade humana de construir sistemas simbólicos, mas atividade constitutiva, cujo *locus* de realização é a interação verbal” (GERALDI, 1996, p. 67). Precisamos superar a dicotomia democracia *versus* educação e quantidade *versus* qualidade, para atingir a equidade entre elas.

A SAALP ou, algum programa de natureza similar, precisa ser mantido, argumento reforçado por todos os professores (regentes e contraturnistas) independentemente de

mudanças na gestão política, enquanto a situação de analfabetismo e iletrismo dos alunos egressos de 4ª série se mantiverem como nos níveis atuais. Claro que a nossa defesa se respalda sob o caráter supletivo e temporário, pois o ideal seria evitar que essa situação perdurasse no quadro da educação. Sem ser saudosista, vale lembrar que antes da implantação do Ciclo Básico, já no primeiro ano, aproximadamente em meados de maio, era comum os alunos terem conhecimento dos valores fonéticos das letras na leitura e na escrita – excetuando aquelas de relações arbitrárias e imprevisíveis, como as palavras que possuem som de /s/, mas grafadas com s, x, ss, ç ou c, por exemplo. E até meado de agosto ou setembro a grande maioria lia correntemente e escrevia textos simples, nos moldes das cartilhas que estudavam. Não estamos, com esse comentário, defendendo o retorno desse ensino cartilhesco, cujas críticas apresentamos ao longo desse trabalho.

De um lado temos uma parcela de professores de 1ª a 4ª série que abandonaram totalmente o ensino tradicional do código, do domínio da relação fonema-grafema, causando problemas aqui apresentados e de outro, professores de 5ª à 8ª série que continuam centrando o ensino da gramática, do texto cartilhesco. Uma contradição posta em que se torna urgente a retomada do equilíbrio: a alfabetização e o letramento em ambos os segmentos.

Os ajustes ao Programa devem continuar sendo realizados em todos os aspectos, de forma coletiva ouvindo os envolvidos: alunos, pais, professores, escolas, NREs, IES. A dialogicidade e a interação devem estar presentes não apenas nas práticas de ensino, mas também na administração desse programa. O diálogo é inerente aos processos democráticos que buscam a melhoria na qualidade da educação pública, porque “do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (SAVIANI, 1989, p. 42).

Acreditamos que a mantenedora, com fulcro na soberania e autonomia que a LDB 9.394/96 lhe faculta, possa criar cláusulas na Resolução do Programa que possibilitem:

- outorgar maior liberdade, autonomia e responsabilidade à escola, quanto à seleção do professor de Língua Portuguesa da SAALP, evitando rotatividade de professores provocada pela distribuição via “leilões de aulas”;
- aumentar a hora-atividade dos professores de LP envolvidos (regentes e contraturnistas), sendo duas horas semanais para preparação das aulas, para cada turma de SAALP, e uma para encontro entre professores e equipe pedagógica envolvidos, para avaliação dos trabalhos, planejamentos, e quatro horas a mais para estudos mensais (estudos em grupo, cursos, palestras, oficinas, apresentação

ou socialização de estudos de caso) sob a coordenação dos NREs. O objetivo desses encontros seria o de formar professor pesquisador. Cremos, conforme defendem Azevedo e Tardelli (2002, p. 46), que, sem condições propícias de trabalho não se concretizam novas perspectivas, mesmo que sejam explicitamente assumidas nas propostas curriculares das diversas instituições de ensino.

Com base no conjunto de todas as questões postas e analisadas, concluímos que os professores de Língua Portuguesa da SAALP representam também outros professores da rede estadual, com valores, conceitos e práticas semelhantes.

Por estes motivos acreditamos que os investimentos nos professores certamente viabilizarão leituras que extrapolem a visão em que os simples “desvios” da forma culta, a incoerência e/ou a “pobreza” argumentativa dos alunos, “ao invés de assustarem ou causarem perplexidade e desalento, constituem-se em pistas e pontos de definições para a atuação do professor” (SUASSUNA, 2004, p. 304). Isso justifica o nosso trabalho na dimensão profissional como professor de LM; todavia, mais do que isso, Freire (2000, p. 86) nos dá uma grande lição:

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, **nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?** (Grifo nosso).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T e BORDINI, M. G. **Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas**. 2.ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1971.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2006.
- AZEVEDO, C. B.; TARDELLI, M. C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2000. v. 1, p. 25-47.
- BAGNO, M. **O preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- _____. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BOURDIEU, P e PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1973.
- BRAGA, R. M.; SILVESTRE, M. de F. B. **Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2002.
- BRANDÃO, H. N.; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. v. 2, p. 17 – 30.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa - 5ª a 8ª séries**, Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Leis, decretos etc. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação, 9394/96**. Brasília: DF, 1996. Disponível em: <<http://grad.unifesp.br/alunos/cg/ldb/LDB.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2004.
- BRASIL. Leis, decretos, etc. **Parecer nº 4/98, CEB: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação. Aprovado em 29.01.98. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB035_2003.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2004.
- BRASIL. Leis, decretos, etc. **Resolução CEB nº 02: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, aprovado de 07.04.98. Brasília: DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2004.

- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba – be – bi – bó – bu**. 7. ed. São Paulo: Scipione 2006.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Mennon, 2002.
- CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.
- DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília, DF: UNB, 1996.
- DEMO, P. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a perspectiva participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUZA, E. P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- DIETZSCH, M. J. M. Cartilhas: a negação do leitor. In: Martins, M. H. (Org.) **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. Cedes**, São Paulo, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=pt&nrm=iso. Disponível em: 22 mar. 2006.
- _____. **Vygotsky e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vygotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 15. 1999. Disponível em: <<http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2061>>. Acesso em: 15 dez. 2004.
- FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ELSON, B.; PICKETT, V. **Introdução à morfologia e à sintaxe: tentativa e experimento**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1973.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 10ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1997
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 4. ed. Cascavel: Assoeste Editora Educativa, 1985.

_____. **A leitura na sala de aula:** as muitas faces de um leitor. São Paulo: FDE, 1988. p. 79-84.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, 2000. v. 1. p. 17-24.

_____. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A aula como acontecimento.** Aveiros: Tipave, Indústrias gráficas de Aveiro, 2004.

_____. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. 5. reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, I. C. B. et al. (Org). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** 6. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade UFRGS, 2004. p. 137-156.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. 7. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

KLEIMAN, A. **Texto & leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KLEIN, R. L. **Percalços do discurso pedagógico em tempos de indefinição.** 1992. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **O texto e construção dos sentidos.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Linguística textual e PCNs de Língua Portuguesa.** Associação Brasileira de Lingüistas. Brasília, DF. [s.n.], 2004. Disponível em: <http://www.unb.br/abralin/index.php?id=4&destaque=4>>. Acesso em: 11 nov. 2005.

