

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO

ROSÂNGELA SILVEIRA GARCIA

**O QUE DIZEM PARECERES DESCRITIVOS DE ALUNOS DE SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
MATERNA?**

São Leopoldo

2009

ROSÂNGELA SILVEIRA GARCIA

**O QUE DIZEM PARECERES DESCRITIVOS DE ALUNOS DE SÉRIES INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
MATERNA?**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo

2009

Ficha Catalográfica

G216q Garcia, Rosângela Silveira
O que dizem pareceres descritivos de alunos de séries iniciais do ensino fundamental sobre a aprendizagem da Língua materna?/ por Rosângela Silveira Garcia. – 2009.
130 f. : il. ; 30cm.
Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2009.
“Orientação: Prof^a. Dr^a. Cátia de Azevedo Fronza, Ciências da Comunicação”.
1. Parecer descritivo. 2. Língua materna – Ensino. 3. Língua portuguesa – Ensino. 4. Aprendizagem – Avaliação. I. Título.
CDU 806.90:37.02

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Camila Rodrigues Quaresma - CRB 10/1790

ROSÂNGELA SILVEIRA GARCIA

**O QUE DIZEM PARECERES DESCRITIVOS DE ALUNOS DE SÉRIES INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
MATERNA?**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Otília Lizete de Oliveira Martins (FURB)

Professora Dra. Dinorá Moraes Fraga (UNISINOS)

Professora Dra. Cátia de Azevedo Fronza (UNISINOS)

*Dedico este trabalho aos dois amores de
minha vida: meu marido e meu filho.*

AGRADECIMENTOS

Não existe palavra que, suficientemente, possa expressar meu sentimento de gratidão para com todos que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa. A estas pessoas, de forma sincera, meus agradecimentos:

À professora Dra. Cátia Fronza, mais que orientadora deste trabalho, amiga nos momentos mais difíceis de minha caminhada;

Aos professores das séries iniciais da escola α , pela atenção e sua boa vontade;

Aos professores que compuseram minha banca de qualificação, e muito contribuíram com suas considerações;

Aos professores do curso de Pós-graduação que me acompanharam nesta jornada;

Aos queridos colegas de mestrado, colegas ontem, amigos sempre.

A ti, Rosângela, um pequeno histórico do que foi esse trabalho...

Olhar para o diferente!

Foi assim que começamos!

Mas vários foram os olhares

Até que aos pareceres chegamos!

Desafios, descobertas!

Ansiedades, discussões!

Leituras, reescritas

E muitas, muitas contribuições!

Eis-nos aqui:

Conversando, pesquisando

E a uma escola nos voltando.

São as crianças os tesouros

Pelos quais estamos zelando!

Valeu a pena?

Valeu demais!

Na alma da verdadeira educadora

Sempre existirão os valores essenciais.

... com carinho, de Cátia Fronza.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar como se constitui o parecer descritivo de séries iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino e, a partir disso, verificar que concepções sobre a aprendizagem do ser-escolar emergem das vozes discursivas presentes neste documento, considerando, principalmente, aspectos relacionados à língua materna. Assim, o corpus desta pesquisa constitui-se de pareceres descritivos sobre as respectivas séries, elaborados trimestralmente, durante o ano letivo de 2007. A reflexão sobre os dados fundamenta-se nos pressupostos de Vygotsky quanto ao desenvolvimento intelectual e à aprendizagem, direcionando-os, inclusive, ao dialogismo bakhtiniano e às relações com outros estudos que se voltaram ao parecer descritivo. Entre as constatações deste trabalho, destaca-se que os registros aqui verificados não fornecem subsídios suficientes sobre a evolução da aprendizagem e do desenvolvimento do escolar quanto à concepção de língua materna vigente que, conseqüentemente, embasa as práticas pedagógicas de escrita e de leitura. Este estudo contribui significativamente para minha prática docente, proporcionando-me a oportunidade de refletir sobre as particularidades da aprendizagem da linguagem nas séries iniciais. Essas reflexões permitem inferir o alcance e a finalidade dos registros que compõem o parecer descritivo na referida instituição e reforçam a preocupação acadêmica com o processo de ensino e de aprendizagem da língua materna no contexto escolar, contemplando um dos direcionamentos da linha de pesquisa, *linguagem e práticas escolares*, do Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada da Unisinos.

Palavras-chave: parecer descritivo – língua materna - avaliação/aprendizagem

ABSTRACT

This research aims to investigate how the descriptive reports of initial grades on elementary education in a public state school are consisted, and from that on, verify which ideas about the school-being learning emerge from the discourse voices in this document, considering mainly aspects of mother language. Thus, the corpora of this research are descriptive reports of the respective grades, quarterly produced along the school year 2007. The reflection on the data is based on Vygotsky's assumptions about the intellectual development and learning, directing them to the bakhtinian dialogue and to the relations with other studies that turned to the descriptive report. Among the findings of this research, it is verified that the records do not provide enough subsidies on learning development and school developing concerning the current perception of mother language, which, therefore, is the base of writing and reading teaching. This study contributes significantly to my teaching practice because it provides an opportunity to reflect on the particularities of language learning in the initial grades. Concomitantly, these observations allow us to infer the scope and the purpose of records that make the descriptive reports on that institution, and strengthen the academic concern about the process of teaching and learning the language at school, including the direction of the research line ,language and school practices, of Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada of UNISINOS.

Key-words: descriptive reports – mother language - valuation/learning

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das Qualidades e Contra-Qualidades do escolar α nas turmas das séries iniciais do ensino fundamental.....	64
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Conteúdos Programáticos das Séries Iniciais.....	53
Gráfico 02 - Levantamento quantitativo das qualidades e contra-qualidades do escolar α	93

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	16
2.1 Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar: pressupostos básicos da teoria histórico-cultural vigotskiana	16
2.2 Ensino da linguagem nas séries iniciais: Alfabetização e Letramento?	18
2.3 A aprendizagem da escrita infantil: entre o real e o ideal	22
2.3.1 Como compreender a escrita e a leitura produzidas nas séries iniciais?	27
2.4 A avaliação da aprendizagem do escolar.....	31
2.4.1 Parecer Descritivo: a avaliação do ser-escolar	33
2.4.1.1 Linguagem: Dialogismo e Vozes do Discurso	38
2.4.1.2 Expressões adjetivas avaliativas: valor e desvalor do escolar	42
3. METODOLOGIA	45
3.1 O espaço escolar	45
3.2 Características da escola pesquisada.....	48
3.2.1 O ensino, a filosofia e os objetivos da escola α	49
3.2.2 Estrutura Curricular e Proposta Metodológica da escola α	50
3.2.3 Diretrizes para avaliação do escolar na escola α	57
3.3 A elaboração do parecer descritivo da escola α	58
3.3.1 Compreensão do parecer descritivo da escola α: ações paralelas	60
3.3.2 O parecer descritivo da escola α: apresentação do corpus	60
4. QUALIDADES E CONTRA-QUALIDADES NOS PARECERES DESCRITIVOS: DIÁLOGOS A PARTIR DOS REGISTROS	63
4.1. Avaliação que emana dos pareceres	68
4.2 A aprendizagem nos registros dos pareceres	75
4.3 O ser escolar/social delineado nos registros: batalha entre a indisciplina e a busca do aluno ideal	79
4.4 Concepções que emergem das vozes discursivas dos pareceres descritivos.. ..	83
4.4.1 A voz das políticas educacionais	84

4.4.1.1 Impactos da voz das políticas educacionais na concepção de língua materna que emana dos pareceres.....	86
4.4.2 A voz do sujeito-professor	89
4.4.3 A voz do ser-escolar: a adesão do aluno do “bem” x a resistência do aluno do “mal”	92
4.4.3.1 Impactos da voz do ser-escolar na concepção de língua materna que emana dos pareceres.....	96
4.4.4 A voz dos pareceres.....	97
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS.....	105
ANEXO A – CRITÉRIOS DE COMPOSIÇÃO DOS QUADROS ILUSTRATIVOS DOS REGISTROS NOS PARECERES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA α.....	110
ANEXO B – QUADRO ILUSTRATIVO DOS REGISTROS NOS PARECERES DA TURMA 10	112
ANEXO C – QUADRO ILUSTRATIVO DOS REGISTROS NOS PARECERES DA TURMA 11	114
ANEXO D – QUADRO ILUSTRATIVO DOS REGISTROS NOS PARECERES DA TURMA 20	116
ANEXO E – QUADRO ILUSTRATIVO DOS REGISTROS NOS PARECERES DA TURMA 30	119
ANEXO F – QUADRO ILUSTRATIVO DOS REGISTROS NOS PARECERES DA TURMA 31	122
ANEXO G – QUADRO ILUSTRATIVO DOS REGISTROS NOS PARECERES DA TURMA 40	124
ANEXO H – QUADRO ILUSTRATIVO DOS REGISTROS NOS PARECERES DA TURMA 41	127

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Considero a linguagem o alicerce da expressão e representação humana, constituinte do indivíduo e constituída por ele, ressignificada a cada momento enunciativo, repleta de vozes que representam sua visão sobre o mundo e para o mundo.

Embora já discutido por muitos autores, inicio por este conceito, pelo fato de, através dele, expressar a evolução de minha jornada como educadora e pesquisadora e sentir que dele me apropriei. Será a partir desta concepção que sustentarei minha análise e minhas reflexões sobre o documento que julga a aprendizagem do escolar, o parecer descritivo de avaliação, constituído por múltiplas e distintas vozes sociais.

Uma das grandes razões desta pesquisa está, principalmente, no desejo de refletir sobre a concepção de linguagem nas séries iniciais do ensino fundamental, especialmente no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento da língua materna. Uma compreensão que parece, ainda hoje, voltada à formação de um alfabeto funcional, orientado por atividades que, geralmente, não favorecem a aprendizagem e a construção do conhecimento. Acredito que, em consequência dessas práticas, presencia-se uma alfabetização que não se insere em práticas reais de leitura e valoriza o ensino de um código útil para a produção de escrita, mas que gera uma escrita artificial e destituída de significado real, distanciando-se das atuais propostas de letramento.

Após uma trajetória de desafios e de crescimento, mantenho o direcionamento inicial que me fez buscar o curso de pós-graduação: debruçar-me sobre um tema que abordasse a aprendizagem da língua materna, no período denominado de séries iniciais do ensino fundamental. Tortuoso foi o caminho em busca do cumprimento desta meta, pois, inicialmente, minha pesquisa visou à dislexia de superfície¹. Posteriormente, meu olhar se voltou a dificuldades de linguagem. Por fim, a leitura dos pareceres mostrou um contexto significativo para

¹ A Associação Nacional da Dislexia (AND) conceitua a dislexia de superfície como aquela que revela a incapacidade de ler caracterizada por distúrbios que ocorrem entre o sistema de reconhecimento visual de palavras e o sistema semântico.

questionamentos sobre aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem da linguagem nas séries iniciais do ensino fundamental, que, de certa forma, remetem também às dificuldades de linguagem.

Esta pesquisa vem, através dos pareceres descritivos, documento de registro do desempenho do aluno que pouco tem motivado reflexões, defender o caráter construtivo do ensino e da aprendizagem da língua materna, chamando a atenção dos educadores para a importância das experiências sociais de leitura e escrita como oportunidades que impulsionam e dão sentido ao aprendizado na escola. Este documento deve, assim, ser tomado como instrumento pedagógico capaz de propiciar um resgate da evolução da aprendizagem do aluno.

O parecer descritivo, geralmente, é um documento escolar cujo objetivo primário é o registro da avaliação do aluno, no qual se encontram relatos escritos pelo professor como forma de comunicação do desempenho do aluno na escola, enquanto instrumentos de expressão dos resultados da avaliação.

No âmbito desta pesquisa, então, busco respostas para o questionamento-chave deste estudo: como se constitui o parecer descritivo de séries iniciais do ensino fundamental e que concepções sobre a aprendizagem² do ser-escolar emergem das vozes discursivas presentes neste documento, considerando, principalmente, aspectos relacionados à língua materna?

Em busca de respostas, trago os pareceres descritivos de séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual de ensino, considerando os registros das respectivas séries do ano letivo de 2007. Volto-me, então, ao contexto de elaboração desse documento, destacando suas especificidades, seus objetivos - enquanto registro do desempenho do aluno frente ao ensino e à aprendizagem da língua materna -, resgatando e reconfigurando sua função nesse contexto escolar.

Minha motivação para esta tarefa, que não se fez fácil, é baseada em duas situações de vida que exponho para que possa ser compreendida e, talvez, até perdoada pela passionalidade com a qual construo, muitas vezes, meu discurso.

A primeira vem da infância e da paixão pela leitura, compartilhada e motivada por meus pais. Vivendo em um ambiente letrado, com pais leitores assíduos e

² A partir das leituras de Vygotsky (1998), compreendo aprendizagem como o processo de internalização e apropriação de conhecimento.

quatro irmãos mais velhos já em idade escolar. Conseqüentemente, antes de ser matriculada na escola, já reconhecia as letras do alfabeto, reproduzia a escrita de meu nome e “lia” histórias infantis, não em sentido estrito, mas, muitas vezes, através da reconstrução de histórias já ouvidas e memorizadas. Esta situação vai ao encontro da fala de Guimarães (2006), quando ressalta a importância da família letrada como fonte propulsora da inserção da criança no mundo da escrita, antes mesmo de esta se apropriar do sentido e da função deste código de comunicação. Como educadora, reforço o valor da família na construção e na garantia de um bom aproveitamento escolar.

A segunda motivação vem da necessidade de contribuir na qualificação de meus alunos, futuros docentes das séries iniciais - e de minha prática docente em uma escola pública, frente à diversidade presente em nosso cotidiano escolar, repleto de desejos e dificuldades, com barreiras a serem vencidas e preconceitos que precisam ser derrubados. Reforço que, diante de tais obstáculos, um olhar mais atento do educador deve fazer-se presente, direcionado não somente ao cumprimento de um programa de estudos, mas, principalmente, à mediação na construção do conhecimento.

Como mestranda, uma das minhas principais metas foi desenvolver uma pesquisa que contribuísse educacional e socialmente, minimizando a distância entre o meio acadêmico e o cotidiano escolar, estabelecendo também comunicação qualificada entre estes setores.

Considero pertinente identificar, através dos registros nos pareceres descritivos, a maneira como o aluno é avaliado quanto ao desenvolvimento de sua aprendizagem, indicando, ainda, possíveis critérios usados pelo professor para elencar as características de seu aluno.

O embasamento teórico desta pesquisa, além de estabelecer relações com outros estudos que se voltaram ao parecer descritivo, aborda temas relacionados ao ensino e à aprendizagem da linguagem nas séries iniciais, fundamentados, principalmente, na teoria sócio-histórica vigotskiana. Para sustentar a análise nos registros dos pareceres descritivos, apóia-se também na teoria do discurso bakhtiniana, refletindo sobre as vozes que emergem no discurso avaliativo deste documento, resultado de uma prática discursiva escolar.

Fechando o quadro do referencial teórico, construo o conceito inicial sobre o corpus da pesquisa, basicamente, a partir das pesquisas desenvolvidas por Cardoso (2002), Moreira (2005) e Pinheiro (2006) sobre o parecer descritivo.

Finalizada a fundamentação teórica, apresento a escola α , onde esta pesquisa se desenvolveu e como e em que contexto o parecer descritivo a ela se vincula. Posteriormente, trago o corpus da pesquisa através da organização dos registros e recomponho-os, tendo como base a teoria de Kerbrat-Orecchioni, para tratar os adjetivos avaliativos presentes nos registros, e a proposta de Pinheiro (2006), que, neste estudo, oportuniza uma reflexão dos registros a partir de critérios de valor (qualidades) e desvalor (contra-qualidades). Esta reflexão se faz a partir das expressões que sintetizam a função do parecer descritivo: avaliação, aprendizagem e ser-escolar.

No fechamento da discussão dos dados, a partir da teoria bakhtiniana, volto-me às possíveis concepções sobre a aprendizagem de língua materna que se fazem presentes no discurso do parecer descritivo, oriundas das vozes sociais que nele se inserem.

Diante disso, entendo que este trabalho se configura como uma contribuição significativa para educadores das séries iniciais, além de estar vinculado aos direcionamentos da linha de pesquisa do Programa de Pós-graduação da Unisinos, *linguagem e práticas escolares*, propiciando reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna em um contexto de escola pública. Dessa forma, alia-se a meus desejos de professora e de pesquisadora, na medida em que privilegia discussões sobre um elemento presente na rotina escolar, valendo-se de dados e fundamentos que têm sua origem em estudos da área da Lingüística e da Educação.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Com o objetivo de compreender e refletir sobre os registros presentes nos pareceres descritivos, o embasamento teórico desta pesquisa aborda temas relacionados ao ensino, ao desenvolvimento intelectual e à aprendizagem da linguagem nas séries iniciais.

Para sustentar a análise nos registros dos pareceres descritivos faz-se menção à teoria de Kerbrat-Orecchioni³ e à do discurso bakhtiniana: a primeira, para abordar as expressões adjetivas subjetivas avaliativas; a segunda, para apreender as vozes que emergem no discurso avaliativo deste documento, que efetivamente é resultado de uma prática discursiva escolar.

2.1 Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar: pressupostos básicos da teoria histórico-cultural vigotskiana

Vygotsky construiu uma teoria a partir das questões que a Psicologia, no início do século XX, ainda não conseguia explicar. Sua obra se localiza entre os sociointeracionistas, partindo do princípio de que a interação com o meio proporciona o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem do sujeito.

Para Vygotsky (2000), a mediação é o elemento que proporciona aprendizagem na relação construída entre o sujeito e o meio. Como indica esse autor, o desenvolvimento humano ocorre na relação comunicativa entre parceiros sociais, através de processos de mediação e interação, destacando o papel da primeira na constituição de novos saberes. Os professores, o grupo de referência e os adultos mais experientes são os interlocutores nesse processo.

Aqui o papel do agente externo é primordial, pois, sem a intervenção do outro, não há desenvolvimento. Através da mediação (presença do outro), o sujeito

³ Pela dificuldade de acesso à obra **La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje**, de Kerbrat-Orecchioni (1993), faço uso de outros autores para discutir os adjetivos avaliativos.

internaliza conceitos externos, em um processo de formação das funções psíquicas superiores.

Um indicador do processo de desenvolvimento das funções psíquicas é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere ao estágio de crescimento das atividades e aprendizagem mediadas.

A Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo Vygotsky (1998), define-se pelas funções que ainda não amadureceram (estado embrionário), mas que estão em processo de maturação. Consiste assim no “espaço” que demarca a distância entre o nível de desenvolvimento potencial, originado através da resolução de um problema mediante auxílio – conhecimentos potencialmente atingíveis -, e o nível de desenvolvimento real determinado pela capacidade de resolver um problema de forma independente.