KRAMER, S. **Didática da Linguagem:** ensinar ou ler e escrever? Algumas recomendações. Campinas, SP: Papyrus, 2001a.

KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In: ZACCU, E. (Org.). **A magia da linguagem.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001b, p. 101-121.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MELO, G. N. Norma culta como possibilidade de ascensão e inserção social. Palestra de abertura do 6º Cole. In: **Anais do 6º Cole**, 10 de set. 1987, Campinas, SP, Unicamp.

MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em Sociologia. In: THIOLENT, M. (Org.). **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** 3.

ed. São Paulo: Pólis, 1982. p. 191-211.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, A. G. **Ortografia: Ensinar e aprender**. SP: Ática, 1998.

MORAES, M. C. M. Recuo da Teoria. In: MORAES, M. C. M. (Org.), **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

NAGEL, L. H. Educação via Banco Mundial: imposição ou servidão necessária? In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACION LATINO AMERICANA, 5., 2001, São José de Costa Rica. **Anais...** São José de Costa Rica: [S. l.], 2001. p. 1–10.

NEVES, I. C. B. *et all.* **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 6ª ed. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2004.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e o seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PACHECO, E. **A questão da avaliação**. 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/avaliacao.htm>>. Acesso em: 31 jan. 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino do 2º Grau. **Reestruturação de ensino de 2º grau no Paraná: conteúdos essenciais: série – ensino**. Curitiba, 1988.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino supletivo. **Currículo Básico 2º Grau – Fase III: proposta de língua portuguesa**. Consultor Carlos Alberto Faraco. Curitiba, 1988.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Supletivo. **Currículo básico de educação de adultos: proposta de língua portuguesa, Fases I e II**. Curitiba. 1989.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Avaliação escolar: um compromisso ético**. Curitiba, 1993a.

PARANÁ, SEED. **Tentativas pedagógicas na prática escolar e suas implicações na Educação Especial**. Curitiba, 1993b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Programa de Avaliação do Sistema Educacional: projeto qualidade do ensino público do Paraná 1995-1999**. Curitiba, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo básico para a escola pública do Paraná**. 3. reimp.

Curitiba, 1997.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria Geral. Coordenação de Informações Educacionais. **Caderno AVA 2000 Língua Portuguesa: uma análise pedagógica**. Curitiba, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria Geral. Coordenação de Informações Educacionais. **Resultados da avaliação escolar**. Curitiba, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Reformulação curricular no Estado do Paraná: um trabalho coletivo**. In: ARCO-VERDE, Y. F. de Souza. Primeiras reflexões para a reformulação curricular da educação básica no estado do Paraná. Curitiba, 2003.

PARANÁ. Leis, decretos, etc. **Deliberação nº. 014/99**: indicadores para a elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino da educação Básica em suas diferentes modalidades. Conselho Estadual de Educação, Curitiba, 1999. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dem/dem_legis_del14_99.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2004.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 2ª Ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1986.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

RIBEIRO. M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SANFELICE, J. L. Sala de aula: a intervenção no real. In: MORAIS, R. (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, SP: Papirus, 1994. p. 83-93.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia Histórico – crítica: primeiras aproximações**. 2ª. Ed. São Paulo; Cortez, 1991.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, A. C. et al. A leitura do texto didático e didatizado. In: Chiappini, L. (Coord.) **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, E. T. **A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas**. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA ROSA, V. M. “**O português são dois...**”: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, EDUSP, 1982.

SOARES, M. **Que professor de Português queremos formar?** Associação Brasileira de Lingüistas, 2001. Disponível em:

<<http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=25&tema=13>>. Acesso em: 26 out. 2005.

_____. **Alfabetização e letramento:** caminhos e descaminhos. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, n. 29, p. 18-22, fev./ abr. 2004a.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 25, p.1-13, jan./ abr. 2004b. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe25/anped-n25-art01.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2005.

SUASSUNA, L. Avaliação educacional em língua portuguesa: uma leitura qualitativa de dados quantitativos. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 14., 2003, Campinas, SP. **Caderno de Resumos...** Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil, 2003. p. 232-232.

_____. **Linguagem como discurso:** implicações para as práticas de avaliação. 2004. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, SP, 2004.

TARDELLI, M. C. **O ensino da língua materna:** interações em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002. v. 9.

VAL, M. G. C.; ROCHA, G. (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto:** o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEEDWOOD, Bárbara. **História concisa da lingüística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Revista Acta Scientiarum**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 79-88, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A
CARTA / QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Professor (a)

Este questionário é o instrumento de coleta de dados para Dissertação de Mestrado, que estou desenvolvendo como aluna do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá.

O presente instrumento de coleta de dados visa a buscar a concepção de língua e / ou de linguagem que norteia a sua prática.

Sua participação é de suma importância para obtenção da fidedignidade dos dados de nossa pesquisa, motivo pelo qual solicitamos a gentileza de responder ao questionário, em anexo, se possível até o dia 24 de novembro, remetendo-o após o preenchimento, para o Núcleo Regional de Ensino – NRE, pessoalmente ou por intermédio do secretário da escola.

Solicitamos também o envio de textos, de no mínimo, dois alunos, em estágios diferentes: início das aulas, durante o Programa da Sala de Apoio à Aprendizagem e ao final dele.

Atendendo aos requisitos do Código de Ética, asseguramos que suas respostas não serão identificadas por ocasião da divulgação da pesquisa, uma vez que os dados serão analisados em conjunto.

Informamos que sua contribuição é muito importante para o estudo a que nos propomos e, desde já, agradecemos a sua boa vontade e colaboração.

Atenciosamente,

Inesa Nahomi Matsuzawa
Mestranda em Letras - UEM

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA

SALA DE APOIO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nome da escola:

1. Identificação:

a- Dados Pessoais:

Nome: _____ Sexo: _____

Idade: _____

b- Formação:

• Curso Superior/Instituição: _____ ano de conclusão:

• Pós-Graduação () especialização – Instituição: _____ ano de conclusão:

() mestrado – Instituição: _____ ano de conclusão:

• Cursos de formação continuada:

• Participa de cursos de atualização () sim () não

• Média anual: _____

• Média de cursos nos últimos 5 anos: _____

• De que forma esses cursos contribuíram na sua formação? O que mudou em sua prática?

c- Experiência Profissional:

1. Tempo de serviço: _____

2. Escola(s) _____ em _____ que _____ atua:

3. Vínculo empregatício: () QPM () CLT

4. Séries em que leciona: a- E.Fundamental: _____ E. Médio

5. Tem experiência de 1ª a 4ª série? () sim () anos

() não

6. Carga horária _____ semanal e _____ turnos:

2. Condições de trabalho:

a) Cite pelo menos três razões que levaram você a assumir a(s) turma(s) de Sala de Apoio de Língua Portuguesa?

b) Você participou de:

- Curso de capacitação da SEED () sim () não
- Reunião/grupo de estudos do NRE () sim () não

c) Esses encontros ofereceram subsídios para sua atuação nas Salas de Apoio? Por quê?

d) De que forma a Equipe Pedagógica da escola assessora o seu trabalho?

e) De que forma você articula o seu trabalho com o(s) professor(es) regente(s) de Língua Portuguesa dos alunos que freqüentam a Sala de Apoio?

3. Encaminhamento dos alunos e avaliação:

a) Como os alunos são encaminhados para a Sala de Apoio?

b) Você concorda com os itens do Parecer/Ficha de Avaliação? Por quê?

c) Há contradição entre os itens assinalados no Parecer/Ficha de Avaliação pelo(s) professor(es) regente(s) de L. Port. dos alunos encaminhados e o desempenho dos mesmos em sala?

d) Como você tem solucionado essas contradições, na prática?

e) Há alguma estratégia ou método específico para atender as dificuldades apontadas nos alunos?

4. Avaliação técnica:

a) Há alunos que, por terem sanado as dificuldades em língua materna detectadas no Parecer de Encaminhamento, foram liberados dessa turma? Quantos? Qual o tempo médio de frequência desses alunos?

b) Há desistências? Quais são os motivos alegados?

c) Essas desistências só ocorrem nas Salas de Apoio ou são concomitantes às turmas regulares?

d) Como a escola resolve esse problema?

5. O professor e a sua prática pedagógica:

a) Que objetivos o ensino de Língua Materna deve cumprir no Ensino Fundamental?

b) Os mesmos objetivos são seguidos nas Salas de Apoio?

c) Que concepção de língua/linguagem orienta a sua prática pedagógica?

d) Nas Salas de Apoio, é a mesma que orienta o seu trabalho?

6. O professor e a Sala de Apoio:

a) É possível delinear os mesmos objetivos de Língua Materna, nas salas regulares e nas Salas de Apoio?

b) Qual(is) habilidade(s) se revela(m) mais comprometida(s) nos alunos da Sala de Apoio e, conseqüentemente, mais complexa(s) para a superação?

c) Como você encaminha e soluciona essa lacuna?

7. O professor na Sala de Apoio:

a) Para solucionar os problemas, você conta com material de apoio? Qual(is)?

b) Que metodologia(s) você utiliza para desenvolver na Sala de Apoio?

- **A oralidade:**

- **A leitura:**

- **A produção textual:**

- **A análise lingüística:**

c) Como você avalia essas habilidades?

d) Como você conclui que o aluno pode ser dispensado das aulas na Sala de Apoio?

8. O professor no contexto ensino-aprendizagem de Língua Materna:

a) Para você, o que é:

- ler

- escrever

- falar
- refletir

b) O que significa avaliação para você?

c) Apresente os aspectos mais relevantes da Sala de Apoio?

- aspectos positivos:

- aspectos negativos:

9. O professor e a proposta político-pedagógica-Salas de Apoio:

a) Você tem conhecimento da proposta político-pedagógica da SEED/PR, principalmente, no que concerne às Salas de Apoio?

b) Como você teve acesso à proposta?

c) Quem é o mediador? A escola? O NRE?

d) Há diferenças marcantes entre os alunos que freqüentam as Salas de Apoio? Explique.

e) Em relação ao encaminhamento dos alunos? Quais?

f) Em relação à articulação professor regente x professor da Sala de Apoio? Quais?

g) Em relação ao assessoramento da escola?

h) Na sua opinião:

- Para que devo ensinar a Língua Portuguesa?

- Para que meu aluno deve aprender a Língua Portuguesa?
- Qual a importância do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental?
- Qual a importância do texto no ensino de L.P?

i) Comente algum aspecto que por acaso as questões deixaram de mencionar. (Questão optativa)

ANEXOS

ANEXO A
Relatório DESAA



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Desempenho Escolar Sala de Apoio à Aprendizagem – 5ª Série

| | | | | | | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|
| NRE: _____ | | | | | | | | | | | |
| Nome da Escola: _____ | | | | | | | | | | | |
| Quantidade de turmas atendidas: Manhã: ____ Tarde: ____ Data de Início: ____/____/____ Data de Início: ____/____/____ | | | | | | | | | | | |
| Língua Portuguesa | | | | | | | | | | | |
| Movimentação Anual | Mar | Abr | Mai | Jun | Jul | Ago | Set | Out | Nov | Dez | |
| Nº de alunos atendidos | | | | | | | | | | | |
| Nº de alunos dispensados | | | | | | | | | | | |
| Nº de alunos desistentes | | | | | | | | | | | |
| Total de alunos que foram promovidos para 6ª série após intervenções de aprendizagem na sala de apoio: _____ | | | | | | | | | | | |
| Total de alunos que não conseguiram promoção para 6ª série, mesmo com as intervenções de aprendizagem na sala de apoio: _____ | | | | | | | | | | | |
| Língua Portuguesa | | | | | | | | | | | |
| Nome do Professor (a): _____ | | | | | | | | | | | |
| (Informar se houve troca de professor (a): _____) | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| - Conteúdos que os alunos demonstraram maior dificuldade | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| - Intervenções realizadas pelo professor da Sala de Apoio | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |

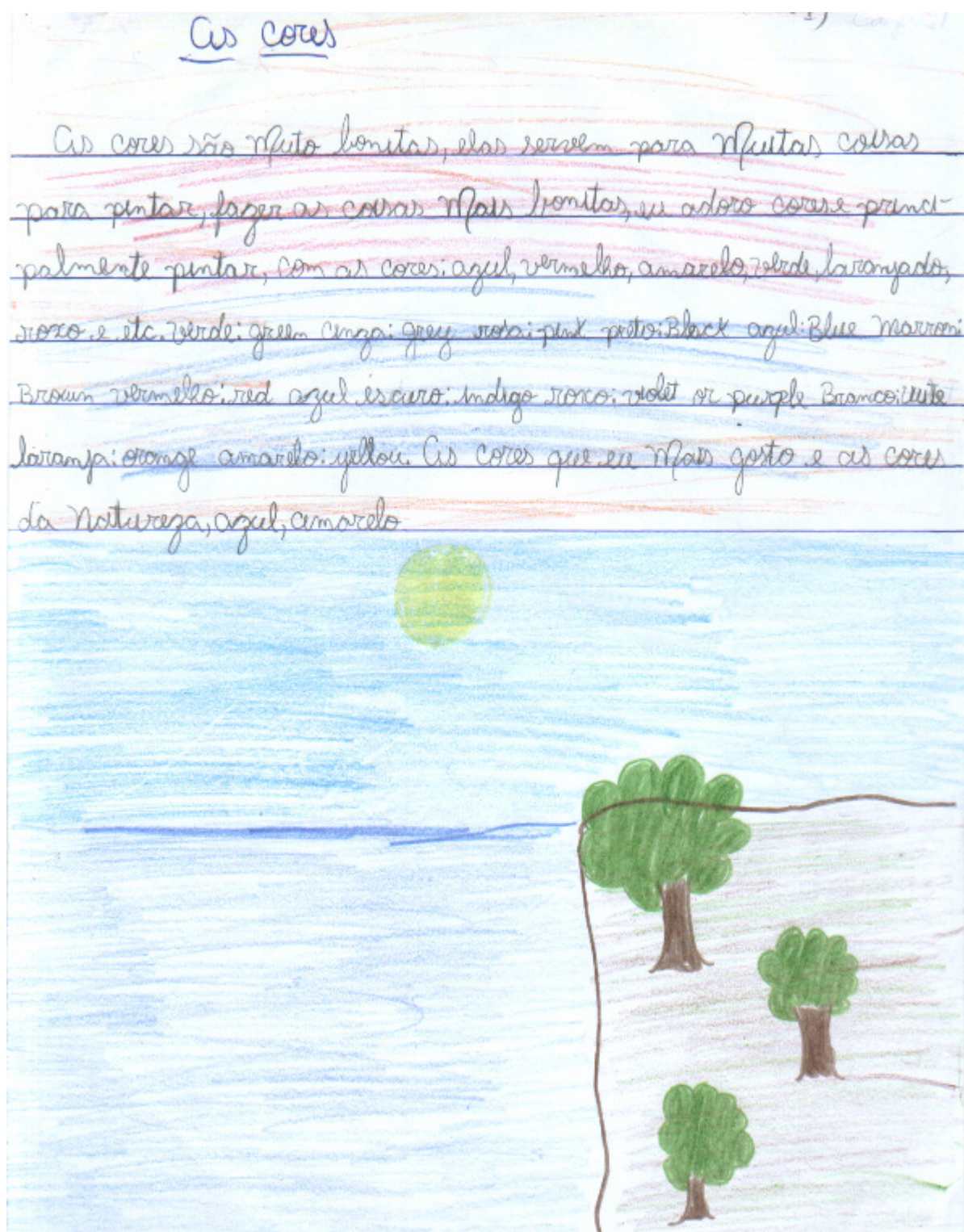
| | |
|--|-------------|
| - Resultados obtidos – Professor Sala de Apoio | |
| | |
| | |
| | |
| Data: | Assinatura: |
| - Professor(es) Regente(es) | |
| | |
| | |
| | |
| Data: 07/12/2004 | Assinatura: |
| | |

Anexo B

Produção Textual

B.A- Professor 2

Texto 1- Aluno 1- Escola A



Anexo B

Produção Textual

B.A – Professor 2

Texto 2 – Aluno 2 – Escola A

Numa belo dia de muito calor e Sol, eu fui para o meu primeiro dia de trabalho que seria de pintura num prédio de 10 andares.

Quando cheguei lá a minha esposa Rosângela me apresentou a todos do serviço. Eu como não sabia dizer nada parti para o trabalho.

Primeiro eu peguei a tinta amarela e comecei a pintar as paredes do edifício de de 2:30 horas e meia eu peguei a tinta preta e pintei os bueiros já estava ficando cansada quando comecei a usar todas as cores variadas no prédio amarelo, verde, rosa, preto, rosa, caramelo, brata, azul, vermelho, maxrom, azul, ^{branco} e vários outros tipos de cores eu ganhava 300,00 Reais eu sempre vinha todos os dias suja e lambada do serviço.

Nunca pude imaginar que pegaria um serviço tão pesado que nem isso.

E assim sempre a mesma coisa ^{ix} trabalhar e assim conseguia ganhar meu dinheiro e comecei a gostar sempre das cores.

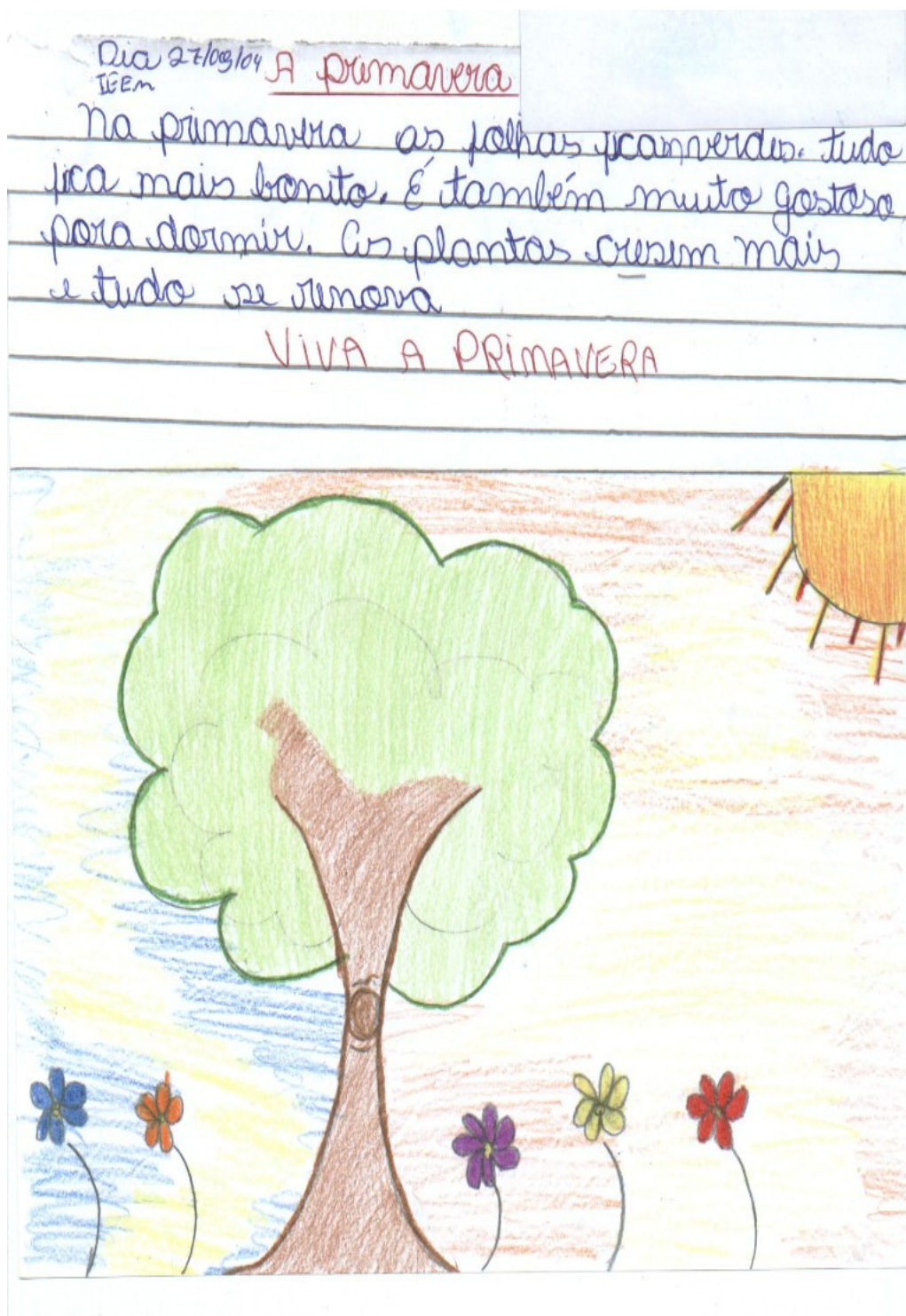


Anexo B

Produção Textual

B.B – Professor 3

Texto 1 – Aluno 1 – Escola A



Anexo B

Produção Textual

B.B – Professor 3

Texto 2 – Aluno 2 – Escola B



Primavera

Primavera é uma estação muito legal, esta estação tem muitas flores, árvores e pássaros.