A interação e a mediação são práticas essenciais para que este desenvolvimento potencial evolua para um desenvolvimento real, adquirido e internalizado pela criança. Na teoria vigotskiana, a interação é compreendida como estratégia privilegiada para promover e/ou aprimorar a construção de conhecimento. Essa prática é fortemente conectada à proposta vigotskiana, na medida em que seu autor adota uma visão de homem que é fundamentalmente social: é na relação com o próximo, numa atividade prática comum, que este, por meio da linguagem, se constitui e se desenvolve enquanto sujeito.

De acordo com Vygotsky (1998, p. 115), os processos de aprendizado e desenvolvimento não são idênticos, apesar de interligados, e

a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.

O objetivo principal da aprendizagem é constituir a área de desenvolvimento potencial que, segundo Vygotsky (op. cit. p.115), “[...] faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança”.

Vygotsky (1998) indica a impossibilidade de se fixar um único nível de desenvolvimento e propõe o conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial para

trabalhar com a capacidade possível de aprendizagem da criança. Considera necessário determinar, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento de uma criança: o nível de desenvolvimento efetivo e o âmbito de seu desenvolvimento potencial. O primeiro caracteriza-se como o nível de desenvolvimento das funções psicológicas que a criança conseguiu como resultado de um processo já realizado; o segundo pode ser definido como aquilo que a criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos ou por meio do processo de imitação. Dessa forma, o que a criança é capaz de fazer no presente, auxiliada pelos adultos, pode fazer no futuro de forma independente.

Segundo Vygotsky (1998), o conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial possibilitou uma nova perspectiva para o trabalho escolar, no qual a ação escolar não se pauta mais pelo passado, pela etapa já superada, mas pelo futuro, para aquilo que a criança poderá aprender com a intervenção dos processos culturais. A tarefa da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta.

Este conceito traz implicações fundamentais também para a atuação do professor: ele é mais do que um animador ou um facilitador da aprendizagem torna-se um dos elementos necessários e essenciais ao desenvolvimento intelectual da criança.

Partindo dessas considerações acerca da concepção vigotskiana sobre aprendizagem e desenvolvimento e considerando o espaço escolar como catalisador desta aprendizagem e desenvolvimento, abordo, na próxima seção, temas ainda presentes nas discussões acadêmicas sobre a fase inicial da educação escolar: linguagem, alfabetização e letramento.

2.2 Ensino da linguagem nas séries iniciais: Alfabetização e Letramento?

Desde nosso nascimento, até mesmo antes, somos expostos a um mundo de linguagem e comunicação. A linguagem se faz presente em muitos de nossos momentos, amparando nossas interações comunicativas, seja, inicialmente, através

da produção de sons ainda somente interpretados pela mãe, ou da enunciação de expressões mais complexas.

Segundo Vygotsky (1998), a linguagem é um instrumento de manifestação e representação do papel social e de desenvolvimento intelectual, essencial na constituição do pensamento e do caráter do indivíduo e mediadora da relação deste com a realidade.

O desenvolvimento intelectual da criança depende, muitas vezes, de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem, que sistematiza a experiência vivida e orienta o seu comportamento, propiciando-lhe condição de ser, simultaneamente, sujeito e objeto deste comportamento. Para isso, geralmente, ela precisa contar com interações comunicativas com pares mais experientes, adultos do convívio diário, bem como crianças com capacidades cognitivas superiores às suas. Desse modo, ao fazer minhas considerações, sempre estará presente o pensamento de que o uso da linguagem propicia o desenvolvimento e o crescimento intelectual da criança, e o espaço escolar deve oferecer um ambiente favorável a isto.

Não há como falar em escolarização sem refletir sobre alfabetização e letramento: temas que, desde a década de 80, vêm suscitando debates calorosos.

De acordo com Rego (2001) e Colello (2003), durante muito tempo, a alfabetização foi concebida como um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Ou, nas palavras de Soares (2002, p. 32), processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. O reconhecimento de correspondências fonográficas permitia ao aluno o reconhecimento de palavras (ou frases curtas) em um contexto que, apesar de reduzidas práticas de leitura e escrita, e de um conceito de aprendizagem fundado na cópia e repetição, possibilitava denominá-lo alfabetizado.

O conceito alfabetização - como processo de ensino da escrita e da leitura em ambiente escolar - tornou-se insuficiente para expressar, na visão de Soares (2001), Colello (2003) e Mortatti (2004), o conhecimento adquirido e o uso efetivo da linguagem que se dava previamente, e mesmo posteriormente, ao período escolar.

A palavra letramento foi utilizada pela primeira vez por Mary A. Kato, na apresentação de seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*

em 1986, com o objetivo de enfatizar aspectos de ordem psicolinguística envolvidos na aprendizagem da linguagem infantil. Segundo Kato (1999), o uso indireto desse termo relaciona-se à função da escola de formar cidadãos funcionalmente letrados, do ponto de vista do crescimento cognitivo individual e do atendimento a demandas de uma sociedade que privilegia a língua padrão, ou seja, aqueles que não só saibam ler e escrever, mas usem, de modo competente e freqüente, a leitura e a escrita nas diversas atividades da prática social.

Para Soares (2002, p. 39), letramento é o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita que implica várias habilidades como a capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos, de acordo com as necessidades comunicativas do indivíduo.

Soares (op. cit., p. 90-91) valoriza o impacto qualitativo que este conjunto de práticas sociais representa para o sujeito e chama atenção para o valor da distinção terminológica, porque, segundo essa autora, apesar de esses termos serem confundidos ou sobrepostos,

é importante distingui-los, ao mesmo tempo em que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele.

Sustentada pelos estudos de Scribner e Cole (1981), Kleiman (1995, p. 19) já reforçava essa concepção quando definiu o letramento como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos".

Letramento, de acordo com Soares (2001) e Mortatti (2004), é a capacidade de usar a linguagem de modos diversos, conforme o que requerem diferentes situações discursivas. É o uso das habilidades de leitura e de escrita para atingir um objetivo, desenvolver o próprio conhecimento e agir efetivamente na sociedade, com o domínio da linguagem falada e escrita no envolvimento em práticas sociais de leitura e escrita, abrangendo processos educativos que ocorrem em situações tanto escolares quanto não-escolares.

Biarnés (1996, 1998,1999 apud COLELLO, 2003), perante tal dicotomia, propõe a construção de um olhar ao conhecimento sem o rótulo excludente (analfabeto, iletrado) e traz como alternativa conceitual o termo “letrismo a-funcional”, porque, segundo esse autor, é quase impossível alguém estar totalmente distante, ou à margem, de quaisquer práticas de leitura e escrita.

Ao estabelecer o conceito de “letrismo a-funcional” como parte de um amplo sistema de significações no qual o sujeito, na relação com o seu meio, atribui significados à sua própria relação com o sistema escrito, segundo Colello (2003), a grande contribuição de Biarnés é situar a condição do sujeito, livrando-o dos princípios de estigmatização.

A mesma proposta de um ensino com significado é encontrado em Soares (2004, p. 21), quando diz que “alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização”.

Aprender a ler e a escrever implica não apenas no conhecimento das letras e no modo de decodificá-las (ou de associá-las), mas remete à possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação necessárias e autênticas em determinado contexto cultural.

Utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações de cotidiano é, atualmente, de acordo com Mortatti (2004, p. 15), “forma de inclusão social, cultural e política e de construção de democracia”, e uma necessidade inquestionável “para o exercício pleno da cidadania”.

Segundo Terzi (1995), quanto mais imersa em um ambiente de letramento, mais facilidade a criança terá no desenvolvimento destes sistemas no ambiente escolar. No entanto, é importante ressaltar que cada comunidade possui sua própria orientação⁴ e “prática” de letramento e que “o desconhecimento da orientação de letramento do grupo social a que pertence a criança pode impedir a compreensão do desenvolvimento e das necessidades que ela apresenta” (TERZI, 1995, p. 47). Outro aspecto importante, que não deve ser desconsiderado pelo

⁴ Sugiro leitura de Heath (1980, 1982, 1983), cujos estudos, segundo Terzi (1995), indicam que cada comunidade possui diferentes concepções e práticas de letramento.

professor/educador, é o impacto do ambiente familiar de letramento no conhecimento do aluno.

A família assume sua função, na promoção de práticas de letramento, ao possibilitar à criança experiências significativas de escrita e leitura, preparando-a para a inserção no ambiente escolar, onde suas habilidades leitoras e de escrita serão aprimoradas.

Tal conhecimento prévio sobre escrita e leitura, estimulado no ambiente familiar, deve servir como alavanca para o desenvolvimento da criança desde o momento em que esta ingressar na escola.

Infelizmente, o ensinar a escrever que vivencio em minha prática pedagógica consiste no ensino autômato de uma escrita artificial voltada à comprovação da “habilidade” do aluno em juntar grafemas para representar uma palavra determinada de sua língua. O letramento, nesse contexto, parece distante das classes escolares.

Alfabetização e letramento são, realmente, conceitos indissociáveis quando nos remetemos à linguagem, visto que ambos tratam de um processo cognitivo, social, e cultural, cuja trajetória inicia nas primeiras relações que a criança estabelece com o mundo e transcende a aprendizagem do código escrito, “reservada” à primeira série do Ensino Fundamental.

Considero, portanto, necessário compreender, sem a necessidade de rótulos e nomenclaturas, o processo de alfabetização como um período amplo, durante o qual o aluno, através de sua produção oral e escrita, reflete sobre ambas, imerso em um ambiente de letramento. Neste contexto, assumo alfabetização como processo de assimilação/internalização de técnicas que possibilitam ao educando apropriar-se da escrita real, fazendo uso desta em seu cotidiano, por meio de práticas de letramento. A partir dessa percepção, abordo, seguindo a perspectiva vigotskiana, a aprendizagem da escrita infantil.

2.3 A aprendizagem da escrita infantil: entre o real e o ideal

Fundamento-me na teoria vigotskiana, que considera a escrita produzida pelo escolar a partir de uma compreensão de aprendizagem/apropriação. O sistema de escrita é interpretado por Vygotsky (2003) como demonstração do conhecimento potencial do educando, um conhecimento real a ser construído e em desenvolvimento.

Essa posição teórica defende a escrita como construtora de novos sentidos e significados, visando à valorização e apropriação do conhecimento através de uma prática pedagógica transformadora, que vê o aluno como um sujeito capaz de aprender, que prioriza sua evolução e valoriza suas conquistas.

Por meio de estudos experimentais, Vygotsky (op. cit.) concluiu que o desenvolvimento da escrita inicia-se nos primeiros meses de vida, porque a forma mais rudimentar da escrita é o gesto. Assim como a escrita é usada para representar a linguagem, o gesto também o é, de modo que ambos são parentes genéticos.

Quando a criança usa os primeiros signos visuais, como por exemplo, o gesto, já está exercendo uma função rudimentar da escrita, representando, segundo Vygotsky (1998), sua escrita futura.

Para investigar a aquisição da linguagem escrita pela criança, Luria e Vygotsky empenharam-se em um programa de estudos experimentais que observou como crianças que ainda não haviam freqüentado a escola operavam com situações em que precisavam ler e escrever e como criavam instrumentos mnemotécnicos⁵.

Uma das conclusões dos estudos de Vygotsky e Luria (LURIA, 2003) foi o de que desenvolvimento da escrita não ocorre por etapas sucessivas, lineares e hierárquicas, e sua aprendizagem não depende unicamente da transmissão escolar. Segundo Vygotsky e Luria (LURIA, op. cit), toda e qualquer função psíquica superior, inclusive a escrita, se desenvolve impelida por fatores culturais e biológicos, ou seja, através da interação entre aprendizagem e desenvolvimento.

⁵ Mnemotécnico se caracteriza como forma de memória indireta. Segundo Vygotsky (1998, p.52-53), a palavra e a linguagem seriam recursos de memória indireta.

Para Luria (2003), a aprendizagem, por sua vez, não ocorre somente na escola, mas também nas interações que a criança vivencia desde seu nascimento. A escola proporciona uma técnica cultural de escrita, mas, antes de ingressar neste ambiente, a criança cria meios próprios de simbolismo que têm certa eficiência. Segundo indicam os estudos desenvolvidos por Vygotsky e Luria (LURIA, op. cit.), em sua produção escrita, as crianças fazem certa representação da escrita do adulto. Apesar disso, segundo os autores, não compreendem a escrita como um ato com dada finalidade ou significado⁶, fazendo uso desta de modo puramente externo e imitativo, dissociado do material a ser escrito.

Luria (2003, p.188) concluiu que o ato de escrever, muitas vezes, precede a compreensão do que é a escrita porque,

antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história⁷ de sua escrita. Mas mesmo estes métodos não se desenvolvem de imediato: passam por um certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios, com os quais deve familiarizar-se o educador que está trabalhando com crianças de idade escolar, pois isto lhe será muito útil.

Todos os experimentos realizados por Luria e Vygotsky (Luria, op. cit.) para observar como as crianças operam com signos, antes de saberem ler e escrever, demonstraram que a escrita é um processo complexo e não linear que se desenvolve devido à mediação.

Se a escrita for concebida como uma função cultural complexa, é necessário admitir que seu desenvolvimento não se completa quando ela já foi apreendida pela criança como um sistema de relações arbitrárias entre fonemas e grafemas; mesmo após se apropriar do sistema alfabético, a criança continua fazendo a história de sua escrita.

Os experimentos de Luria e Vygotsky (Luria, 2003) também mostraram que, quando a criança aprende a escrita formal, não necessariamente domina a escrita como representação. Assim como o desenho pode ser apenas uma brincadeira e

⁶ Houve, entretanto, crianças participantes do estudo que, apesar de traçarem apenas rabiscos, conseguiam, depois, lembrar todas as sentenças. Nestes casos, os rabiscos, embora não constituindo uma escrita formal, foram considerados como uma verdadeira escrita.

⁷ Apesar de contribuir para a compreensão da aquisição e desenvolvimento da escrita antes da fase escolar, não me deterei aos resultados dos estudos de Vygotsky e Luria (2003) nesta fase específica da vida da criança.

não um meio de representar a fala, a escrita formal pode ser, para a criança, apenas um exercício formal, e não uma linguagem. Segundo Vygotsky (2000), se o ensino da escrita é desvinculado de sua importância cultural e do seu uso em situações reais, ela não se torna uma linguagem para a criança. Ensinar de modo puramente mecânico e externo as relações entre letras e sons pode levar a criança apenas a memorizá-las, mas não a operar com a linguagem escrita.

O domínio do sistema de escrita, ressaltava Vygotsky (op cit, p. 184), é complexo e não pode se realizar por uma via exclusivamente mecânica e artificial de aprendizagem: a apropriação da linguagem escrita é o resultado de um longo desenvolvimento das funções superiores.

Vygotsky (2000) não ignora a necessidade de ensinar à criança o sistema gráfico da escrita, mas atesta que o ensino das relações arbitrárias entre letras e sons deve estar subordinado ao ensino da escrita como linguagem, como forma viva de comunicação. Segundo o autor, a criança precisa passar da escrita como simbolismo de segunda ordem – representação das palavras pelos sons -, para simbolismo de primeira ordem – representação da linguagem.

Para compreender melhor a afirmação anterior, é preciso indicar que, na teoria vigotskiana de desenvolvimento da escrita, é possível perceber três⁸ diferentes momentos deste processo:

- a escrita como representação simbólica;
- a escrita como simbolismo de segunda ordem;
- a escrita como função cultural complexa.

No momento da escrita como representação simbólica, a criança comunica e interage usando o simbolismo do gesto, do desenho e do jogo. Em relação à escrita, a criança precisa, inicialmente, se apropriar da idéia de que coisas podem ser usadas para representar outras coisas, o que ocorre no desenho e no brincar. Em uma etapa posterior, ela deve perceber que pode representar através de símbolos gráficos os sons da fala.

Para Vygotsky (1998), em início do processo de alfabetização, a criança precisa pensar nas relações entre letras e sons para poder escrever. Mas, de

⁸ Os três momentos do desenvolvimento da escrita não ocorrem por etapas sucessivas porque a aprendizagem das relações grafemas-fonemas requer que a criança entenda que a escrita é um importante meio de interlocução. Se a criança não compreender que a escrita amplia as possibilidades de ação sobre o mundo, provavelmente não irá aferir significado à aprendizagem das relações grafemas-fonemas (VYGOTSKY, 1998).

acordo com esse aporte teórico, no momento da escrita como simbolismo de segunda ordem, a criança aprende a fazer as relações grafemas-fonemas, isto é, uma análise sistemática da sua fala para converter sons em letras. Os elementos que permeiam a passagem da escrita como simbolismo de segunda para simbolismo de primeira ordem são a oralidade e a interação. Como diz Vygotsky (op. cit.), a leitura em voz alta é importante para que a criança aprenda e identifique as relações grafemas-fonemas, e, para se apropriar da escrita como função cultural complexa, é preciso que se desprenda do seu aspecto sonoro. A leitura silenciosa é importante porque permite que a criança se “desligue” da representação sonora da escrita, passando a compreender o ato de ler como imersão na linguagem real e na ação comunicativa.

Um das indicações da teoria vigotskiana é que, antes da aprendizagem formal da escrita, a criança deve brincar, jogar e desenhar. Objetivando o desenvolvimento da escrita como simbolização, a escola precisa proporcionar atividades de expressão, desenho, jogo, dramatização e arte; deve, igualmente, ensinar o sistema gráfico, propor atividades de leitura silenciosa, visando ao desenvolvimento da escrita como simbolismo de segunda ordem, e oferecer atividades de reflexão sobre as diferenças entre fala e escrita com a meta de constituir a escrita como simbolismo direto.

O ensino da função cultural da escrita deve preceder o ensino das letras; do contrário, as atividades de traçar as letras e conhecer seus sons não farão sentido para a criança.

Para Vygotsky (1998), o objetivo da alfabetização não deve estar centrado no ensino das letras, mas na aprendizagem da linguagem escrita.

Quando a criança domina a linguagem escrita, um universo cultural novo se abre à frente, justamente porque a escrita é uma espécie de linguagem com características diferentes da oralidade.

A escrita precisa ser ensinada de modo a tornar-se significativa para a criança. A constituição da escrita como função cultural requer que a criança entenda que ela representa uma linguagem, e não tão somente os sons. Para isto, precisa ser compreendida como uma atividade cultural e como um simbolismo de primeira ordem, ou seja, uma linguagem em si.

A escrita deve ser mais que uma “ferramenta” de aprendizado escolar, deve ser compreendida e tomada como um objeto de atuação social, porque, dentro do contexto social e do contexto familiar da criança, ocorrem práticas e usos da escrita, de forma natural e espontânea, das quais ela participa direta ou indiretamente. O conhecimento de escrita que a criança possui deve ser valorizado no contexto escolar, e consolidado através de uma prática de letramento que lhe possibilite o acesso a diferentes formas de leitura e de escrita, ampliando seus saberes lingüísticos a partir do uso reflexivo da língua nas variadas situações de seu funcionamento.