É na primavera tem lindas árvores como pássaros e são lindos.

Oh! É adoro a primavera por que a gente pode ir na piscina.

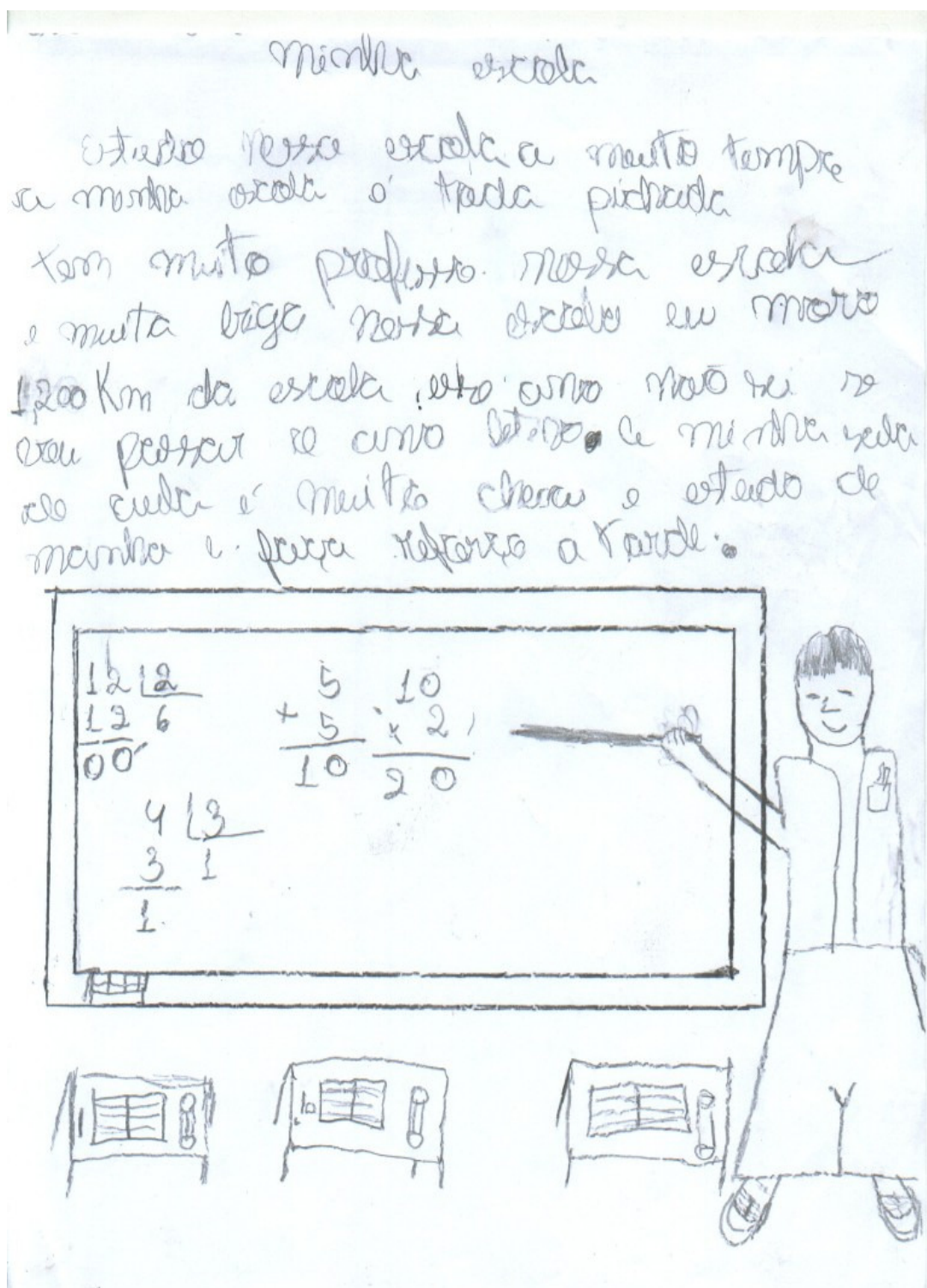
É a gente pode brincar muito.