O professor-alfabetizador, neste contexto, deve perceber o processo de apropriação da escrita pela criança como resultado de um processo cultural, de caráter social, envolvendo práticas interativas em diferentes situações discursivas.

Escrever é mais que uma ação de agrupar letras e formar palavras, é dar a esses elementos significado comunicativo, um sentido de existência. Aprender a ler é mais que mera decodificação de sinais gráficos: o aprendizado da escrita não deve ficar restrito ao uso de representações gráficas das letras do alfabeto.

A partir deste contexto, ressalto a importância do professor-alfabetizador ao avaliar a escrita produzida pelos alunos das séries iniciais, interpretá-la inserida no contexto em que foi gerada, e a partir da evolução apresentada pela criança nesta construção. Com base nestas considerações e na visão de diferentes autores, abordo, na próxima seção, aspectos relacionados ao desenvolvimento da escrita no período destinado à alfabetização.

2.3.1 Como compreender a escrita e a leitura produzidas nas séries iniciais?

De acordo com Collelo e Silva (2003, p. 29), a prática pedagógica é organizada a partir de uma visão de aprendizagem “linear e cumulativa de pontos a serem 'dominados' pela criança”, gerando uma escrita artificial através de atividades simplistas de “conhecer as letras, juntar as letras para formar sílabas, juntar as sílabas para formar palavras e juntar palavras para escrever frases”.

O educador promove, freqüentemente, com o objetivo de ensinar o educando a escrever, atividades sem sentido concreto, com aplicação destituída de contexto, desenvolvendo uma escrita não natural. Isso ocorre, por exemplo, através da formação autômata de palavras, de exercícios mecânicos que se constituem como mera reprodução da escrita do professor, ou, em alguns casos, a fixação de regras ortográficas, em propostas que contrariam as formas de escrita que a criança observa em seu cotidiano.

Vygotsky (1998, p.139) afirma que

a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem como tal.

O autor retrata um quadro ainda observado no cotidiano escolar, onde as produções escritas ocorrem de forma descontextualizada, não se valoriza o ensino da linguagem e não se promovem situações comunicativas que legitimem e motivem o uso da escrita e da leitura.

Frantz (2004, p. 25), retomando Cagliari (1999), afirma que “a motivação da escrita é sua própria razão de ser; a decifração constitui apenas um aspecto mecânico de seu funcionamento [...] a criança deve, através da decifração, chegar à motivação do que está escrito, ao seu próprio conteúdo semântico e pragmático completo”.

Considero que, para haver um entendimento sobre a escrita produzida na escola pela criança, é necessário contextualizar o modo como esta produção ocorre e a forma como é proposta e avaliada pelo professor. Outro fator importante para esse entendimento, segundo Terzi (1995), é a pesquisa do professor sobre as práticas de leitura e escrita que fazem parte do conhecimento da criança ao ingressar na escola. A partir disso, o educador terá subsídios para a compreensão da evolução da escrita e da leitura do escolar, avaliando sua produção sob a perspectiva de desenvolvimento e não de déficit de aprendizagem ou de dificuldades de escrita.

De acordo com a teoria vigotskiana, supostas dificuldades de escrita representam, na verdade, o nível de compreensão da criança em relação à escrita, constituindo-se nas suas interpretações na apropriação da leitura e da escrita. Em

contrapartida, como destaca Terzi (1995, p. 44), “a criança que não domina as habilidades privilegiadas pela escola não é vista conforme seu desenvolvimento, mas conforme o que lhe falta para atingir o padrão pressuposto pela escola, ou seja, o seu déficit”.

Bortoni-Ricardo (2006, p. 268) ressalta que, em razão das diferenças existentes na representação destes sistemas - a relação entre letras e sons da fala não é pareada -, a prática pedagógica deve ser construída a partir de um olhar voltado às possíveis interferências da língua oral na escrita produzida pela criança. A autora chama atenção para o fato de que as convenções ortográficas necessitam de certo tempo para serem totalmente assimiladas pela criança e ressalta, mais uma vez, que o contexto social onde a criança está inserida é um fator relevante na sua produção escrita.

Neste contexto, o professor, aqui assumindo o papel de mediador do conhecimento, deve privilegiar toda e qualquer situação comunicativa que ocorra em sala de aula: seja a partir das novidades sobre o fim de semana que as crianças queiram narrar; seja sobre um fato que observaram na escola e expressem a necessidade de discuti-lo.

Mas algum cuidado se faz necessário para que este “momento” comunicativo do escolar não sirva como suporte para, por exemplo, “escrever uma redação” com o objetivo de avaliar, a partir de parâmetros normativos ortográficos, a escrita produzida pelo educando.

Chabanne e Bucheton (2002 apud PEREIRA e ZANCHETTA, 2004, p. 44) alegam que nem todo o tempo destinado às práticas orais é um tempo de aprendizagem; nem todas as oportunidades de escrita são “uma ocasião para se entrar em atividade, na medida em que alguns exercícios exigem apenas uma exercitação mecânica”. Essas indicações vão ao encontro da afirmação de Corrêa (2004, p. 67), quando diz que a “escrita não pode ser um processo mecânico com fim de avaliação ortográfica e gramatical, onde o professor, ao invés de ser o mediador da aprendizagem deste novo conhecimento, passa a ser simplesmente um avaliador”.

Um processo mecanicista não contribui para o desenvolvimento e a internalização de conceitos, nem para a devida apropriação do sistema, e estudos comprovam, segundo Terzi⁹ (1995, p. 43), que

ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o processo de aprendizagem de decodificação da palavra escrita e a sumarizar a história e fazer inferências.

O conhecimento adquirido pelo aluno não pode ser o mesmo após seu contato com a escrita e a leitura. Ele se desenvolve quando o escolar dá sentido às suas ações através da escrita, quando tem uma participação efetiva nas práticas comunicativas cotidianas, e evoluiu a ponto de tornar-se um leitor proficiente.

É alarmante o baixo desempenho em compreensão leitora identificado pelos instrumentos avaliativos governamentais. É possível que tal resultado se deva a práticas escolares que não estimulam o aluno a interagir com o texto, manejá-lo, construir o sentido das informações nele contidas. A condição fundamental para um bom ensino da leitura, segundo Colomer (2001, apud PEREIRA e ZANCHETTA, 2004, p. 45), é a de “conceder-lhe o sentido da prática social e cultural que possui, de tal maneira que os alunos entendam a sua aprendizagem como um meio de ampliar as potencialidades de comunicação”, e como forma de acesso ao conhecimento.

Demonstrar conhecimento de leitura não é fazer uso de estratégias de localização de respostas em atividades de interpretação textual, extrair conteúdos do texto para completar questões ou preencher lacunas, ou responder a qualquer tipo de pergunta sobre o texto, como parecem indicar os planos de ensino: essas atividades não necessitam, em essência, da compreensão do leitor sobre o texto.

Para Terzi (1995, p. 60), a escola deve abandonar esta prática de leitura que não conduz o leitor à busca de respostas e dos sentidos contidos no texto. Com a meta de reverter este quadro, a autora deseja que a criança, como leitora, compreenda o texto como “objeto de discurso e forma de comunicação e que, a partir da interação com o adulto, ela, posteriormente, possa fazer sozinha a leitura antes mediada pelo adulto”.

⁹ Terzi (1995, p. 44) traz algumas críticas ao formato destes estudos que não serão abordadas nesta dissertação.

A escola tem o dever de permitir que a criança perceba e use a escrita como linguagem. Aliadas à intrínseca relação escrita-leitura, tais ações são imprescindíveis ao desenvolvimento da habilidade leitora.

Terzi (op. cit., p. 152), no estudo sobre a construção de leitores¹⁰, tendo como alvo crianças com pouca oportunidade de letramento no período pré-escolar, indica que a causa do fracasso escolar não está na criança, mas, sim, na escola. As crianças investigadas demonstraram que, em situações propícias, podem ter desenvolvimento de leitura eficaz e rápido.

Essa constatação da autora reforça o fato de que, através de uma metodologia que reproduz modelos preestabelecidos do ensinar, não alcançaremos as metas propostas de uma educação de qualidade que contemple necessidades específicas de aprendizagem dos sistemas de leitura e escrita do escolar contemporâneo.

Neste contexto, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades leitoras e de escrita do escolar devem ser promovidas, partindo de uma proposta que possibilite ao educando fazer uso destes sistemas envolvido nas situações comunicativas com as quais se depara em seu cotidiano. A partir dessa concepção de desenvolvimento e aprendizagem da escrita e da leitura, abordo, sob a perspectiva de diferentes autores, as normas que regem a avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento do escolar, e configuro a ótica do desenvolvimento desta pesquisa.

2.4 A avaliação da aprendizagem do escolar

Avaliar a aprendizagem, no contexto escolar no qual estou inserida, é um processo de verificação do “conhecimento” do educando que se dá através de instrumentos avaliativos (provas, testes, etc...), posteriormente registrada no diário de classe, no parecer descritivo, e/ou em outras formas de relatório de avaliação. O objetivo do registro dos instrumentos avaliativos nos relatórios de avaliação é o de explicitar e/ou acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem do escolar.

¹⁰ Ocorreram atividades de leitura organizadas em encontros semanais pelo período de 9 meses.

A partir destes objetivos, considero que a avaliação deve ser tratada em um contexto mais amplo, como ações que possibilitem ao professor refletir sobre a aprendizagem do aluno e, principalmente, sobre sua prática, com o objetivo de redirecioná-la para adequar-se às necessidades de aprendizagem do aluno.

Dois aspectos importantes sobre avaliação são salientados pelo Conselho Estadual de Educação do RS: 1) deve ser feita com “fins diagnósticos”, visando à condução do processo de ensino-aprendizagem; e 2) “para o aluno, a avaliação da aprendizagem fornece informações sobre seu desempenho, orientando-o a respeito de aspectos que merecem relevo especial no seu estudo” (PARECER 323/99, p. 24).

Segundo Hoffmann (2002), é possível perceber que a avaliação na educação infantil (defendo que o mesmo ocorre nas séries iniciais do ensino fundamental), sofre influências dos modelos de avaliação classificatórios do ensino regular, com concepções disciplinadoras e comparativas que ferem seriamente o respeito à infância como fase de desenvolvimento integral do sujeito. Tem-se, ainda, um entendimento de avaliação como julgamento das capacidades da criança, que não contribui para o seu desenvolvimento.

Para Vygotsky (1998), todo indivíduo tem possibilidades intrínsecas de desenvolvimento e progresso intelectual e, assim, deve-se procurar analisar a constituição da aprendizagem, tendo como alvo pedagógico o desenvolvimento do potencial avaliado e não a simples determinação dos déficits de aprendizagem, como parece ser o sentido tradicional da avaliação.

Os relatórios avaliativos, como no caso do parecer descritivo, que será detalhado em seguida por ser o foco do estudo, de acordo com Hoffmann (2000), adquirem real significado educacional quando excedem a função burocrática para expressar com objetividade o desenvolvimento do educando no processo educativo. O que deve sustentar a avaliação é o cotidiano do educando, acompanhado pelo professor, por meio de anotações das descobertas, das falas e das conquistas que os alunos trazem nas diferentes áreas do desenvolvimento.

É fundamental que os registros nos relatórios de avaliação dos alunos das séries iniciais funcionem com o objetivo de armazenar informações necessárias sobre o conhecimento que as crianças possuem e que, posteriormente, tais

informações possam ser resgatadas pelo professor para o planejamento de sua prática pedagógica, a (re)definição dos objetivos de aprendizagem e o acompanhamento periódico da aprendizagem.

Esses registros devem dar aporte ao professor, possibilitando-lhe uma avaliação consistente do desenvolvimento de cada aluno, com o objetivo de qualificar sua prática pedagógica e ampliar sua visão sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do educando. Os critérios desta avaliação devem ser compreendidos como referências que permitam análise do seu avanço ao longo do processo, considerando que as manifestações desse avanço não são lineares nem idênticas entre os estudantes.

Neste sentido, não há lugar para listas de comportamento e/ou critérios uniformes de desempenho para classificações conceituais destes comportamentos ou para elaboração de relatórios a partir de roteiros pré-fixados.

O processo avaliativo deve ser o acompanhamento e a ação com base na reflexão sobre as hipóteses de aprendizagem formuladas pelo aluno no seu desenvolvimento. Os procedimentos utilizados na avaliação devem se constituir em fundamentos para a ação educativa, com a intenção de promover a aprendizagem de maneira contínua e não excludente. Assim, não se tornará um mecanismo que legitima o fracasso do escolar, o qual resulta, muitas vezes, de uma prática avaliativa da aprendizagem do aluno apoiada na classificação quantitativa (nota) e na determinação unilateral de critérios de performance a partir de um ideal de aluno.

Os relatórios de avaliação deveriam incluir uma cuidadosa prognose evolutiva, com sugestões educativas concretas e, sobretudo, uma apresentação objetiva dos dados coletados sobre a aprendizagem do aluno e o contexto de sua promoção.

Em síntese, o ato de avaliar deve ocorrer após uma coleta significativa de dados sobre o desempenho do educando, a fim de melhor compreender os pontos fortes e fracos de seu aprendizado, enquanto processo ou produto de mudanças. Segundo o Dicionário Brasileiro de Educação, elaborado por Duarte (1986, p. 20), avaliação deve ser assumida “como processo de aferição do rendimento escolar, do

qual decorrem resultados, expressos em notas ou menções¹¹, que devem refletir uma visão global da evolução do aluno”.

2.4.1 Parecer Descritivo: a avaliação do ser-escolar

A tarefa central deste capítulo é identificar um documento com características peculiares, que retrata tão acentuadamente o contexto no qual está inserido quanto reflete conceitos definidos pela comunidade onde se inscreve. Como o parecer descritivo é um reflexo do Projeto Político-Pedagógico, em cada escola, possui linguagem, estrutura e objetivos particulares, específicos e representativos do contexto onde é construído. Devido a essas peculiaridades, tal tarefa se torna complexa.

O parecer descritivo, segundo minhas leituras da legislação educacional, surgiu no sistema escolar a partir da LDB, em consequência da liberdade proporcionada às escolas para a estruturação e construção do seu projeto político-pedagógico¹², com nítido objetivo de valorizar a avaliação qualitativa, em detrimento da quantitativa, voltado às séries iniciais do ensino fundamental.

Em síntese, após pesquisas em Dicionários da Língua Portuguesa¹³, o de Termos Jurídicos e o Dicionário Brasileiro de Educação, **parecer** significa ato escrito em processo ou documento registrando conceito, opinião ou juízo técnico a propósito de uma questão, matéria ou objeto. Emitido por especialista em resposta a consulta sobre determinada matéria, de acordo com seus conhecimentos profissionais ou funcionais. Segundo o Dicionário Brasileiro de Educação (1986, p. 1018), “do parecer emanam conclusões, sugestões, opiniões ou juízo após estudo e análise de um caso”. Em consonância, os mesmos dicionários pesquisados conceituam o vocábulo **descritivo** como “próprio” para descrever, que descreve. De

¹¹ Leiam-se descrições sobre o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, em forma de pareceres descritivos.

¹² Não foi possível identificar com precisão quando os pareceres descritivos começaram a fazer parte do cotidiano da escola α como registros de avaliação do aluno.

¹³ Foram referências da pesquisa sobre os vocábulos “parecer” e “descritivo”: Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa Caudas Aulete (1980); Dicionário de Língua Portuguesa Aurélio Buarque de Holanda (1980) e Minidicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2004).

acordo com o Dicionário de Alfabetização (1999, p. 189), “refere-se a um adjetivo ou outro modificador que expressa a qualidade de algo”.

Os significados apontados pelos dicionários parecem ir ao encontro de um conceito de parecer descritivo que tem por finalidade o registro descritivo do “julgamento” do professor – que possui a habilitação para este juízo – em relação à aprendizagem do aluno, conceito que emerge das pesquisas de Cardoso (2002), Moreira (2005) e Pinheiro (2006) que também se voltaram a pareceres descritivos.

Segundo Corazza (2002, p. 25), os pareceres descritivos são relatos escritos pelo professor como forma de comunicação do desempenho da criança na escola, classificados na “mesma categoria do Boletim Escolar enquanto instrumentos de expressão dos resultados da avaliação, sendo realizados somente após a realização de todo o processo avaliativo”. Corazza (op. cit.) também considera esse documento como um dos dispositivos que constituem a penalização normativa na escola, de caráter avaliativo e disciplinador. Essa autora ainda aponta para uma concepção disciplinadora e autoritária do documento, caso a avaliação do professor se oriente em uma concepção de ensino tradicional, que desvaloriza o conhecimento adquirido pelo aluno e não oportuniza sua participação como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

O conceito de parecer descritivo que emerge da pesquisa de Cardoso (2002)¹⁴ é o de uma “tecnologia avaliativa que constitui os saberes, poderes e verdades sobre os escolares”, compreendido nos meios educacionais como um modo de expressão dos resultados de avaliação a respeito do desenvolvimento escolar do educando, que “normalizam e normatizam os modos de ser e agir dos alunos, através de prescrições, conselhos, receitas, regras e normas” (CARDOSO, 2002, p. 54).

Pinheiro (2006, p. 22) entende os pareceres descritivos como textos “forjados para fins de avaliação” onde os alunos são “narrados”¹⁵. Seguindo a reflexão dessa autora, os pareceres, ao mesmo tempo em que podem ser vistos como uma forma de registrar os resultados obtidos durante um período letivo, “podem ser reconhecidos como narrativas escolares que viabilizam determinadas

¹⁴ As pesquisas sobre pareceres descritivos de Cardoso (2002), Moreira (2005) e Pinheiro (2006) serão trazidas e discutidas ao longo desta dissertação.

¹⁵ A autora traz Marcuschi (2002, p. 23) para definir narrativa como “entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”.

representações do discurso pedagógico - um discurso que produz e legitima práticas escolares”.

Em Moreira (2005), o parecer descritivo é apresentado como um gênero textual, uma prática escolar de caráter avaliativo que marca o discurso institucional escolar, o registro do “agir acadêmico” do aluno.

As pesquisas de Cardoso (2002), Moreira (2005) e Pinheiro (2006) mostram a pertinência do estudo sobre um documento que registra a avaliação da aprendizagem do aluno, que constitui “verdades” determinadas, geralmente, por um único prisma, isto é, sob a ótica do avaliador.