Anexo B

Produção Textual

B.B – Professor 3

Texto 3 – Aluno 3 – Escola C

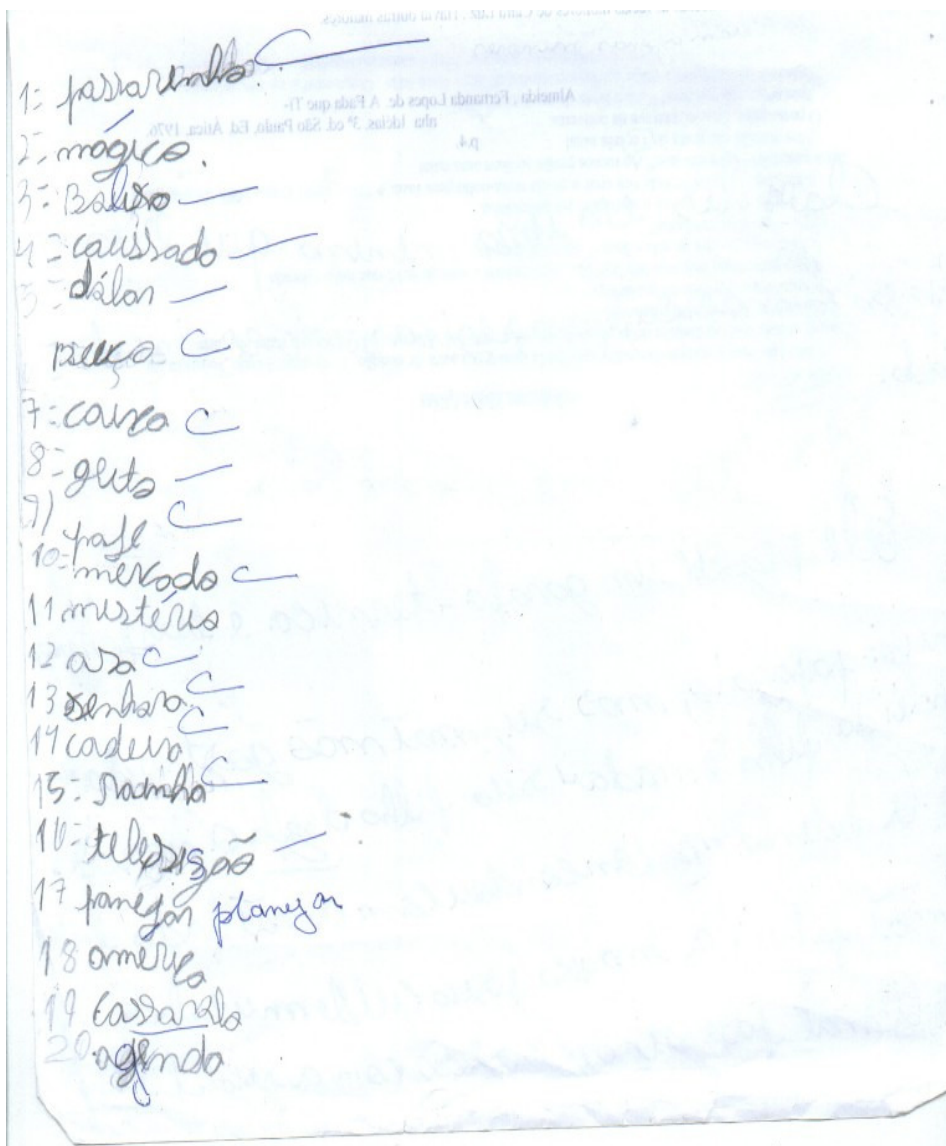


Anexo B

Produção Textual

B.B – Professor 3

Texto 4 – Aluno 4 – Escola A



Anexo B

Produção Textual

B.C – Professor 6

Texto 1 – Aluno 1 – Escola A

Texto 2 – Aluno 1 – Escola A

Minha Festa 01 /06

Os índios

1. Os índios estão perdendo suas casas porque as terras
 2. estão sendo tomadas e plantando coisas eles estão
 3. sendo forçados a sair.
 4. Eles estão sendo forçados a sair e eles estão morrendo
 5. outros ficam doentes e outros ficam cobertos de mágoa
 6. e outros ali que sobrevivem mas não conseguem
 7. as dificuldades ali porque as terras não
 8. ligam para isso quando eles querem voltar para
 9. o mato eles não podem ir.
 10. Por que os homens não sabem e não tem
 11. ninguém para eles estão fazendo.
 12. O governo e a sociedade deveria cuidar mais dos
 índios por isso os primeiros moradores do Bra-
 sil. Eu acho que muitos índios por que eles sofrem
 muito e ainda vão sofrer mais ali e só
 que não têm mais índios.

Anexo B

Produção Textual

B.C – Professor 6

Texto 3 – Aluno 2 – Escola A

Minha festa de aniversário 17/06/09

Minha festa de aniversário teria muitos doces e muitos salgadinhos e seria no casa e pesca teria a junção da lancha tralha de elite teria muitas bebidas de todos tipos teria muita gente.

Eu gostaria de uma festa sem brigas, queria que a festa começasse 7:00 horas e iria até 5:00 da manhã ou até 6:00, queria que todos de mandagem eu vencesse porque confesso todos queria que Squatoni vencesse todos porque eu odoro todos de Squatoni, queria que vencesse Bon-fim inteiro. Também que vencesse o meu tio de Rio grande do sul e meu avô e todos meus outros amigos que eu os odoro. Esta seria a minha festa e não precisaria de algo mais.

Anexo B

Produção Textual

B.C – Professor 6

Texto 4 – Aluno 2 – Escola A

Os Índios

Os Índios, deviam ser bem tratados. Pois eles são os primeiros pessoas que chegaram no Brasil e os portugueses os trataram como escravos, e se eles se recusavam os portugueses os matavam ou os escravizavam.

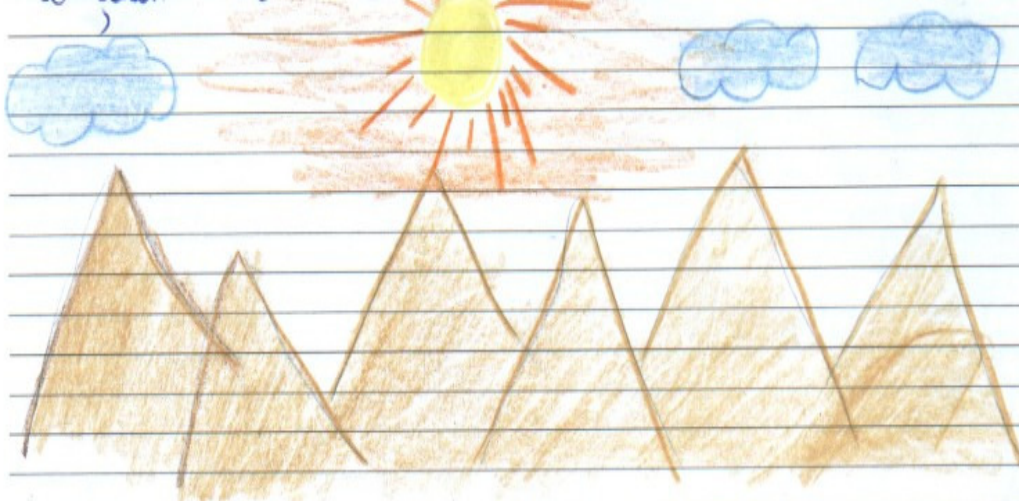
Eles viviam muito bem antes dos portugueses e hoje em dia os índios são como os cachorros da rua.

Eles vivem tranquilos na mata mas seria bom se eles fossem para lá porque os costumes deles são diferentes dos nossos e eles pegariam muitas doenças.

Os portugueses os prejudicaram e não continuamos. Devíamos dar mais valor a quem foi o primeiro moradores do Brasil.

É a lei hoje em dia dizem que eles estão sempre mortos sempre estão desmatando suas florestas.

Porém não temos mais índios no mundo se continuarmos assim, não, teríamos as pessoas que conheciam tudo no Brasil.



Anexo B

Produção Textual

B.D – Professor 7

Texto 1 – Aluno 1 –

Produção de texto

Olhe para a cena. Identifique os personagens e a paisagem ou local onde as pessoas estão. Crie uma história envolvendo esses personagens e o local em que eles estão.

Os irmãos

^{Principal}
Era uma vez, dois irmãos que se chamavam: Pedro e Joana. Eles não tinham amigos na escola e nem na rua, por isso ficaram juntos na escola e na rua. Eles ficaram o dia inteiro na escola, os dias não estudaram direito, eles só andavam para trás e toda dia era a mesma coisa, até que um dia eles encontraram um amigo chamado Bruno que estudava junto com Pedro e Joana que foram se observando cada atividade das aulas e os irmãos foram se tornando amigos a cada dia a dia e viveram felizes para sempre.