Emerge destes estudos a noção de um documento que, pretensiosamente, define o “bom” e o “mau” aluno segundo perspectivas de um ensino tradicional, comprovadas no discurso pedagógico presente em seus registros. Além disso, nesse registro constrói-se e legitima-se um ideal de aluno que marca categoricamente o ser-escolar que foge a regras do ensinar e do aprender estabelecidas “pré-historicamente”: o “bom” aluno é aquele que corresponde a expectativas comportamentais e cognitivas definidas pelo sistema educacional e reforçadas pelo professor.

Os registros que constroem os pareceres das séries iniciais são diretrizes relacionadas “à produção de saberes, às prescrições sobre o corpo do escolar e à fabricação de uma subjetividade governada (CARDOSO, 2002, p. 14)”. Do parecer descritivo emergem concepções sobre o que são saberes, especialmente na fragmentação da aprendizagem em compartimentos chamados “conteúdos”: saberes matemáticos, da linguagem, das ciências e das artes. A escola delimita que saberes devem fazer parte da aprendizagem do aluno, semestre a semestre, ano a ano. Saberes que se transformam em ferramenta de poder, da instituição e do professor, que norteiam como devem ocorrer as práticas educativas e o comportamento pretendido do ser-escolar com o objetivo de formar o bom aluno e cidadão.

Este documento também apresenta marcas, segundo Moreira (2005), que revelam uma tentativa de ruptura com a prática da escola tradicional de caráter comportamentalista.

A pesquisa de Pinheiro (2006) revela o impacto real do discurso pedagógico educacional-governamental sobre a prática escolar de alfabetização e letramento

que se manifesta através dos pareceres descritivos por ela investigados. Para Pinheiro (op. cit.), esse documento representa o estabelecimento de uma aliança escolar-familiar com o objetivo de integrar a criança-aluno a este novo ambiente e compartilhar a evolução de sua aprendizagem como sujeito-aluno.

Vale ressaltar que este documento analisado pelas pesquisas citadas, apesar de ter como princípio a avaliação da aprendizagem do aluno, possui características próprias, representativas do contexto onde é construído, podendo ter caráter de circulação e divulgação externa ou interna.

Cardoso (2002) examina 156 pareceres descritivos¹⁶, elaborados entre 1989 e 1995, de turmas de 1ª série do ensino fundamental de duas escolas, uma pública e outra particular, ambas situadas no município de Porto Alegre, RS. A autora investiga nestes documentos como o discurso avaliativo produz efeitos sobre os escolares a partir das múltiplas possibilidades de constituição da subjetividade humana, identificando os efeitos sociais e subjetivos do processo de avaliação na escola.

Setenta e nove pareceres resultantes da avaliação de uma turma de ensino médio de escola da rede particular de ensino no município de São Leopoldo, RS, são analisados por Moreira (2005), com a finalidade de caracterizar aquele momento da escola através da identificação da tensão das forças de conservação e subversão presentes no discurso desses documentos.

Pinheiro (2006) investiga 248 pareceres descritivos sobre quatro turmas de primeira série do ensino fundamental, produzidos no ano letivo de 2004 em uma escola da rede municipal de Canoas, RS, com o objetivo de verificar como a subjetividade se apresenta na narrativa e produz identidades. A autora centraliza sua análise na teoria dos estudos culturais e na análise crítica do discurso.

Apesar de compartilharem o mesmo objeto de análise, pareceres descritivos, constituídos sob o mesmo foco – a avaliação do escolar – e com a teoria do discurso como aporte teórico, os estudos se distanciam em seus objetivos. Pinheiro (2006) e Cardoso (2002) voltam-se ao sujeito-aluno construído no discurso desses

¹⁶ Os pareceres descritivos, segundo a autora, recebem nomes distintos em diferentes escolas: fichas de avaliação, relatórios de avaliação, fichas de acompanhamento, fichas de desenvolvimento do aluno. Nas escolas municipais de Porto Alegre, estes pareceres descritivos fazem parte de uma pasta chamada dossiê, que contém relatórios sobre a trajetória do desenvolvimento de cada um dos alunos.

pareceres, enquanto Moreira (2005) direciona-se ao que é revelado nestes documentos que se aproxima/distancia de um discurso escolar tradicional de caráter comportamentalista.

Embora mantenha a essência do conceito apontada pelos estudos citados, considerando o parecer descritivo um documento escolar que registra a avaliação do desempenho do aluno, a definição desse termo, a ser utilizada nesta pesquisa, não será “encerrada” neste momento em que trago a contribuição de outros estudos, mas será (re)construída ao longo desta dissertação.

Como já foi anunciado, esta pesquisa analisa pareceres descritivos de séries iniciais do ensino fundamental, onde os registros presentes apontam a avaliação da aprendizagem e o desenvolvimento do ser-escolar.

Considerando que, possivelmente, o parecer descritivo, enquanto documento escolar, reflita o discurso em que se fundamenta, ou seja, seu Projeto Político-Pedagógico, e tendo identificado que emerge de seus registros a definição do “bom” e do “mau” escolar a partir das expressões adjetivas avaliativas lá presentes, o referencial teórico desta pesquisa se direcionou a Bakhtin e a Kerbrat-Orecchioni. O primeiro, visando investigar as vozes sociais que se evidenciam neste documento; a segunda, para tratar as expressões adjetivas avaliativas que estruturam a forma como se compõe o discurso nos registros dos pareceres descritivos.

2.4.1.1 Linguagem: Dialogismo e Vozes do Discurso

Com o objetivo de identificar que concepções emergem das vozes discursivas que se fazem presentes no discurso produzido nos pareceres avaliativos escolares, e assumindo uma concepção de linguagem vigotskiana¹⁷, a escolha da base teórica para proceder esta análise incide no dialogismo bakhtiniano que compreende a linguagem vinculada ao contexto social em que é produzida.

Bakhtin e Vygotsky se aproximam no momento em que postulam a linguagem inserida em uma prática social. Para Vygotsky, o social se constitui no

¹⁷ Para Vygotsky, a linguagem é vista como instrumento de manifestação/representação do papel social do homem e mediadora de sua relação com o meio.

modo pelo qual a aprendizagem se processa. Na visão de Bakhtin, o social se organiza a partir de uma relação dialógica entre os sujeitos e seus discursos. Ambos atuam sobre uma perspectiva sócio-histórica que privilegia a interação e considera que todo conhecimento é sempre construído a partir da relação com o outro.

Na perspectiva vigotskiana, a linguagem é constituidora do sujeito, por intermédio da relação pensamento-linguagem. Na teoria bakhtiniana, a linguagem é concebida a partir de sua natureza sócio-histórica - constitutiva dos seres sociais - de caráter interativo, através de interações dialógicas. Segundo Kissman (2003, p. 56), “[...] a natureza dialógica da linguagem é uma questão fundamental na teoria de Bakhtin”. A interação entre interlocutores, nesta perspectiva, é a base fundadora da linguagem e o espaço onde o eu e o outro estão inseparavelmente ligados.

A verdadeira essência da língua é constituída, para Bakhtin, “pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1995, p. 123).

A enunciação é a constituição de um enunciado, a unidade real da cadeia verbal que está em constante evolução, já que as relações sociais estão também sempre em evolução. O enunciado, produto da enunciação, constitui o discurso sendo um ato individual que pressupõe um sujeito (BAKHTIN, op. cit.).

Como um todo, a enunciação se realiza no discurso como atividade de linguagem ininterrupta. De acordo com Zandwais (2005, p. 94), Bakhtin passa a “tratar a enunciação como um espaço de dizer povoado, ao mesmo tempo, por múltiplas vozes, em reação umas com as outras, colocando em uma relação simultânea o passado, o presente e suas insurgências históricas na enunciação”.

Na perspectiva bakhtiniana, o dialogismo¹⁸ ocorre da interação verbal que se estabelece entre o enunciador e enunciatário¹⁹ no espaço do discurso. Dialogismo é também compreendido como relação entre os enunciados produzidos anteriormente e os futuros enunciados. O sujeito, nessa concepção, se constitui a partir da perspectiva do outro e da comunidade na qual se insere. Desse modo, o eu se

¹⁸ Esta dissertação se deterá mais detalhadamente em aspectos do diálogo entre discursos.

¹⁹ Segundo a teoria bakhtiniana, enunciador é o produtor do enunciado, e enunciatário é o receptor. Ambos são sujeitos interlocutores de um processo discursivo dialógico que se constrói no e através do discurso.

constrói constituindo o eu do outro e é por ele constituído, tendo em vista que todo discurso se estabelece na fronteira entre aquilo que é seu e aquilo que é do outro.

Segundo Guimarães (2005, p. 151), “há um conjunto de vozes do outro que provam o discurso do ‘um’. Essas vozes, contudo, ao serem incorporadas a determinado discurso, apagam a ordem real e criam a ilusão de sentido único, e o sujeito toma esse dizer como sendo seu”, porque as palavras de um falante estão sempre impregnadas da palavra do outro.

Três questões são importantes, de acordo Lenzi (2006, p. 30), ao abordar o diálogo entre discursos:

primeiro, a relação do discurso com a enunciação, com o contexto histórico e com o outro; segundo, a compreensão de discurso como um “tecido de muitas vozes” que se respondem umas às outras, de maneira conflitante ou não; terceiro, a importância do caráter ideológico dos discursos.

Nenhum discurso é um discurso novo, nem individual, nem ausente de relações com os já-ditos, nem tampouco dissociado de seu contexto histórico. Ele se constrói a partir de uma relação dialógica entre, pelo menos, dois interlocutores, que, por efeito, mantêm relações com outros interlocutores e com outros discursos, porque o dialogismo é o permanente diálogo entre os diferentes discursos de uma sociedade.

Segundo Grigoletto (2005, p. 121), é do próprio Bakhtin a afirmação de que “um membro de uma comunidade nunca encontra a palavra como uma palavra neutra, isenta das aspirações e avaliações de outro ou despovoadas das vozes dos outros.”. Tais idéias decorrem da natureza ideológica e dialógica da linguagem proposta por Bakhtin.

As vozes sociais, dizeres presentes no discurso, manifestam o pensamento de um determinado grupo social. Segundo Lenzi (2006, p. 18),

há uma multiplicidade de vozes que conversam e conflituam entre si, muitas vozes sociais que cada indivíduo recebe, mas que tem a condição de reelaborar, pois, como ensina Bakhtin/Voloshinov, “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata” (BAKHTIN, 1995, p. 46).

Neste momento, um esclarecimento sobre o conceito de signo empregado neste estudo se faz necessário, segundo Indursky (2005, p. 107), ao contrário de

Saussure, “para quem o valor do signo, por natureza, é lingüístico, para Bakhtin, o valor do signo é, obrigatoriamente, social”. É importante ressaltar que, para Bakhtin o estudo da linguagem não pode desconsiderar o sujeito e as condições em que a produz.

Pelo fato de proceder do “um” e dirigir-se ao “outro”, toda palavra comporta duas faces, a face do eu e a do outro. A palavra se constitui, na perspectiva bakhtiniana, como produto da interação entre, no mínimo, dois sujeitos; através da palavra, defino-me em relação ao outro, e represento as vozes que por ela atravessam. “Voz”, de acordo com Bakhtin (1981), se refere à consciência falante presente nos enunciados, e sua característica fundamental é que ela sempre carrega um juízo de valor, uma visão de mundo. O enunciado é composto por diferentes pontos de vista, ou seja, por meio de diferentes consciências falantes ou vozes.

É imerso nas múltiplas relações da interação sócio-ideológica que o sujeito se constitui discursivamente, interagindo com outras vozes sociais. Como a realidade lingüística é heterogênea, o sujeito não assimila só uma voz social, mas várias. “O mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir” (FARACO, 2003, p.18).

Considerando as diferentes vozes presentes em cada discurso, remeto a Bakhtin (1975, p. 142), quando diz que

a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, regras, modelos, etc. Ela procura definir as próprias bases da nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como palavra autoritária e como palavra interiormente persuasiva.

Esta pesquisa pretende identificar as vozes presentes no parecer descritivo e agregar sentidos na leitura dos registros que o compõem, por isso não vejo como dissociar esta busca do contexto ideológico em que ela se insere. Conforme Grigoletto (2005, p. 122), “a apropriação da palavra de outro vai ter uma relação direta com o sentido de um discurso, o qual é construído a partir das determinações sociais e ideológicas”, sendo, portanto, a “palavra” do professor impregnada do discurso ideológico escolar. Citando Bakhtin/Voloshinov (1995, p.41), “as palavras

são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”.

A representação do aluno construída pelo professor nos registros dos pareceres, além de indicar, a partir do discurso do professor, a constituição de um ser-escolar-objeto, ser do bem ou do mal, ao mesmo tempo, assinala a forma como este professor-sujeito se insere nas práticas cotidianas de ensino e de aprendizagem.

Através da voz do sujeito-professor enunciador, atravessado por outras vozes, conectam-se saberes culturais e ideológicos que influenciam os interlocutores e as suas leituras do mundo. A ideologia presente no discurso escolar refletirá na constituição do ser-escolar das séries iniciais do ensino fundamental, através das vozes que acompanham o professor-avaliador.

É compreensível, neste panorama, que não haja um olhar analítico dissociando os sujeitos constituídos pelas vozes presentes no parecer descritivo das marcas ideológicas que apresentam, nem aquele que desconsidere o papel da linguagem (que norteia as relações do homem, o sentido em seus dizeres) como mediadora desta relação.

Considero que investigar as vozes sociais assumidas pelo professor-enunciador no momento da construção dos pareceres descritivos, permitirá identificar o quanto sua fala está comprometida com sua prática pedagógica, com as políticas educacionais e com a avaliação da aprendizagem de seu aluno. Uma investigação dessa abrangência permite ainda um olhar mais profundo para as concepções que emergem dos registros nos pareceres descritivos com a finalidade de compreender o processo de aprendizagem e verificar como ocorre o jogo de vozes que compõem o parecer e suas possíveis implicações para o ensino e a aprendizagem de língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental.

Neste contexto, onde as relações humanas ocorrem de forma dialógica entre os sujeitos e onde duelam vozes que compõem o discurso que representa social e ideologicamente determinado grupo social, vejo a necessidade de explorar mais profundamente os registros nos pareceres descritivos que formam o discurso escolar sobre avaliação. A partir desse ponto de vista, abordo, na próxima seção, o estudo sobre as expressões adjetivas avaliativas, que, como dito anteriormente, são a essência da construção dos registros nos pareceres descritivos.

2. 4.1.2 Expressões adjetivas avaliativas: valor e desvalor do escolar

Aparentemente, tanto nesta dissertação como nas pesquisas desenvolvidas por Cardoso (2002), Moreira (2005) e Pinheiro (2006) sobre pareceres descritivos, os registros indicam serem constituídos, basicamente, por expressões adjetivas - aqui classificadas como adjetivas²⁰ subjetivas²¹ avaliativas axiológicas²², ou simplesmente, adjetivos subjetivos avaliativos. Para o tratamento destas expressões, presentes nos registros dos pareceres descritivos, esta pesquisa se volta à teoria lingüística da enunciação de Kerbrat-Orecchioni.

Os termos avaliativos axiológicos constituem uma avaliação valorativa a respeito do “objeto”, no sentido de atribuir um valor a coisas ou pessoas e refletem, segundo Facundes (2008), a subjetividade do enunciador, reproduzindo, com isso, concepções de mundo, de valor cultural ou ideológico.

O emprego dos adjetivos axiológicos implica uma norma de avaliação, segundo Kissmann (2003, p. 75-76), duplamente relativa que pode ser situada, conforme: a) o padrão estabelecido para o objeto; b) o padrão estabelecido pelo sujeito, em função de seus sistemas de avaliação estéticos, éticos etc. Quanto ao uso dos adjetivos avaliativos, acompanhando Kissmann (op. cit), vejo a necessidade de estabelecer parâmetros que fixem os limites do significado da expressão e seu antônimo. Parâmetros que, aparentemente, estão implícitos, ou seja, “por trás do emprego destes adjetivos, há uma norma de avaliação definida por um consenso social ou pelos sistemas axiológicos do sujeito da enunciação” (KISSMANN, 2003, p. 75).

Em relação à presença de adjetivos avaliativos nas pesquisas de Cardoso (2002), Moreira (2005) e Pinheiro (2006) observei que:

- na pesquisa de Cardoso (2002, p. 68), o adjetivo remete à categorização do “bom” e do “mau” escolar, de acordo com a avaliação do professor, que produz uma “fabricação qualitativa” de comportamentos, atitudes e desempenho que se constituem através de uma “valoração opositora”. Segundo a

²⁰ Segundo a teoria de Kerbrat-Orecchioni, os adjetivos avaliativos são classificados em axiológicos e não-axiológicos. Nesta pesquisa, me deterei somente nos axiológicos.

²¹ Os adjetivos são subjetivos no momento que refletem um juízo de valor, que não é necessariamente consensual.

²² Axiológicas: unidades lingüísticas que emitem um juízo de valor ou de desvalorização.

autora, nos pareceres transparece “um discurso centrado em vetores positivos e negativos, no qual todo o comportamento atitudinal é referenciado pelas características de um bom ou de um mau ser-escolar” (CARDOSO, op.cit, p. 68);

- Moreira (2005) busca na análise do adjetivo²³, também a partir da teoria de Kerbrat-Orecchioni, uma fonte de pesquisa para definir, no discurso do professor, o que é considerado aluno “bom” ou “preocupante” nos pareceres descritivos.

- Pinheiro²⁴ (2006, p. 57) identificou que, mais que classificar o comportamento do aluno, para os meninos, os adjetivos estavam diretamente relacionados à aprendizagem e à conduta necessária para alcançá-la; para as meninas, estavam ligados à “afetividade e boa conduta, com uma relação nem sempre direta desses predicados com a aprendizagem”.

No capítulo 3, apresento os detalhes metodológicos da pesquisa que permitem compreender e assimilar o contexto de estudo a fim de orientar as discussões dos pareceres descritivos em foco. Este capítulo visa apresentar ao leitor as especificidades do documento parecer descritivo, e contextualizar seus parâmetros de organização e formação.

²³ Segundo Costa (2007), além de Kerbrat-Orecchioni (1993), dados interessantes sobre o estudo de adjetivos são encontrados nas pesquisas de Carneiro (2001) e Neves (2000).

²⁴ A autora não se aprofunda no estudo dos adjetivos.

3. METODOLOGIA

Pelo fato de ser um documento escolar que objetiva o registro da avaliação do aluno, considero importante contextualizar o ambiente e as diretrizes que influenciam a elaboração do parecer descritivo neste estudo. Para tanto, além de detalhar as especificidades deste documento, abordo as características da escola pesquisada, destacando sua filosofia, seus objetivos, a Estrutura Curricular, a Proposta Metodológica vigente e a forma de avaliação do escolar. Complementar ao estabelecimento deste panorama, específico a construção e a constituição do parecer descritivo em análise.

3.1 O espaço escolar

Início pela definição de espaço escolar, em razão da necessária contextualização do ambiente onde o parecer descritivo, documento produzido na esfera educacional, é construído.

A escola é o espaço onde, prioritariamente, ocorre o processo educativo formal, ou seja, um ambiente socialmente pré-determinado e organizado no qual situações de ensino e de aprendizagem desenvolvem-se sob determinados preceitos, visando ao ensino da escrita e da leitura e objetivando a inserção e participação do homem no meio social. Conforme o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, a escola “deve ser vista como um centro de produção de conhecimento, cultura e cidadania” (Parecer nº 1.400, 2002, p.13).

Para Freire²⁵ (1986), a escola é fator e produto da sociedade. Atualmente concebida como serviço público essencial e obrigatório, segundo o Dicionário de Pedagogia, elaborado por Laeng (1973, p. 151), remete à “instrução ministrada de maneira coletiva institucionalizada”.

²⁵ O autor é citado neste estudo por constar como referência de leitura e debate em reuniões pedagógicas da escola onde esta pesquisa se realizou, como consequência representando, em parte, o discurso da instituição.

De acordo com as especificidades do seu contexto, essa instituição projeta um percurso onde, necessariamente, segue determinada ideologia pedagógica e metodológica, ambas detalhadas no seu Projeto Político Pedagógico que sistematiza sua base organizacional.

Segundo André (2002, p.42),

a dimensão institucional²⁶ e organizacional educacional envolve aspectos importantes referentes ao contexto da prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e decisão, níveis de participação de seus agentes (...) enfim toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar.

A configuração que vai assumir o contexto escolar é decisiva, pois ela afeta diretamente a forma de organização do ensino em sala de aula e, conseqüentemente, a própria avaliação da aprendizagem e do educando.

Reforço que, para refletir sobre o parecer descritivo, registro da avaliação do desenvolvimento do aluno em sala de aula, faz-se necessário investigar que normas indicam-lhe diretrizes. Para produzir este olhar aos pareceres é essencial averiguar os princípios que estruturam a educação escolar, porque toda escola, em um contexto social que lhe atribui características próprias, está sujeita a leis e regulamentos pré-estabelecidos e subordinada a uma legislação educacional gerada em âmbito municipal, estadual ou federal.

A legislação²⁷ que rege o sistema educacional está explicitada na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nas normas do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Estadual de Educação (CEE), bem como no Projeto Político-pedagógico retratado no documento legal, conhecido como Regimento Escolar²⁸.

²⁶ A autora, em seu estudo sobre a prática cotidiana escolar, analisa três dimensões necessárias à compreensão da dinâmica social expressa no cotidiano escolar: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sóciopolítica/cultural.

²⁷ A legislação educacional servirá, nesta dissertação, como leitura complementar para compreensão do discurso presente no regimento escolar da escola onde se desenvolveu a pesquisa, não é objetivo deste estudo discuti-la ou analisá-la mais detidamente.

²⁸ Todo Regimento Escolar registra em seu discurso influência em maior ou menor grau: da Constituição Federal, da LDB, dos PCNs, das Normas dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação.

A LDB estabelece, entre as incumbências da escola e dos docentes, a elaboração e a execução de sua proposta pedagógica, o cumprimento dos planos de trabalho, segundo essa proposta, e o zelo pela aprendizagem dos alunos.

No Projeto Político-Pedagógico da escola definem-se sua organização, a forma de implementar o currículo educativo, bem como as diferentes possibilidades de estratégias pedagógicas. O PPP (Projeto Político-Pedagógico) é o instrumento de gestão democrática na escola pública. É a tradução que a escola faz de seus objetivos e da filosofia que conduzirá seu gerenciamento. Resultado da construção coletiva dos segmentos da educação, o PPP envolve a organização das ações educacionais da escola, do planejamento pedagógico, da elaboração do currículo, dos planos de estudos, do sistema de avaliação, enfim, de todas as ações que compõem as diretrizes educativas para o ensino escolar.

De acordo com Conselho Estadual de Educação do RS, o Projeto Político-Pedagógico

para o qual não se há de estabelecer modelo nem fixar parâmetros – precisa ser consequência e resultante da reflexão conduzida no ambiente da comunidade escolar, fiel a suas circunstâncias e retrato de seus anseios, de suas necessidades e de suas demandas. O projeto pedagógico não poderá abrir mão de uma descrição e análise da realidade imediata e mediata da comunidade em que a escola se insere, de uma opção filosófica e pedagógica consequente, da fixação de metas concretas e da seleção de metodologia de trabalho capazes de conduzir à consecução dessas metas (...). O Regimento Escolar é a tradução legal de tudo aquilo que o projeto pedagógico descreveu, esclareceu, definiu e fixou. A Proposta Pedagógica deve estar consubstanciada no Regimento Escolar (PARECER nº 1.400, 2002, p. 23).

O Regimento Escolar, documento que surge no cenário educacional a partir da LDB (Lei 9394/96), detalha e viabiliza no Projeto Político-Pedagógico a estrutura administrativa e pedagógica de uma escola. Este documento, que pode ser alterado a cada dois anos, organiza e determina a estrutura curricular da escola, a forma de avaliação, os planos de curso, os cursos oferecidos, a filosofia da escola e seus objetivos, além de regulamentar o uso dos pareceres descritivos como um dos registros da avaliação do aluno.

Na Justificativa que acompanha a Resolução nº 236 do CEE/RS (1998, p. 15), determinante na elaboração de Regimentos Escolares de estabelecimentos do

Sistema Estadual de Ensino, lê-se: “O projeto pedagógico é o sonhado, o idealizado. O Regimento Escolar é a diretriz orientadora”.

O contexto em que a escola se constitui, enquanto instituição de ensino, produz efeitos também na atuação do professor, no momento em que o discurso e a ideologia que se produzem na escola trarão reflexos para sua prática pedagógica: na maneira de avaliação, no uso do livro didático e dos espaços pedagógicos e na organização dos indicadores que registrarão o desempenho do aluno.

Este panorama atinge os dados na medida em que representa as diretrizes que normatizam o ensino em sala de aula, estrutura paradigmas na educação escolar e contribui para perpetuar o ensino que, confrontado pelo desempenho do aluno, sente dificuldades em gerar propostas que modifiquem o cenário educacional que, conseqüentemente produz ou tenta produzir um ser-escolar idealizado.

Partindo dessas considerações que significam o espaço escolar como uma instituição regulada por normas e leis, abordo, nas próximas seções, características específicas da escola onde se desenvolveu a pesquisa.

3.2 Características da escola pesquisada

A escola α ²⁹ faz parte da rede estadual de ensino, com aproximadamente 2.500 alunos, e oferece atendimento do ensino fundamental ao ensino médio. É importante dizer que esta escola caracteriza-se como um instituto de educação, oferecendo o curso técnico normal, e oportuniza aos alunos das séries iniciais uma grande diversidade de atividades. A instituição localiza-se na cidade de Canoas, RS, e atende a bairros de diferentes níveis socioeconômicos do município.

A escola mantém classes de ensino fundamental, ensino médio e educação profissional – escola normal.

No prédio A, encontram-se as classes de ensino fundamental séries finais e ensino médio; no prédio B, estão as classes do curso normal e as das séries iniciais do ensino fundamental.

²⁹ O símbolo α (alfa, primeira letra do alfabeto grego), em formato negrito e fonte 16, representará, no texto desta dissertação, a denominação da escola onde se desenvolve a pesquisa.

O curso normal é um ensino técnico seriado com duração de quatro anos, para alunos que buscam a habilitação ao magistério enquanto cursam o ensino médio, e de três semestres, para os que possuem diploma de ensino médio e buscam uma habilitação técnica voltada para o magistério.

As séries iniciais do ensino fundamental são as de classe de aplicação para a prática pedagógica da habilitação da escola normal.

A escola conta com uma orientadora pedagógica de 40h, três supervisoras que cumprem 20h, e vice-diretores distintos para cada turno escolar.

As turmas de 5^a a 8^a séries e ensino médio estão distribuídas nos turnos da manhã, tarde e noite. O curso normal ocorre somente no horário diurno, e as turmas das séries iniciais do ensino fundamental, exceto a segunda série, são ofertadas nos turnos da manhã e tarde em igual quantidade.

Em 2007, as séries iniciais do ensino fundamental da escola α , ainda no regime seriado de oito anos³⁰ para o ensino fundamental, constituíram-se de duas turmas – exceto a segunda série formada por uma única turma - em diferentes turnos, não excedendo a 30 alunos. Nesse mesmo ano, cinco professoras das séries iniciais cumpriam carga horária semanal de 20h, e uma professora tinha 40h, sendo responsável por duas classes de alfabetização.

3.2.1 O ensino, a filosofia e os objetivos da escola α

O PPP da escola α cita como base da sua construção os PCNs³¹ (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases). No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais - que parecem transparecer em alguns momentos no texto do regimento escolar - se concebe ensino, ou educação escolar, como

³⁰ Vale lembrar que, em 1996, a LDB (Leis de Diretrizes e Bases) sinalizou um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Este se tornou meta da educação nacional pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro e em 2001, que aprovou o PNE (Plano Nacional da Educação).

³¹ Posteriormente serão discutidas as influências dos PCNs no Projeto Político Pedagógico, inserido no regimento da escola onde se desenvolve a pesquisa e, conseqüentemente, no parecer descritivo.

uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (Introdução aos PCNs, 1997, p. 45).

Segundo seu Regimento Escolar (2005, p. 8, 15, 22), a filosofia da escola α é

se constituir como um espaço coletivo de construção de direitos e deveres, do exercício da democracia participativa, do diálogo, da justiça e igualdade, para uma completa formação do indivíduo, promovendo assim uma integração entre Escola, Família e Sociedade. Tem por finalidade proporcionar ao educando a construção de valores fundamentados em práticas pedagógicas, na autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito, preparando-o para o exercício da cidadania, qualificação para o trabalho e preparação para a vida.

Mais especificamente, nas séries iniciais do ensino fundamental, área de meu interesse de pesquisa, a escola α , seguindo o Regimento Escolar (2005, p. 09, 15, 23), tem como objetivo, em consonância com a lei 9394/96, promover a educação do cidadão desenvolvendo a capacidade de aprender, incentivando o desenvolvimento e aprendizagem, tendo em vista a construção de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores, necessários ao convívio e à participação social.

Conforme Regimento Escolar (2005, p. 15,23), também é objetivo da escola α propiciar ao educando das séries iniciais a compreensão do “meio natural, social, político, tecnológico, das artes e dos valores da sociedade para situar-se de forma natural e crítica frente a esta, além de fortalecer os vínculos familiares, os laços de solidariedade humana e de harmonia social”.

Dentro deste contexto, e tendo exposto o ensino, a filosofia e os objetivos da escola onde se desenvolveu a pesquisa, abordo, neste momento, a estrutura curricular e a proposta metodológica que fundamentam a escola α .

3.2.2 Estrutura Curricular e Proposta Metodológica da escola α

A estrutura curricular das séries iniciais da escola α , como determina seu Regimento Escolar (2005), objetiva o desenvolvimento dos aspectos psicossociais do educando, através da integração mais afetiva entre escola e família; a organização de materiais suficientes para sua formação sócio-cultural; a oferta de situações para o aluno vivenciar, descobrir e produzir idéias partindo de sua experiência, seus interesses e sua necessidade.

A proposta metodológica para as séries iniciais na escola α , definida no Regimento Escolar (2005), tem como objetivo o ensino e a aprendizagem de leitura, de linguagem falada e escrita, assegurando o desenvolvimento da capacidade de comunicação³² do educando. Essa proposta também tem como meta que a aprendizagem do aluno se desenvolva a partir do uso, pelo professor, de uma linguagem de fácil compreensão. Prevê-se uma aprendizagem com gradação de dificuldades explicitadas ao longo do ano, permitindo ao educando interpretá-las de acordo com sua experiência de vida, motivando-o a observar, pesquisar, comparar e questionar fatos que envolvam a sua realidade e possibilitem-no o entendimento de que é co-participante do processo de ensino.

Segundo o Regimento Escolar (2005), os Planos de Curso que compõem a estrutura curricular da escola pesquisada constituem referencial para a organização didático-pedagógica de cada série, contemplando conhecimentos, competências gerais e específicas necessários ao exercício da atividade docente.

Por participar do contexto educacional da escola α , entendo que as habilidades e competências do educando, muitas vezes discutidas nos encontros de formação, foram integradas aos planos de estudo, a primeira com a aceção de um conjunto de conhecimentos e aptidões que habilitam o escolar ao desempenho de determinadas ações escolares ou sociais; a segunda como atributos relacionados ao saber-fazer do educando.

³² Compreendo “capacidade de comunicação” como aptidão para usar a linguagem em situações comunicativas diversas.

Os Planos de Estudos³³ configuram-se como elemento ordenador do currículo da escola e possibilitam uma visão do conteúdo programático que será desenvolvido. Esses planos também retratam a organização formal do currículo escolar que relaciona as disciplinas/áreas de conhecimento, projetos e atividades, atribuindo-lhes duração, abrangência e intensidade. Os conteúdos das séries iniciais do ensino fundamental estão fundamentados nas seguintes áreas do conhecimento: língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, artes, educação física e ensino religioso.

Segundo o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, nas Diretrizes curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para o Sistema Estadual do Ensino, no plano de estudos

a escola fixará a maneira escolhida para oferecer a base nacional comum e a parte diversificada. Essa escolha levará em conta as características do maior ou menor adiantamento das turmas de alunos no processo de escolarização. Assim, nas séries iniciais, os componentes curriculares do Plano de Estudos revelarão um maior grau de integração e abrangência, enquanto, nas séries finais, podem-se individualizar disciplinas com vínculos mais evidentes com cada uma das diversas áreas de conhecimento (Parecer 323, 1999, p.13).

O Plano de Estudos, na ótica do Conselho Estadual de Educação Rio Grande do Sul, é definido como o real e o verdadeiro plano de trabalho, e, portanto, mais que

simples tabela, contendo uma lista de disciplinas com a respectiva carga horária, é um autêntico plano de trabalho que, além dos aspectos de distribuição do tempo, leva em conta os conteúdos programáticos de cada componente curricular. Atribui-se à escola – vale dizer, primordialmente, a seus professores – a tarefa de traduzir as formulações contidas nas diretrizes em um plano de estudos que seja capaz de oferecer as oportunidades de realizar aprendizagens, tanto em termos de assimilação de conceitos e dados (conhecimento), quanto de instrumentos de trabalho (habilidades) e capacidade de atuação autônoma (competências) (Parecer 323, 1999, p.13).

³³ Segundo o Parecer 323/99 CEE/RS, o plano de estudos situa-se entre o projeto pedagógico e o plano de trabalho do professor. Entretanto, para cumprir esse papel ordenador do currículo, o plano de estudos deverá conter a tradução das Diretrizes Curriculares Nacionais em um conjunto de atividades e disciplinas ordenadas quanto à seqüência em que devem ser cursadas ou distribuídas no tempo e caracterizadas quanto aos seus objetivos, amplitude e profundidade.

No conteúdo programático³⁴ de cada disciplina, presente no regimento da escola α , encontram-se detalhados os elementos a serem desenvolvidos a cada etapa do ensino. Esses elementos indicam os parâmetros a serem utilizados pelo professor para a construção do plano de ensino.

Trago como exemplo o plano de ensino da primeira série do nível fundamental da escola α que fará parte de minhas reflexões.

De acordo com os planos de ensino de 2007 da escola α , espera-se que o educando, na primeira série, desenvolva habilidades referentes à aprendizagem da língua materna. De modo geral, pode-se dizer que o aluno deve estar apto, no primeiro trimestre, a diferenciar vogal e consoante reconhecendo os sons e as grafias das letras, identificar letras maiúsculas e minúsculas, formar e ler famílias silábicas, encontros vocálicos e pequenas palavras.

No segundo trimestre, espera-se que consiga identificar e associar som e grafia das consoantes, formar sílabas, reunindo-as em palavras e construir novas palavras a partir da separação em sílabas. O aluno deve ser capaz de organizar palavras dentro de uma frase e criar frases com sentido, fazendo a concordância do sujeito com o adjetivo e o uso de gênero de forma correta, além de ler famílias silábicas, palavras trabalhadas, frases e pequenos textos. Em relação aos textos lidos, deve relacionar enredo, personagens e refletir sobre a ordem e a compreensão da história.

O que se espera do aluno, no terceiro trimestre, é que continue elaborando frases de sentido com as palavras ordenadas adequadamente, faça uso da letra maiúscula e ponto final e produza pequenos textos, neles utilizando adequadamente o substantivo em grau e número. Além disso, deve ser capaz de ler palavras, frases e pequenos textos, relatar histórias oralmente, refletir sobre textos lidos e identificar enredo, personagens e a mensagem, além de relacioná-la a suas vivências.

Após acesso ao conteúdo programático³⁵ das séries iniciais, extraído do Regimento Escolar, observei a prevalência do ensino da gramática normativa tradicional (GNT) ou gramática formal, como indica o gráfico 1, em detrimento ao letramento do educando.

³⁴ O conteúdo programático só pode ser alterado, caso seja decisão da escola, a cada dois anos, mediante a elaboração de um novo regimento escolar.

³⁵ O conteúdo programático da escola fará parte das discussões da análise desta dissertação.

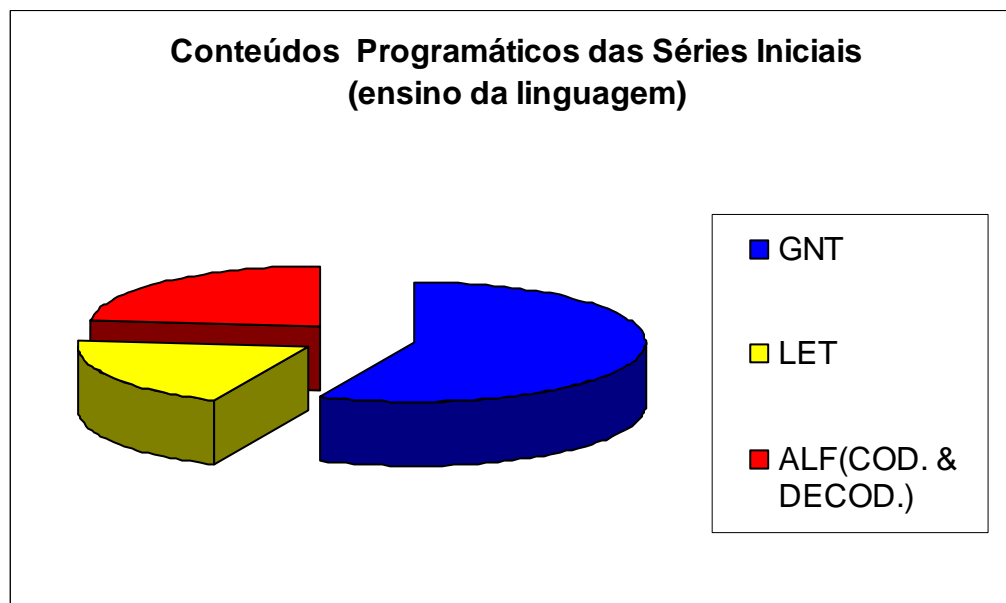


Gráfico 1: Conteúdos Programáticos das Séries Iniciais

Em relação à aprendizagem, a indicação de competências referentes à compreensão/identificação de substantivo e adjetivo, listados como principais, ilustram um modelo conceitual tradicional de educação e ensino, sem reflexões sobre o uso da linguagem, uma aprendizagem de forma descontextualizada, uma (re)produção autônoma de conhecimento.