Anexo B

Produção Textual

B.D – Professor 7

Texto 2 Aluno 1

ReestruturaçãoOs irmãos

22/09/04

Era uma vez, dois irmãos que se chamavam Pedro e João. Eles não tinham amigos na escola e nem na rua, por isso ficaram juntos na escola e na rua. Eles ficaram inteiros na escola e não estudavam direito, eles só andavam para trás e toda dia era a mesma coisa.

Cite que um dia eles arranjaram um amigo chamado Bruno que estudava junto com eles que foram descobrindo cada atividade das aulas e os irmãos foram arrumando amigos a cada dia a dia e viveram felizes para sempre.

Anexo B

Produção Textual

B.D – Professor 7

Texto 4 – Aluno 2

Reestruturação

O gato solitário

Era uma noite bem escura quando fui dormir. De repente acordei assustado, olhei e olhei quando vi um gato. Mandei ele ir embora fiquei assustado quando ele começou a falar:

— Não vou, só porque sou gato não posso dormir em cama?

— Então vai dormir na cama de seu dono!

— Eu não tenho dono! O meu único dono é a rua fria e escura onde ficam os cachorros bracos e com raiva.

— Pois fora! Saia de minha cama!

E o gato solitário foi dormir no chão da casa, e eu disse para ele:

— Já bem só que tenho uma pergunta, como sabe falar?

O gato disse:

— Não sei! Só sei que falar me deixa plalblemas.

E de repente dormiu tranqüilo

No dia seguinte eu e o gato acordamos e um dia estava lindo para passear tomamos café e saímos para passear. No caminho encontramos outros gatos que faziam a família triste que tinha perdido o pobre gato solitário que só queria ter um lar feliz

Anexo B

Produção Textual

B.D – Professor 7

Texto 5 – Aluno 3

29.09.01

Produção de Texto

Observe a cena. Identifique os personagens que aparecem e o local onde estão. Leia seu texto, contando a história desses personagens, caracterize o local, mostre como são os personagens, dê nome a eles e conte algum fato que tenha acontecido.

Não se esqueça do título!

Título?

Em ^{certo} ~~um~~ lugar do Brasil tinha uma fazenda ~~onde~~ dois homens trabalhavam. Um deles é o mais novo ele largou os estudos para trabalhar com o pai, arando a terra e como não tem máquina eles aram com os bois.

O senhor

O senhor que é o pai passou a vida ^{inteira} trabalhando para trazer dinheiro para as cinco filhas e mais velhas foi trabalhar com o pai para ganhar mais dinheiro, para sustentar as irmãs mais ^{novas} ~~velhas~~ como comprar leite, ovos e ^{feijão} ~~carne~~. Tem um ^{cliente} ~~cliente~~ comprando a produção de trigo e ganharam bastante dinheiro que dá para comprar um trator pra ^{colher} ~~colher~~ a trigo e assim que sustentar a família toda com a terra.

Anexo B

Produção Textual

B.D – Professor 7

Texto 6 – Aluno 3

Reestruturação

Reestruturação

Em certo lugar do Brasil tinha uma fazenda com dois homens trabalhando. Um deles é o mais novo ele largou os estudos para trabalhar com o pai, anand o terra e como não tem máquina eles aram com os bois.

O senhor que é o pai passou a vida inteira trabalhando para trazer dinheiro para os cinco filhos e o mais velho foi trabalhar com o pai para ganhar mais dinheiro, para sustentar os irmãos mais novos como comprar leite, arroz e feijão. Tem um cliente comprando a produção de trigo e ganham bastante dinheiro que dá pra comprar um trator pra colher o trigo e conseguir sustentar a família toda com a terra.

Anexo B

Produção Textual

B.D – Professor 7

Texto 7 – Aluno 4

local, mostre como são os personagens, dê nome a eles e conte algum fato que tenha acontecido. Não se esqueça do título.

X As lavouras dos crianças.

Esta história aconteceu numa lavoura, da zona rural. Tinha quatro crianças e elas não tinham condições de estudar.

Porque elas trabalhavam na lavoura e o nome das crianças são Carlos, Bruno, João e Patrícia. Todos são de manhã, eles tinham que estudar para ir trabalhar na lavoura com sua

X mãe, Patrícia. Os filhos Carlos ^{arrancava} a aravena e ^{alface} as arúbas da lavoura, e João também ajudava os irmãos.

Eles não tinham a oportunidade de ir para a escola mas, eles não podiam estudar.

Porque eles tinham que trabalhar bastante para receber dinheiro para o campo comido para a criança.

Reestruturação

Esta história aconteceu numa lavoura da zona rural. Tinha quatro crianças e elas não tinham condições de estudar. Elas não trabalhavam na lavoura.

Anexo B

Produção Textual

B.D – Professor 7

Texto 8 – Aluno 4 –

Reestruturação

Reestruturação

Esta história aconteceu numa fazenda do Zé do Rural. Tinha quatro crianças e elas não tinham brinquedos. Elas trabalhavam na fazenda e o nome das crianças era Carlos, Bruno, Joana e Vitória.

Todos os dias de manhã eles tinham que acordar para ir trabalhar na fazenda com sua mãe Patrícia.

O filho Carlos arrumava as alfaces na fazenda, a Joana também ajudava os irmãos.

Eles não tinham o suficiente para a escola e eles não podiam estudar. Eles tinham que trabalhar bastante para receber dinheiro para comprar comida para os irmãos.

Anexo B

Produção Textual

B.E – Professor -10

Texto 1 – Aluno 1

Therácio

Therácio é um homem honesto e trabalhador. Ele trabalha no hotel das Hortensias.

Therácio tem o hábito de acordar cedo. Quando o sol aparece no horizonte, ele já há muito tempo na horta.

Hoje Therácio tem examinado as hortensias e disse:

— Hum... Heim? O que está havendo com esta hortênsia?

— Há!!... Há larvas atacando as hortensias! Há de dar um jeito nisso. Os hóspedes gostam de hortensias frescas!

nome:

Data = 22/11/04.

Anexo B

Produção Textual

B.E – Professor -10

Texto 2 – Aluno2

Horácio

Horácio é homem
honesto e trabalha-
dor. Ele trabalha no
hotel das Hortensias

Horácio tem o hábito
de acordar cedo. Quando
o sol aparece no hori-
zonte ele já está há
muito tempo na
cama.

Hoje Horácio tem
examinado as hortensias
e disse:

— Hum? Ugué está
horrível com estas
— É lá? Hotel? Ha!!...
atacando
as hortensias!
É de dar um susto

~~como~~ ~~foi~~ nisso! Os ciprestes
gestam de hortensias
Brecas!