Para melhor exemplificar essa afirmação, trago breve descrição dos tópicos relacionados aos grupos formadores do gráfico 1, abrangendo os conteúdos programáticos das séries iniciais relacionados ao ensino da linguagem.

Foram consideradas no grupo da GNT expressões relacionadas ao ensino de sintaxe, semântica e morfologia, tais como: uso do gênero masculino³⁶ e feminino; separação de sílabas e classificação quanto ao número; identificação de substantivos próprios, comuns, gêneros, números e grau coletivo; sujeito e predicado; emprego, flexão de gênero e número do adjetivo.

Esta pesquisa não almeja discutir o prestígio da gramática na escola, mas é impossível tratar de aquisição de escrita sem tomar uma posição sobre o uso da gramática no contexto educacional, sendo esta uma das principais “ferramentas” utilizadas pelos professores para o ensino de língua materna.

A partir de minhas leituras e do contato direto que mantenho com professores que assumem a responsabilidade pelo ensino da língua materna, percebo que é

³⁶ Os termos usados estão descritos exatamente como se apresentam no conteúdo programático.

grande e constante a preocupação com o ensino da gramática normativa. Aparentemente, esta inquietação gera embate sobre a prevalência do ensino gramatical frente ao desenvolvimento das habilidades comunicativas do usuário.

É importante, contudo, fazer distinção entre a concepção escolar e a concepção lingüística de gramática. Segundo Morais (1998, p. 62-63), para a escola, a gramática se resume a normas “condensadas nos manuais de ensino, normas que pretendem dar conta da estrutura da chamada língua padrão, mas que não são suficientemente abrangentes nem sistemáticas”.

Para a lingüística, de acordo com Morais (op cit., p. 63), a gramática é “um sistema em permanente reformulação”, voltado a uma proposta de ensino de “reflexão, de manipulação de dados para inferir conclusões, e da construção de conceitos e não memorização”.

Retomando os planos de ensino e os conteúdos programáticos, emerge uma questão intrigante: quanto tempo é necessário para aprender/ensinar artigo, substantivo, ou adjetivo da forma como é indicado nos programas de ensino do ensino fundamental?

Na perspectiva dos planos de ensino da escola α , o aluno, minimamente, leva do segundo trimestre da primeira série do ensino fundamental ao primeiro trimestre do segundo ano do ensino médio para identificar, a partir da nomenclatura das classes gramaticais, o conceito de gênero do substantivo. Em processo natural de aquisição da linguagem, contudo, desde muito cedo, a criança é capaz de distinguir “cavalo” de “cavala”, evidenciando sua noção de gênero, sem que lhe seja ensinada essa nomenclatura tão priorizada nas escolas. O tipo de estudo proposto nos planos de ensino, aparentemente, está vinculado ao ensino de uma pseudolíngua, a uma língua padrão distante da língua do uso, e pode fomentar no aluno o desprezo pelo ensino da gramática no contexto escolar.

Creio que a desmotivação do aluno por tal ensino não seja referente ao material de apoio pedagógico, como livro didático, por exemplo, mas ao modo como o processo ocorre dentro das salas de aula. Reconheço que longo foi o caminho até que meu próprio repúdio ao ensino da gramática se extinguisse, e esta visão³⁷, tão arraigada, começasse a se desvanecer. Neste panorama, assumo uma nova

³⁷ Atesto a importância das leituras de Neves (2002) e Travaglia (2003) para que esta concepção de gramática fosse assumida por mim, como educadora e pesquisadora.

concepção de gramática, agora como ciência que possibilita a investigação de alguns fatos da língua. Mas que concepção é essa?

Como diz Travaglia (2003, p. 11), a gramática deve ser reconhecida como “mecanismo de funcionamento da língua e não como uma teoria sobre a língua (gramática descritiva) ou uma postura da sociedade”. O mesmo autor defende que pode haver uma relação “saudável” entre ensino de língua materna e gramática, e gramática e texto.

Mas como se concebe a gramática no contexto de ensino da escola α ? Como pode ser observado, através da “listagem” de conteúdos presentes nos planos de ensino e no conteúdo programático, vigora o ensino de gramática que, segundo Travaglia (2003, p. 29), não se alicerça em “critérios lingüísticos, mas se estabelece atendendo a razões de prestígio social (econômico, político, cultural), de tradição, de estética, de nacionalidade e/ou nacionalismo, de lógica de pensamento”. Em outras palavras, o ensino de gramática na escola α está voltado à perpetuação do ensino de uma norma culta ou padrão que, segundo Neves (2002), disciplina a língua e o falante.

Neste contexto, a gramática na escola α não é utilizada para proporcionar ao educando situações investigativas sobre a língua, mas referenda e perpetua o uso da gramática tradicional para sustentar um ideal de língua que ainda aparentemente, vigora nas escolas mais tradicionais.

A partir destas considerações, passo, neste momento, a discutir aspectos nos conteúdos programáticos que, de acordo com minha interpretação, se relacionam à prática de letramento.

Minhas leituras e perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem nas séries iniciais sustentaram a classificação de determinadas expressões presentes nos conteúdos programáticos como evidências de um apelo ao letramento. Em síntese, foi caracterizado como prática de letramento o que remete à produção de texto com base em diferentes gêneros explorados em aula (notícias, reportagens, relatos, história em quadrinhos, etc) e à ampliação dos conhecimentos de leitura através da interpretação com uso de suas próprias palavras ou outra forma de expressão, possibilitando ao educando argumentar, refletir, criticar.

Nesse levantamento, foi possível relacionar ao processo de alfabetização, expressões de caráter decodificador como formar palavras com consoantes,

identificar letras maiúsculas e minúsculas e escrever de forma legível, palavras com ou sem dificuldade.

Essas evidências me permitem “deduzir” que o ensino da língua materna na escola α não ocorre de forma representativa para o aluno e, provavelmente, de forma insatisfatória para o professor. Como dito anteriormente, as práticas de letramento estão distantes das práticas pedagógicas nessa escola. As observações do cotidiano de aprendizagem de uma primeira série, confrontando-as com a perspectiva vigotskiana que adoto, levam-me a afirmar que as atividades mecânicas propostas pelo professor, para o pretense ensino da língua materna, não contribuem para o desenvolvimento e a internalização de conhecimentos nas mais diversas áreas, nem para a devida apropriação do sistema da escrita e da leitura: transformam-se em instrumentos normativos e punitivos de avaliação.

Partindo dessas considerações, acerca do conteúdo programático da escola α que parece remeter a uma proposta metodológica que prioriza aspectos relacionados a uma alfabetização vinculada ao ensino da gramática normativa com limitadas práticas de letramento, na seção seguinte, trago aspectos relevantes sobre a avaliação do escolar inserido neste contexto de ensino.

3.2.3 Diretrizes para avaliação do escolar na escola α

Segundo o Regimento Escolar (2005, p. 22), a avaliação, que apresenta seus critérios explicitados no Plano de Estudo e nos Planos de Ensino, deve ocorrer de forma participativa, possibilitando ao aluno construir seus conhecimentos, demonstrar assimilação e ampliação daquilo que trouxe consigo, através da observação constante de seu desenvolvimento, de parecer descritivo, provas e trabalhos práticos individuais ou em grupo.

No que se refere à avaliação, de acordo com o Dicionário Brasileiro de Educação, de Duarte (1986, p. 20), “a escola deve dispor de fichas de avaliação, que registram e acompanham o desenvolvimento integral do aluno, e o boletim escolar, com os resultados da avaliação periodicamente remetidos à família do aluno”.

Na escola α , a forma de registro da avaliação do aluno nas séries iniciais apresenta duas modalidades: as avaliações de caráter interno e a de caráter externo. As de caráter interno, arquivadas na escola, referem-se a registros eventuais sobre determinados alunos no diário de classe do professor e no parecer descritivo, ambos elaborados trimestralmente. A de caráter externo, entregue aos pais dos alunos ao final de cada trimestre, refere-se ao boletim³⁸ escolar na qual a avaliação da aprendizagem é registrada em números de zero (0) a cem (100), considerando setenta (70) como média mínima esperada, conforme o Regimento Escolar (2005). No boletim escolar, entregue aos pais pela mão do professor, as notas são registradas por disciplinas e não há qualquer observação sobre o desenvolvimento do aluno. Os relatos do desempenho e da aprendizagem do estudante, complementares à nota registrada no documento escolar boletim, são feitos na escola α , oralmente, pelos professores na hora da entrega dos boletins aos pais.

Tendo delineado as diretrizes para a avaliação do educando na escola α , descrevo, na próxima seção, o processo de elaboração do parecer descritivo, documento que registra a avaliação do ser-escolar na referida escola.

3.3 A elaboração do parecer descritivo da escola α

O acesso aos pareceres descritivos, corpus desta pesquisa, ocorreu após a autorização para o desenvolvimento do estudo pela 27^a Coordenadoria de Educação do RS, a aprovação da direção da escola e de seu setor pedagógico.

A direção da escola permitiu a reprodução dos pareceres descritivos, dos planos de ensino e dos conteúdos programáticos das séries iniciais, com o objetivo de facilitar a análise, mas o documento Regimento Escolar foi restrito à consulta local³⁹.

³⁸ No primeiro trimestre, os pais dos alunos recebem um parecer descritivo em forma de narrativa. Estes contemplam os apontamentos do professor sobre o desempenho do aluno.

³⁹ A direção da escola α solicitou que as cópias da referida documentação não fizessem parte desta dissertação.

Além de documento que retrata o desempenho do aluno, o parecer descritivo da escola α é um registro físico que comprova a ocorrência do conselho de classe, um documento legal que atende a uma exigência do regimento escolar, uma fonte de pesquisa do desenvolvimento do aluno. Ao contrário dos pareceres analisados por Pinheiro (2006), Moreira (2005) e Cardoso (2002), que se evidenciam como documentos de trânsito externo, isto é, são pareceres em formato de narrativas que circulam fora do ambiente escolar, o parecer descritivo da escola α é arquivado após o conselho de classe.

Algumas vezes, o registro no parecer determina ação posterior, como o contato da orientadora com os pais ou responsáveis pela criança para tratar de assunto especificado no conselho de classe. A orientadora, posteriormente, faz uso das informações do parecer descritivo para guiar-se sobre o que, especificamente, foi solicitado em conselho de classe pelo professor. Assim como a ficha de matrícula, o parecer é utilizado pelos professores e pela supervisão escolar quando verificada a necessidade de buscar informações complementares sobre o aluno.

O parecer descritivo da escola α é composto, geralmente, de duas folhas. Na primeira folha, constam as seguintes informações: a turma a que se refere, o nome do professor titular, o nome do supervisor escolar - responsável por organizar as informações coletadas -, a data do conselho de classe, a descrição das características gerais da turma e um espaço para assinatura de todos os presentes. A segunda folha do documento é uma cópia do diário de classe e nela se repetem algumas informações como o nome do professor titular, a turma e o trimestre que está sendo avaliado. No topo do documento está a identificação da escola; logo abaixo, à direita, a lista dos estudantes organiza-se em ordem alfabético-numérica, e, à esquerda do nome do aluno, há uma linha que é preenchida durante o conselho de classe com as informações ditadas pelo professor. É preciso salientar que o espaço reservado para registros sobre a vida escolar do educando limita-se a uma linha para cada aluno; caso esse espaço seja insuficiente, as anotações são feitas na parte inferior do documento.

Na primeira folha desse parecer, não ultrapassando quatro linhas, consta uma breve avaliação geral da turma feita pela professora, além de registros sobre aspectos de relacionamento interpessoal dos alunos e adjetivos relacionados ao grupo de alunos, caracterizando-os como agitados ou comprometidos, por exemplo.

A supervisora escolar é responsável pela redação dessas informações durante o conselho de classe, que dispensa à construção deste documento um tempo aproximado de pouco mais de uma hora para cada turma. Os apontamentos são executados da seguinte forma: a supervisora escolar faz a leitura do nome do aluno (de acordo com a ordem alfabética), e o professor profere suas observações sobre o perfil do estudante, sua aprendizagem, aspectos que considera relevante e, se necessário, ações posteriores que devem ser tomadas.

Não estão presentes nos pareceres registros sobre metodologia, formas de avaliação e conteúdos desenvolvidos. Encontram-se listados neste documento informações e adjetivos relacionados ao comportamento do aluno, a dificuldades financeiras e a familiares do educando, além de expressões como dificuldade de aprendizagem, alfabetizado não-alfabetizado, entre outros termos. No parecer final consta, ao lado do nome do aluno, a palavra aprovado ou reprovado. Registros referentes à frequência do aluno também estão presentes no documento, assim como casos de transferência ou evasão.

Participaram do conselho de classe das séries iniciais do ano letivo de 2007, 06 (seis) professoras regentes de classe (uma delas responsável por duas turmas de primeira série) e uma supervisora escolar.

3.3.1 Compreensão do parecer descritivo da escola α : ações paralelas

Depois de ter acesso aos dados dos pareceres descritivos, solicitei aos professores das séries iniciais, responsáveis pelos registros nesse documento, informações adicionais visando maior compreensão de determinadas expressões relacionadas ao desempenho do escolar. Motivada pelo objetivo de identificar dificuldades de linguagem nas séries iniciais que, posteriormente, se reconfigurou neste estudo, fiz observações do cotidiano escolar das duas primeiras séries da escola, cujos dados serviram de apoio no momento de análise, e me permitiram uma interpretação mais abrangente dos registros presentes nos pareceres descritivos.

As referidas observações se voltaram para o uso da linguagem nas atividades diárias: leitura e interpretação textual, exercícios de tópicos gramaticais conforme orientações do plano de estudos (identificação de sinônimo e antônimo, adjetivos, construção de frases, separação silábica...), atividades de matemática, além de uma atividade de confraternização durante a entrega de boletins aos pais.

3.3.2 O parecer descritivo da escola α : apresentação do corpus

O parecer descritivo, também objeto de pesquisa de Pinheiro (2006), Moreira (2005) e Cardoso (2002)⁴⁰, é um documento que disserta de forma mais detalhada que o da escola α sobre a avaliação da aprendizagem do aluno e direciona-se à leitura do educando ou de seus familiares. O parecer descritivo da escola pesquisada, diferentemente dos anteriores, como já foi indicado, não é produzido para circular fora do ambiente escolar, e os registros da avaliação da aprendizagem do aluno estão todos, de forma resumida, presentes em uma mesma lauda, ou seja, são feitos em uma mesma página, sendo dedicado a cada aluno o espaço de uma linha.

A diferença na redação se torna mais evidente na comparação entre o parecer do estudo de Pinheiro (2006), por exemplo, e o da escola α .

Os pareceres que constituíram a pesquisa de Pinheiro (op. cit.) trazem registros como:

no decorrer do primeiro trimestre demonstrou bom relacionamento com colegas e professores. Na construção da escrita e da leitura, encontra-se no nível alfabético. Bastante comunicativo, demonstra muito interesse em realizar todas as atividades propostas na escola. No que se refere ao pensamento lógico matemático, consegue realizar tarefas, possuindo conhecimento sobre adição, subtração e pequenas quantidades. Tem conhecimento de seriação e classificação. Nas demais atividades como

⁴⁰ Nos pareceres de Cardoso (2002), são anexadas outras informações como a auto-avaliação do escolar e uma avaliação dos pais sobre a vida escolar em casa. Segundo essa autora (op. cit., p. 59), a maioria dos registros dos familiares “ratifica as prescrições dos professores, fortalecendo ainda mais a técnica de disciplinamento das ações dos seres-escolares”.

aulas de EPA⁴¹, Hora do Conto, Informática e Educação Física participa com interesse. Continue esforçando-se, confiamos em sua capacidade (parecer de D, elaborado pela professora Lurdes⁴² apud PINHEIRO, 2006, p. 46).

Nos pareceres da escola α encontram-se registros como, por exemplo:

“muito fraco - não faz atividades em aula - notas baixas” (Parecer turma 31, aluno 8, segundo trimestre de 2007, registros 1,2 e 3)⁴³.

Como pode ser observado, o parecer da escola α se revela como um “texto” que oferece poucas informações sobre a aprendizagem do aluno, composto por expressões isoladas de contexto e, muitas vezes, de difícil compreensão ao leitor. Em razão do pouco espaço dedicado aos registros sobre o desempenho dos alunos, o parecer da escola α possibilita, em documento único, informações referentes à avaliação de todos os alunos, de determinada turma, em uma mesma página.

Assim, a quantidade de pareceres descritivos relaciona-se diretamente à quantidade de turmas que a escola possui. A escola α , no ano letivo de 2007, era composta de sete turmas de séries iniciais do ensino fundamental. Para cada turma, foram elaborados três pareceres, trimestralmente.

Foram considerados, então, 21 pareceres descritivos das séries iniciais do ensino fundamental do ano letivo de 2007 da escola pesquisada, conforme indica o quadro 1.

Pareceres em 2007 (21)	Denominação das turmas⁴⁴ (07)
06 (03 turma 10 / 03 turma 11)	10 e 11 (primeiras séries)
03 (turma 20)	20 (segunda série)
06 (03 turma 30 / 03 turma 31)	30 e 31 (terceiras séries)
06 (03 turma 40 / 03 turma 41)	40 e 41 (quartas séries)

Quadro 1: Pareceres Descritivos da escola α

⁴¹ Espaço Pedagógico Alternativo que se ocupa dos projetos escolares na própria instituição. Segundo a autora, esse espaço foi criado em substituição as Oficinas de Aprendizagem direcionadas ao atendimento de alunos com dificuldade de aprendizagem.

⁴² A autora usou nomes fictícios para a identificação das educadoras participantes da pesquisa.

⁴³ Todos os registros dos pareceres descritivos no corpo desta dissertação apresentarão a turma da série inicial a que se referem, a identificação do aluno por seu número no diário de classe, o trimestre de referência e o número do registro no referido trimestre.

⁴⁴ As turmas que compuseram as séries iniciais do ensino fundamental serão identificadas nesta dissertação através da referida denominação.