Anexo B

Produção Textual

B.E – Professor -10

Texto 3 – Aluno 1

~~Uma festa~~
 Uma festa
 Quando foi a primeira a chegar
 Ela trouxe para eles um pacote enorme
 cheio de flores. Então um presente
 quando ela abriu os presentes tinha
 uma boneca e um bichinho chegaram
 os amigos de todos os lados
 E começaram a arrumar a
 mesa e a servir um docinho
 mais tarde chegou o presente de
 de chocolate.
 no meio da algazarra surgiu-se
 a companhia tocar e mais uma
 vez todos correram para ver
 quem era o mais bonito. Então
 surpresa era a Thalita com seu
 presente. Mais tarde saiu uma
 briga
 Todos se tinham ido embora mas
 Francine continuava a comer
 e dormir
 Ela estava indo embora todos
 estavam indo embora quando
 mais um dos amigos Francine
 trouxe um presente e todos fo-
 ram presentes da
 Sago voltou para casa

Bom chegou o primeiro
 a chegar. Ele carregava
 um pacote enorme, cheio
 de doces coloridos.
 Rucio um pistache, mas
 quando eu abri o pacote
 havia um monte de
 palha. Havia no meio
 do pacote um cartão
 dos pequeninos.

Todas as pessoas da
 festa ficaram assustadas.
 Com o presente.

Estavam surradas as
 docinhas, e todas foram
 comas.

No meio da algazarra,
 ouvi-se a campainha
 mas uma vez. Ligeira
 here

Todos correram para
 ninguém era. E então

Surpresa!

Era @ meus amigos, eles
 me deram um cartão
 de controle, um monte de
 doces foi sim, mas não
 embora menos André e
 continuaram a dançar.

o primeiro

sim de festa

foi maravilhoso

Texto 5 - Aluno 4

A festa aconteceu

Logo foi a primeira
deixar na festa e deu a que
linda presente mais kedos
achavam que se pelo
embalho já era grande
coisa

Kedos se enganaram
era uma flôr mocha
depois desse jeito ele pediu
desculpa e deu um abraço
e um beijo

Imediatamente aceitou as
desculpas e pediu para
fazer até o fim

Já era tarde e kedos
foi pra casa embora

Os aniversários
bastante

Kedos aniversários foram
embora feliz por sua vida

Texto 6 - Aluno 5

A festa da minha vida
 Eduardo foi o primeiro
 a chegar com um pacote
 enorme, cheio de doces, colo-
 ridos, parecia um presente
 mas ao deparar-se ele se assustou
 com a surpresa.

Eles abriram o pacote e tra-
 zeram um sorriso e eles ficaram
 todos felizes.

Eles queriam brincar de algum
 jogo e eles começaram a
 contar piadas.

Na mesa da algazarra surgiu-se
 a companhia mas uma vez.
 E todos correram para ver
 quem era o atrasadíssimo
 e então surpresa era o mariano
 e o Carlos e começou a dançar
 com os outros membros e a mar-
 iane ficou com ciúmes e eles
 começaram a brigar e todos

foram embora.

Todos já tinham ido embora
 menos o Carlos, ele continuava
 ali triste e fático só que o
 Carlos e a mariane se entende-
 ram e ficaram juntos novamente.

Fim da festa.

e a mariane e o Carlos se
 divertiram muito no fim da
 festa.

Anexo C

Parecer (Avaliação da SAALP)



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL
 PARECER - SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM - 5ª SÉRIE.
 NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ

| | | | |
|---|--|---------------------------------------|---------|
| Escola: | | Turma: | |
| Nome do Aluno: | | Data Nasc. ___/___/___ | |
| Professor Regente: | | | |
| Professor da Sala de Apoio: | | | |
| Disciplina: LÍNGUA PORTUGUESA | | ENTRADA ___/___/___ SAÍDA ___/___/___ | |
| CONTEÚDOS | | | SIM NÃO |
| P R O D . O R A L | 01 - Procura adequar o vocabulário aos objetivos do texto e ao interlocutor. | | |
| | 02 - Participa de debates, expondo suas idéias com clareza e coerência. | | |
| | 03 - Observa a concordância de gênero e número. | | |
| | 04 - Utiliza adequadamente os modos e tempos verbais, nos casos mais comuns. | | |
| | 05 - Observa a concordância verbal, nos casos mais comuns. | | |
| P R O D U Ç Ã O E S C R I T A | 06 - Reconhece o texto escrito como registro gráfico do texto oral, estabelecendo a relação oralidade/escrita. | | |
| | 07 - Atem-se ao tema proposto na produção escrita. | | |
| | 08 - Atende a finalidade do texto que está produzindo, reconhecendo os aspectos que caracterizam o gênero solicitado. | | |
| | 09 - Constitui uma unidade de sentido, em que as partes do texto se encaixam num todo. | | |
| | 10 - Utiliza elementos coesivos para articular os elementos do texto, buscando maior clareza e eliminando repetições desnecessárias. | | |
| | 11 - Reconhece nos diferentes discursos as variantes lingüísticas, procurando adequar o texto escrito à forma padrão. | | |
| | 12 - Elimina marcas de oralidade no texto escrito. | | |
| | 13 - Faz adequação da linguagem conforme as exigências do contexto. | | |
| | 14 - Faz uso adequado de parágrafo. | | |
| | 15 - Observa a concordância verbal e nominal nos seus textos escritos. | | |
| | 16 - Utiliza adequadamente os tempos verbais. | | |
| | 17 - Tem noção de regência verbal e nominal. | | |
| | 18 - Usa adequadamente o discurso direto e indireto. | | |
| 19 - Tem noção de argumentação. | | | |
| 20 - Utiliza adequadamente os sinais de pontuação. | | | |
| 21 - Observa as regras ortográficas. | | | |
| 22 - Observa as regras de acentuação. | | | |
| 23 - Reconhece maiúsculas e minúsculas, empregando-as na escrita. | | | |
| L E I T U R A | 24 - Lê com fluência, entonação e ritmo, percebendo o valor expressivo do texto e sua relação com os sinais de pontuação. | | |
| | 25 - Localiza informações explícitas no texto. | | |
| | 26 - Percebe informações implícitas no texto. | | |
| | 27 - Reconhece o efeito de sentido do uso da linguagem figurada e/ou de sinais de pontuação e outras notações. | | |
| | 28 - Reconhece a idéia central de um texto. | | |
| | 29 - Identifica a finalidade do texto. | | |
| | 30 - Reconhece os objetivos e intenções do autor do texto. | | |
| | 31 - Atribui significados à leitura, extrapolando o texto em estudo, ou seja, associa pelos indicadores textuais, o texto à concepções de mundo e a um determinado momento histórico e social. | | |
| | 32 - É capaz de dialogar com novos textos e/ou textos já lidos, posicionando-se criticamente diante deles. | | |
| | 33 - Interpreta linguagem não exclusivamente verbal. | | |
| OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES: | | | |