Os registros dos pareceres descritivos estão descritos na íntegra⁴⁵ em quadros de caráter ilustrativo, anexos a esta dissertação, com o objetivo de permitir uma leitura mais eficiente e a visualização dos registros de cada aluno, trimestre a trimestre.

Encerrada a contextualização do ambiente e das diretrizes que influenciam a elaboração do parecer descritivo na escola α , início, no próximo capítulo, a análise e discussão dos dados.

⁴⁵ Haverá, quando necessário, complementação dos registros com objetivo de demonstrar minha compreensão sobre determinado tópico: esta inserção será apresentada entre parênteses.

4. QUALIDADES E CONTRA-QUALIDADES NOS PARECERES DESCRITIVOS: DIÁLOGOS A PARTIR DOS REGISTROS

Ao voltar-me com atenção para os dados apresentados nos quadros (anexos B, C, D, E, F, G, H), percebi que o registro da avaliação do aluno da escola α é composto basicamente por expressões adjetivas subjetivas avaliativas, identificadas também nos estudos de Pinheiro (2006), Moreira (2005) e Cardoso (2002).

Os adjetivos subjetivos avaliativos constituem uma avaliação valorativa e refletem, segundo Facundes (2008), a subjetividade do enunciador, reproduzindo, com isso, concepções de mundo, de valor cultural ou ideológico.

O emprego de tais adjetivos traz no geral, implícita, “uma norma de avaliação definida por um consenso social ou pelos sistemas axiológicos do sujeito da enunciação” (KISSMANN, 2003, p. 75).

Compreendendo que o tratamento dado por Cardoso (2002) aos adjetivos avaliativos presentes nos pareceres, apesar do objetivo diverso entre as pesquisas, auxiliaria a desvelar a essência dos registros nos pareceres quanto à avaliação e à constituição do ser-escolar, bem como sobre sua aprendizagem, apresento uma síntese das qualidades e contra-qualidades⁴⁶ do escolar α , organizada a partir da teoria dos valores e dos seus opostos - em geral valor positivo e desvalor. A fim de orientar a compreensão desta sistematização, apresentada no quadro 1, destaco que os dados estão organizados conforme as séries investigadas ($1^a > 2^a > 3^a > 4^a$); as expressões “excelente”, “ótimo”, “bom” e similares presentes nos registros, quando notadamente referirem-se ao aluno, são consideradas como as que atendem a critérios comportamentais e cognitivos positivos, sendo então alocadas como qualidades classificadas em “atende a critérios de valor positivo”.

⁴⁶ Os termos qualidades e contra-qualidades também são usados por Cardoso (2002).

1ª SÉRIE	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	4ª SÉRIE
Qualidades	Contra-qualidades	Qualidades	Contra-qualidades	Qualidades	Contra-qualidades	Qualidades	Contra-qualidades
“Acompanha” a turma	Dificuldade/limitação física (visão, audição)	“Acompanha” a turma	Dificuldade/limitação (fonológicos)	Atende a critérios de valor positivo (bom, ótimo)	Desorganizado ou com dificuldade de organização	Atende a critérios de valor positivo (bom, ótimo)	Dificuldade/limitação (fonológicos, visuais)
Atende a critérios de valor positivo	Faltas	Atende a critérios de valor positivo (bom, ótimo)	Desorganizado ou com dificuldade de organização	Bom/Ótimo rendimento	Dificuldade de raciocínio	Bom/Ótimo rendimento	Problema de disciplina
Ótimo rendimento	Inseguro	Bom/Ótimo rendimento	Não “acompanha” a turma	Esforçado	Introvertido	Esforçado	Faltas
Esforçado	Nervoso	Esforçado	Falta de pontualidade	Boa Aprendizagem	Dificuldade de aprendizagem	Boa aprendizagem	Dificuldade de aprendizagem
	Não “acompanha” a turma	Sem problemas de aprendizagem	Dificuldade de aprendizagem	Ótimo vocabulário	Desempenho “fraco”	Inteligente	Desempenho “fraco”
	Não traz material completo	Faz atividades	Desempenho “fraco”	Educado	Conversa muito	Notas boas	Conversa muito
	Dificuldade de aprendizagem	Notas boas	Baixa auto-estima	Participativo	Não faz temas/tarefas	Responsável	Falta de concentração (distráido,
	Desempenho “fraco”	Raciocínio Rápido	Não copia		Não traz material	Perfumada	Dificuldade em matemática (raciocínio)
	Desinteresse	Boa Aprendizagem	Pouco participativo		Falta de concentração (disperso, distraído, desatento)	Tranquilo	Nervoso
	Não sabe/consegue escrever o próprio nome	Inteligente	Falta de concentração		Faltas	Participativo	Agressividade verbal ou física
	Não faz as atividades	Participativo	Faltas		Baixo Rendimento	Caprichoso	Problemas de higiene pessoal
	Não reconhece as letras do alfabeto		Fala “alto”		Agressividade verbal	Organizado	Rendimento baixo ou regular
	Não alfabetizado		Agressividade verbal		Dificuldades Português (ortográficas e de interpretação, grafia)	Estuda	Dificuldade em estudar ou estuda pouco
	Impulsivo		Dificuldades ortográficas		Dificuldade em matemática	Criativo	Não copia

1ª SÉRIE	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	4ª SÉRIE
Qualidades	Contra-qualidades	Qualidades	Contra-qualidades	Qualidades	Contra-qualidades	Qualidades	Contra-qualidades
	Preguiçoso		Dificuldade em matemática		Comportamento/Atitude inadequado	Carinhoso	Desinteresse
	Agressivo (verbal e fisicamente)		Comportamento/Atitude inadequado		Atraso/lentidão em copiar ou não copia	Interessado	Inquieto
	Problemas de higiene pessoal				Agitado		Comportamento/Atitude inadequado
					Irresponsabilidade com matérias e trabalhos		Não traz ou não tem cuidado com seu material
					Não é esforçado		Desorganizado
					Notas baixas		
					Fala "alto"		
					Dificuldade/limitação (fonológicos)		
					Impaciente		
					Indisciplinado		
					Pouco capricho		

Quadro 1: Síntese das Qualidades e Contra-Qualidades do escolar α nas turmas das séries iniciais do ensino fundamental

Os aspectos a serem destacados desses registros explicitam minha compreensão e minha percepção sobre esses dados. Não é meta desta pesquisa buscar outros sentidos se não os de minha leitura, nem me considerar detentora de verdades absolutas. Também não é minha pretensão investigar o sentido a partir da intenção dos autores - posição que não ocupei na construção dos pareceres analisados -, mas meu objetivo é indicar leituras possíveis desses registros a partir do papel de pesquisadora/educadora que todo professor deveria assumir.

A leitura da síntese das qualidades e contra-qualidades do escolar α permitiu-me, inicialmente, confirmar o que já havia se delineado na leitura preliminar: uma avaliação que registra a aprendizagem do escolar através de características comportamentais e sociais.

O elenco de contra-qualidades presentes nesta síntese evidenciou que a avaliação da escrita do escolar se volta à competência ortográfica e à ausência de práticas de leitura como instrumento avaliativo. Tais atributos parecem indicar a dificuldade do professor para lidar com aspectos referentes às dificuldades cognitivas e físicas – comprovadas com laudo clínico -, revelando que a escola pode não estar preparada para atender com qualidade casos de inclusão. Também estão presentes expressões que evidenciam aspectos de indisciplina dos alunos quanto às normas escolares.

Determinadas expressões relacionadas à qualidade do ser-escolar evidenciam a empatia do professor com determinados alunos, que foram caracterizados como queridos, meigos, ótimos alunos, caprichosos, esforçados, inteligentes. Lamentavelmente, aspectos “negativos” do desempenho do aluno são mais representativos e detalhados nos registros, ou seja, as contra-qualidades são exploradas com maior riqueza de detalhes.

A presença das expressões “acompanha” ou “não acompanha” a turma pode remeter à necessidade de o educador homogeneizar suas classes escolares.

Grantham (2002), citando Wittgenstein (1975), afirma que o “sentido de uma palavra é seu uso na linguagem, isto é, o sentido de uma palavra são seus usos nos jogos de linguagem de que participa”. Para a autora, os sentidos se constituem também a partir do local e do contexto de enunciação. Como o sentido nos registros dos pareceres não pode ser visto ou descrito isolado do contexto e das convenções que regem sua produção, assumir a posição de educadora contribui para o cumprimento destas duas diretrizes.

Com a meta de inquirir, com maior profundidade, o sentido presente nesses dados, retomo o objetivo básico do parecer descritivo: avaliação da aprendizagem do ser-escolar. As palavras-chave desta expressão - avaliação, aprendizagem e ser-escolar - constituirão os eixos que orientarão meu exame a partir da leitura das anotações contidas nos pareceres: primeiramente, porque grande parte dos registros presentes neste documento não possui significado “restrito” a um sentido único e literal; em segundo lugar, em vista da necessidade de um direcionamento aos possíveis sentidos que cada expressão presente nos registros pode representar mesmo para aquele com experiência na redação destes “textos”.

Estes cuidados passaram a ser tomados diante de minha dificuldade de interpretação frente à gama de significados possíveis resultantes da leitura dos termos encontrados nos registros dos pareceres. São exemplos desta ampla possibilidade de significados expressões presentes nos quadros ilustrativos dos registros nos pareceres como:

- **“não admite que diga nada para ele”**⁴⁷, que possibilitaria uma interpretação como aquele que não admite explicações do conteúdo, ou não admite chamar atenção sobre seu comportamento (turma 30, aluno 05, segundo trimestre, registro 1);
- **“cria ‘histórias’ ”** que poderia remeter a algo como: inventa situações, conta mentiras (turma 11, aluno 23, segundo trimestre, registro 1);
- **“cria um mundo paralelo”**, com possíveis sentidos de que tem comportamento ausente; inventa histórias; não assume seu papel como aluno (turma 30, aluno 14, segundo trimestre, registro 1);
- **“responde para professora”**, contesta a professora de forma rude, rebate a fala da professora, fala de forma grosseira quando questionado (turma 20, aluno 5, segundo trimestre, registro 3);
- **“melhorou”**, que pode ser compreendido como: melhorou desempenho; melhorou conhecimentos; melhorou de saúde; melhorou relacionamento com os colegas; melhorou participação em aula (turma 30, aluno 19, segundo trimestre, registro 1).

Após este panorama, inicio minhas considerações sobre a leitura dos pareceres estruturadas em três seções distintas, onde as expressões avaliação, aprendizagem e ser-escolar serão tratadas de forma isolada. Na organização destas seções, os comentários e as explanações serão seguidos da inserção de registros extraídos dos pareceres, devidamente identificados.

⁴⁷ Com o objetivo de destacar as expressões utilizadas durante a análise, optei por identificar os registros extraídos dos pareceres em negrito e entre aspas.

4.1. Avaliação que emana dos pareceres

A avaliação⁴⁸ do escolar é o eixo central que une dois pólos: educador e educando. O primeiro é responsável pelas ferramentas qualitativas e/ou quantitativas que se voltarão para o desenvolvimento e a aprendizagem do segundo; o segundo, numa visão comportamentalista, tem o dever de corresponder às expectativas do mestre e da sociedade, transformando-se em modelo de cidadão e de aluno ideal.

O resultado desta associação é uma avaliação baseada em critérios construídos de forma unilateral, onde o professor é a autoridade que detém o poder, que determina e delimita normas de conduta e de ensino.

Segundo Cardoso (2002, p.12),

a produção de métodos e técnicas para avaliar os alunos tem por objetivo não somente as aprendizagens, mas também a avaliação de atitudes, de comportamentos, de sentimentos desses alunos, estabelecendo formas de agrupá-los, diferenciá-los e individualizá-los, de acordo com critérios estipulados pelo professor da turma, pelo grupo de professores de classe, ou pelo sistema educacional.

Os objetivos expostos por Cardoso (op. cit.) conduzem a métodos avaliativos que determinam critérios de aceitabilidade dentro da instituição, além de prescreverem parâmetros de normalidade ou não para o desenvolvimento do ser-escolar.

De acordo com Perrenoud (1999, p. 18-20), não existe avaliação isenta do contexto social e sem comunicação interpessoal. Segundo o autor, “professor e aluno se envolvem num jogo complexo cujas regras não estão definidas em sua totalidade, que se estende ao longo de um curso escolar e no qual a avaliação restringe-se a um momento” (PERRENOUD, op. cit., p.18).

Camargo (1997) identificou em seu estudo com últimos anistas de um curso de Pedagogia, futuros mestres, a predominância de cerca de 80% de experiências escolares negativas sobre as positivas. Os fatos negativos relatados pelos sujeitos foram organizados sob dois grandes temas: a) práticas necessárias à disciplinação;

⁴⁸ Camargo (1997, p. 02), coloca duas questões extremamente importantes sobre a avaliação: “Que razões explicariam o fenômeno da avaliação na configuração que se apresenta na realidade escolar e qual a natureza da relação entre a prática da avaliação escolar e o processo de conhecimento do aluno?”.

e b) exame escolar: da disciplinação à dominação. Tais incidências indicam que, dependendo da forma como é executada, a avaliação pode comprometer a formação educacional do ser-escolar e transformar, de forma negativa, a visão do aluno sobre sua aprendizagem e sobre a própria escola, mantendo-se na memória do ser-escolar durante muito tempo.

A avaliação nos pareceres descritivos da escola α parece estar vinculada a processos de dominação/poder, participação/exclusão relacionados ao desenvolvimento das relações sociais, onde o professor assume papel dominador/ditador no momento em que se habilita como “juiz” e considera seus alunos a partir de uma visão parcial e muito particular, com base restrita aos aspectos do desenvolvimento social do educando.

Identifico estas características em registros - “rótulos” como:

- **“não acompanha a turma”** (turma 10, aluno 8, segundo trimestre, registro 1);
- **“desinteressado”** (turma 10, aluno 21, segundo trimestre, registro 2);
- **“muito preguiçoso”** - **“muito impulsivo”** (turma 10, aluno 25, terceiro trimestre, registro 5 - registro 3);
- **“agressivo”** (turma 11, aluno 6, segundo trimestre, registro 2);
- **“hiperativo”** (turma 20, aluno 16, terceiro trimestre, registro 2);
- **“dissimulado”** - **“debochado”** (turma 30, aluno 5, primeiro trimestre, registro 3 - registro 2);
- **“faz fofocas”** (turma 40, aluno 11, segundo trimestre, registro 2);
- **“dona da verdade”** (turma 41, aluno 3, segundo trimestre, registro 3);
- **“gritona”** (turma 41, aluno 22, segundo trimestre, registro 4).

Considero, a partir destes exemplos e tantos outros presentes nos pareceres descritivos da escola α , e apoiada na leitura de Hoffmann (1966, p. 12), que o ato avaliativo não é utilizado para a construção de resultados satisfatórios, mas uma ferramenta classificatória sobre os educandos e seus destinos escolares.

Segundo Cardoso (2002, p. 71), os alunos são “enquadrados” em um determinado registro padrão. Esse registro determina parâmetros de normalidade e é “constituído por normas que se referem a como os seres-escolares manifestam suas relações com os saberes e com os outros”. A não correspondência aos padrões estabelecidos configurará a caracterização de anormalidade do ser-escolar.

Tal denominação fornece, segundo Cardoso (2002, p.71-72), “subsídios necessários para assegurar o ‘encaminhamento’ e o posterior ajuste dos escolares considerados como estando fora do denominado desenvolvimento normal”.

Nos pareceres da escola α estão presentes registros relacionados à necessidade de auxílio profissional (psicológico, psiquiátrico, ou psicopedagógico). Esses registros indicam que o escolar precisa adequar-se aos parâmetros de normalidade definidos pela escola e aceitos pelo professor, e só chegará a isso, se houver a intervenção terapêutica, que normalmente ocorre fora da escola.

Um fator preocupante presente em alguns registros é o papel professor-médico - responsável pela identificação de aspectos de normalidade e anormalidade em seus escolares - que, frequentemente, classifica, segundo seus critérios, o aluno como hiperativo, por exemplo, sem, muitas vezes, ter conhecimento técnico para tal. No exercício de educadora, muito tenho acompanhado este “diagnóstico”, assim como o de déficit de atenção. Via de regra, alunos que não prestam atenção às explicações do professor e mostram desinteresse pelas atividades propostas são considerados com déficit de atenção, enquanto o aluno que levanta sem permissão, conversa com os colegas ou faz atividades de forma muito rápida, ou simplesmente não atende às ordens e/ou expectativas do professor, é hiperativo, como parecem indicar os registros do aluno 16, abaixo.

- **“não copia”** (turma 20, aluno 16, primeiro trimestre, registro 1);
- **“grita em sala de aula”** (turma 20, aluno 16, primeiro trimestre, registro 2);
- **“uma criança solta”** (turma 20, aluno 16, primeiro trimestre, registro 3);
- **“não copia”** (turma 20, aluno 16, segundo trimestre, registro 1);
- **“hiperativo”** (turma 20, aluno 16, terceiro trimestre, registro 2);
- **“melhorar comportamento”** (turma 20, aluno 16, terceiro trimestre, registro 3);
- **“ver mãe não levou psicólogo”** (turma 20, aluno 16, terceiro trimestre, registro 4).

Como pode ser observado, são aspectos comportamentais e disciplinares que parecem embasar o pretense diagnóstico do professor, com, inclusive, referência à necessidade de atendimento clínico. Aspectos cognitivos, abordados muito raramente, são vagos e pouco específicos, e a prática pedagógica não é revelada nos registros dos pareceres. Em nenhum desses registros, questiona-se ou remete-se ao fato de tais características serem decorrentes de uma recusa à proposta de trabalho adotada pelo professor ou ao conteúdo desenvolvido.

Nos dados da turma 20, também indicada acima, observam-se noções contraditórias sobre a repetência em registros de um mesmo aluno, tais como:

- “**é repetente.... fraco desempenho**” (turma 20, aluno 11, primeiro trimestre, registro 1);
- “**é repetente**” (turma 20, aluno 11, segundo trimestre, registro 2);
- “**rende bem**” (turma 20, aluno 11, segundo trimestre, registro 3);
- “**bom aluno**” (turma 20, aluno 11, terceiro trimestre, registro 2).

Em uma interpretação possível do registro 1, do primeiro trimestre, aparentemente, segundo a ótica do professor, o aluno não poderia apresentar fraco desempenho por ser repetente naquela série.

No segundo trimestre, como observado nos registros 2 e 3, o aluno apresenta bom rendimento, o que parece advir do fato de ser repetente, já que esta informação volta a constar nos registros. Claramente fica exposta a dualidade na expressão repetente, ora atrelada à qualidade “bom rendimento” ora à contra-qualidade “fraco desempenho”.

Nos registros dos pareceres descritivos, a conversa entre colegas é muito pontuada e colocada, pelo professor, como contra-qualidade do educando, distanciando-se da idéia de que a interação da criança com seus pares é fundamental para sua inserção social dentro deste novo grupo e fator positivo no processo de aprendizagem. Como aponta Vygotsky (1998), a interação e a mediação (papel do professor) são essenciais para o desenvolvimento potencial da criança: para esse autor, sem a intervenção do outro, não há desenvolvimento.

É importante lembrar que Vygotsky (1998) defende que as funções psicológicas superiores originam-se das relações reais entre os sujeitos e que, no decurso do desenvolvimento, as atividades são inicialmente coletivas/sociais para depois se tornarem atividades individuais, propriedades internas do pensamento. Conforme aponta Boneti (1997), o processo educativo formal ocorre dentro de um espaço real de ação e interação, para enriquecimento da identidade sócio-cultural dos que dele participam.

Distantes da proposta vigostkiana de interação e mediação, as concepções de avaliação que parecem emergir dos registros nos pareceres, tanto deste como dos outros estudos sobre este documento, resumem-se a uma ausência de interação entre o professor e o educando. Essas concepções são conduzidas pela prática de dar “provas do conhecimento” do escolar, sem “olhar” para o saber produzido pelo aluno como possibilidade de revisão da prática pedagógica e valorização do real conhecimento do educando.

Igualmente presentes nos pareceres da escola α estão registros avaliativos que apontam para a incapacidade do aluno em algumas tarefas, entre elas a de não conseguir acompanhar o rendimento/desenvolvimento dos colegas, a dificuldade de aprendizagem⁴⁹, dificuldades específicas de escrita (não sabe escrever o nome, não reconhece letras do alfabeto, dificuldade ortográfica e problema de caligrafia), limitações/comprometimentos físicos, auditivos, visuais e fonológicos, dificuldade de concentração/atenção e dificuldade de organização.

Um número considerável de alunos da terceira e da quarta séries foram caracterizados como distraídos, desatentos. Destes, somente dois alunos reprovaram. Isso parece indicar que a dificuldade do aluno em manter-se atento às atividades em sala de aula, apesar de, com certeza, isso ter impacto na sua aprendizagem e no seu desempenho, não interfere a ponto de comprometer sua aprovação.

Dificuldades específicas de escrita, como no caso de não reconhecer letras do alfabeto ou não conseguir escrever o próprio nome, resultaram na reprovação de dois alunos de turmas de primeira série, enquanto alunos de segunda⁵⁰ e terceira série que apresentaram dificuldades com a escrita (ortografia e caligrafia) obtiveram aprovação ao final do ano letivo. Essas indicações apontam a uma provável “supervalorização” da aprendizagem da escrita como meio de codificar e/ou decodificar palavras da língua portuguesa, no primeiro ano da alfabetização.

Reforço as palavras de Vygotsky (1998), quando afirma que a escrita precisa ser ensinada de modo a tornar-se significativa para a criança e que o objetivo da alfabetização não deve estar centrado no ensino das letras, mas na aprendizagem da linguagem escrita.

A avaliação da produção escrita do escolar, em minha perspectiva, não pode se pautar na “aprendizagem” que remete à construção de palavras conhecidas da língua portuguesa e aos aspectos ortográficos da escrita, como é evidenciado na proposta dos planos de estudo da escola α . É importante frisar que este “modelo” de escrita adotado pelos planos de estudo, por estar dissociado de situações de uso da língua, pode gerar a identificação, pelo professor, de “problemas de escrita”

⁴⁹ As dificuldades de aprendizagem identificadas nos registros dos pareceres relacionam-se, em sua maioria, a dificuldades de escrita e leitura, conforme apurado em conversa informal que mantive com os professores responsáveis por estes apontamentos.

⁵⁰ O aluno 23 da turma 10 teve registrado problemas de visão no terceiro trimestre, e isso pode ser uma explicação para a dificuldade de escrita.

quando deveria perceber a possibilidade de “evolução”, que se verifica através de tentativas de uso, ora de acordo com as convenções, ora em desacordo. Como afirma Vygotsky (2003), supostas dificuldades de escrita representam, na verdade, o nível de compreensão da criança em relação à escrita, constituindo-se nas suas interpretações na apropriação destes sistemas. Como diz Vygotsky (2000), se o ensino da escrita é desvinculado de sua importância cultural e do seu uso em situações reais, ela não se torna uma linguagem para a criança. Ensinar de modo puramente mecânico e externo as relações entre letras e sons pode levar a criança apenas a memorizar as letras e seus sons, mas não a operar com a linguagem escrita.

Outro fator importante na avaliação da escrita do escolar é o contexto em que ela ocorre. Uma escrita que resulta da transposição de palavras escritas no quadro pelo professor para o caderno do aluno caracteriza-se em mera atividade mecânica. Tal percepção vai ao encontro da afirmação de Correa (2004, p. 67), quando diz que a “escrita não pode ser um processo mecânico com fim de avaliação ortográfica e gramatical, onde o professor, ao invés de ser o mediador da aprendizagem deste novo conhecimento passa a ser simplesmente um avaliador”.

Um processo mecanicista, portanto, não contribui para o desenvolvimento e a internalização de conceitos, nem promove a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades leitoras e de escrita do escolar. Mais que ensinar o sistema gráfico, segundo Vygotsky (2003), o professor deve oferecer atividades de reflexão sobre as diferenças entre fala e escrita porque a escrita é uma espécie de linguagem com características diferentes da oralidade.

Quanto a supostas dificuldades de aprendizagem⁵¹ ou de “acompanhar” o rendimento/desenvolvimento dos colegas, o professor deve estar ciente de que cada aluno é distinto, tem ritmo próprio e que a aprendizagem não ocorre de forma linear.

Conforme Castaño (2003), o termo dificuldade de aprendizagem pode ser caracterizado por alterações no processo de desenvolvimento das habilidades da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático, podendo estar associadas ou não a comprometimentos da linguagem oral, e resultarem, algumas vezes, no não acompanhamento regular do processo escolar.

⁵¹ De acordo com Coelho (1991, p. 23), dificuldade de aprendizagem é uma expressão que se refere “às situações difíceis enfrentadas pela criança normal e pela criança com desvio do quadro normal, mas com expectativa de aprendizagem a longo prazo (alunos multirrepetentes)”. Este é um conceito que parece emergir dos registros dos pareceres descritivos das escola α .

O expressivo uso da expressão “dificuldade” relacionado à aprendizagem - todas as turmas apresentaram este registro - impõe a necessidade da discussão sobre o uso acentuado destes termos na escola. O tipo de dificuldade identificada pelos professores⁵² da escola α sobre a aprendizagem de seus alunos refere-se, segundo os educadores, a problemas de aprendizagem causados pela dificuldade de expressar-se através da escrita (erros ortográficos) e dificuldades na fala.

Este dado extraído da fala dos professores parece indicar a compreensão da escrita como uma atividade de formar palavras, frases e textos, ou seja, a codificação, através das letras, dos sons da fala; a leitura, por sua vez, é uma atividade de “ler” um texto.

Talvez o que se entenda como dificuldade, no contexto da escola α , se deva ao desempenho esperado nos planos de estudos, que visa apenas a um domínio do sistema e não diferentes e reais usos da língua. Talvez ocorra em razão do desestímulo em aprender, ou, quem sabe, pelas atividades propostas em sala de aula e a metodologia de ensino as quais, aparentemente, não atraem o aluno. Outras hipóteses podem ser elencadas, mas é preciso tomar muito cuidado com a identificação do que é visto como problema/dificuldade e de suas causas e conseqüências.

A aparente avaliação da escrita do aluno na escola α parece contrária à diretriz de seu Regimento Escolar (2005), pois esta indica que o objetivo do ensino e da aprendizagem de leitura, de linguagem falada e escrita visa assegurar o desenvolvimento da capacidade de comunicação do educando.

É através do respeito às diferenças, do reconhecimento do aluno - pelo professor e pelo sistema educacional - como ser social, que a avaliação deve ser construída, ou quando o ato avaliativo é amparado por procedimentos que constituam bases para a ação educativa, com a intenção de promover a aprendizagem de maneira contínua e não excludente, desvinculado de um julgamento das capacidades da criança que, segundo Hoffmann (2002), não contribui para o seu contínuo desenvolvimento.

⁵² Durante a elaboração de meu projeto e no desenvolvimento da pesquisa, mantive conversas informais com os professores das séries iniciais com o objetivo de compreender determinados registros nos pareceres dos alunos da escola α . Apesar do foco direcionado a questionamentos sobre os pareceres, a partir de determinadas impressões que tive, questionei alguns professores sobre suas concepções de linguagem, alfabetização e letramento. Embora coletada de maneira informal as vozes destes professores ainda ecoam em meus ouvidos.

Como diz Luckesi (2000), não é possível avaliar um objeto, uma pessoa ou uma ação, caso ela seja recusada ou escolhida, desde o início, ou mesmo julgada previamente, porque este é resultado de um sistema educacional que se caracterizou tradicionalmente por ser excludente e segregatório.

Luckesi (2000) e Hoffmann (2002) criticam a avaliação discriminatória e excludente que não motiva a permanência do educando na escola e a conseqüente conclusão do período de aprendizagem educacional, além de promover evasão e alto índice de repetência escolar.

Esse quadro só pode mudar se a aprendizagem ocorrer através de instrumentos avaliativos voltados a uma perspectiva processual e qualitativa do educando: qualitativa; não classificatória. Avaliar não está, necessariamente, ligado a um conjunto de técnicas e normas, mas a certa medida de compreensão, análise e reflexão crítica da prática pedagógica no dia-a-dia.

Assumindo que a avaliação do escolar objetiva quantificar ou qualificar a aprendizagem, abordo, na próxima seção, a concepção de aprendizagem que emana dos pareceres descritivos.

4.2 A aprendizagem nos registros dos pareceres

Segundo o Regimento Escolar (2005, p. 09, 15, 23), a escola α tem a responsabilidade de promover a educação através do incentivo ao desenvolvimento e à aprendizagem, tendo em vista a construção de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores.

Reconhecendo que a aprendizagem e o desenvolvimento estão interligados e que o aprendizado escolar é um elemento vital na formação do futuro cidadão, o educador possui um papel fundamental na formação desses sujeitos. Entretanto, só conseguirá cumprir seu papel de forma eficaz, se direcionar sua ação pedagógica aos processos de desenvolvimento que ainda não foram incorporados pelos alunos, a partir de proposta impulsionadora de novos avanços.

O ponto central dessa discussão é de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Não há menção a esta história prévia de sua aprendizagem nos pareceres descritivos pesquisados, e este registro,

geralmente, é necessário, segundo os professores da escola α , porque possibilita uma visão mais abrangente dos aspectos cognitivos e comportamentais do escolar.

Segundo Cardoso (2002, p. 23), emergem dos pareceres

um saber-segredo sobre a arte de aprender; um saber que subsiste como uma riqueza; uma chave do conhecimento sobre as relações dos escolares e sobre aprendizagem; um saber que é delimitado por relações de forças medidas pela sua valoração na luta contra a ignorância do ser-escolar.

A busca do aluno pelo conhecimento e a oferta deste conhecimento pelo professor sustenta uma relação que “monetariza” a aprendizagem, que compreende que a única via de aquisição de saberes se dá através da escola pelo método de transmissão, voltado à imagem de um aluno-“esponja” e de um professor-orador.

No que se refere ao conhecimento que deve ser ensinado e adquirido, é preciso chamar atenção para o fato de que os conteúdos são compartimentados em áreas do conhecimento. A meu ver, esse contexto dificilmente possibilitaria a construção de uma educação absoluta, não compartimentada, do ser-escolar das séries iniciais do ensino fundamental. As áreas do conhecimento, como já foi comentado, estão “recortadas” nas seguintes disciplinas: língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, artes, educação física e ensino religioso. Apesar de haver sete disciplinas, os pareceres apresentam registros relacionados apenas às disciplinas de língua portuguesa e matemática – sempre voltados às dificuldades do aluno.

Nos registros relativos à aprendizagem da língua portuguesa, pouco mais detalhados que em matemática, observam-se indicações de dificuldades como

- **“não sabe escrever o nome”** (turma 10, aluno 23: segundo trimestre, registro 3 / terceiro trimestre registro 5); (turma 11, aluno 1: segundo trimestre, registro 2 / terceiro trimestre registro 1);
- **“não reconhece letras”** (turma 11, aluno 6, terceiro trimestre, registro 3); (turma 11, aluno 23, terceiro trimestre, registro 2);
- **“dificuldade ortográfica”** (turma 20, aluno 5, terceiro trimestre, registro 2); (turma 30, aluno 2, primeiro trimestre, registro 1); (turma 31, aluno 3, primeiro trimestre, registro 2);
- **“letra ilegível”** (turma 31, aluno 18, primeiro trimestre, registro 3);
- **“problema de caligrafia”** (turma 31, aluno 19, segundo trimestre, registro 2).

O tipo de conhecimento almejado para as séries iniciais, que parece emergir dos registros destacados, é o de um saber voltado ao ensino da escrita, em uma perspectiva mecânica, ou seja, da valorização do ensino da língua padrão – ou

norma culta – a partir do conhecimento de convenções gramaticais expresso pelo aluno.

As dificuldades assinaladas apontam para um padrão esperado de escrita ortográfica próxima à desenvolvida por um adulto letrado, fluente na arte da escrita e da leitura.

Não constam nos registros dos pareceres descritivos como foram desenvolvidos os conteúdos programáticos, quais os critérios de avaliação, nem tampouco que habilidades foram adquiridas/reforçadas pelo aluno. A real aprendizagem não possui espaço nos pareceres, porque registros como “não traz material”, “conversa muito”, por exemplo, não são indicativos do nível do aprendizado ou do conhecimento do aluno.

São também encontrados registros que simplesmente se limitam à informação sobre dificuldades em português (turma 30, aluno 10, primeiro trimestre, registro 1 e turma 31, aluno 16, segundo trimestre, registro 2) que não propiciam ao professor informações necessárias para que ele possa reavaliar seu planejamento e seus objetivos em relação ao ensino e aprendizagem da língua materna.

Considero que o registro sobre a aprendizagem do aluno deveria, minimamente, se valer do que é preconizado como aprendizagem no regimento escolar, nos conteúdos programáticos ou no plano de ensino. Parece-me, contudo, que não há relação entre eles.

A contradição entre o discurso dos documentos que regem a escola e a prática educacional e, principalmente, a ação classificatória observada nos registros dos pareceres descritivos de modo algum favorece a compreensão quanto à concepção do educador sobre aprendizagem.

Diferente do apresentado nos registros da escola α , nos pareceres analisados por Cardoso (2002, p. 33-34), “o processo gradual⁵³ de aprendizagem é descrito minuciosamente em todos os pareceres, de modo a abranger todas as atividades praticadas pelos escolares”.

São descrições que constituem padrões e regras para a aprendizagem do aluno, enquadrando-os em específicas etapas de desenvolvimento. Um exemplo trazido pela autora é a “etapa da escrita e leitura” construída a partir das concepções

⁵³ Gradual, porque a escola pesquisada por Cardoso (2002) tem o preceito de que a evolução da aprendizagem ocorre de modo gradativo e em estágios, denominados etapas de desenvolvimento, que rumam em uma mesma direção.

de Emilia Ferreiro⁵⁴ (1986). A referida etapa tem como objetivo relatar “como os alunos constroem e desenvolvem suas hipóteses sobre o sistema de escrita e leitura. O que emerge dos registros nos pareceres sobre aprendizagem, tanto desta como das outras pesquisas apresentadas, não parece estar vinculado, em sua essência, a nenhuma base teórica que considera as etapas do desenvolvimento do aluno a partir de uma visão de interação e construção do conhecimento. Indicar que um aluno aprende e que outro não, necessita, pelo menos, parâmetros bem definidos.

Entendo que, ainda que a escola assuma as funções formadoras antes atinentes à família e à comunidade na qual o educando se insere, uma das maiores expectativas sobre esta instituição, principalmente na visão dos pais dos alunos, é relacionada à aprendizagem e ao desenvolvimento do escolar. A concepção de aprendizagem percebida não é a presente em uma relação construtiva do conhecimento, mas a de uma educação direcionada ao treinamento de comportamentos preestabelecidos e nada mais, contrariando a visão da aprendizagem como resultado da construção de um trabalho permanente de reflexões.

O objetivo principal da aprendizagem, segundo Vygotsky (1998), é constituir a área de desenvolvimento potencial, onde o escolar, inserido em um contexto de interações comunicativas com seus pares e mediado pelo professor, internalizará conceitos, porque a interação e a mediação são práticas essenciais para que o desenvolvimento potencial evolua para um desenvolvimento real, adquirido e internalizado pela criança.

Para Vygotsky (op. cit.), o conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial, como dito anteriormente, possibilitou uma nova perspectiva para a prática pedagógica. Neste contexto, a prática do professor deve visar o que a criança poderá aprender com a intervenção dos processos culturais.

Para encerrar este ponto, trago dois questionamentos sobre o aprendizado dos alunos: o primeiro é quando considerar um aluno alfabetizado e por que caracterizá-lo não-alfabetizado, existem diretrizes, mas, mesmo entre pesquisadores parece não haver acordo sobre o tema que é, para muitos educadores, questão-

⁵⁴ Alguns pareceres do estudo de Cardoso (2002) apresentam como anexo a “Escadinha da Leitura e escrita”, de Emilia Ferreiro (1968), com o propósito de explicitar o processo de aquisição da leitura e escrita tanto para os alunos quanto para seus familiares. Um exemplo desta estrutura é encontrado em Cardoso (2002, p. 35).

chave da aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental; o segundo remete a elementos ou critérios que possibilitam afirmar que o aluno possui dificuldade de aprendizagem enquanto são desconsiderados a performance do professor, o grau de motivação dos alunos para a execução das atividades propostas em sala de aula, o fato de que o ensino está desconectado dos interesses e do cotidiano do aluno, a qualidade e o uso do livro didático, a dinâmica das aulas e os fundamentos pedagógicos sólidos que embasam a avaliação.

Por estes motivos creio na importância de pesquisas que visem questionar conceitos sobre o ensino e a aprendizagem. Vejo, nos registros dos pareceres descritivos, um meio de trazer para o debate temas que permitam a reflexão de práticas pedagógicas imersas em pseudoverdades sobre como compreender a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Para Kleiman (1995, p.19), eram as práticas escolares que proporcionavam o "parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido e os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado".

4.3 O ser escolar/social delineado nos registros: batalha entre a indisciplina e a busca do aluno ideal

A escola legitima e normatiza o ensino e os padrões de comportamento idealizados para a inserção social do indivíduo, por isso considero relevante conhecer o sujeito-aluno construído a partir das vozes que "redigem" os registros avaliativos nos pareceres descritivos elaborados pelos professores das séries iniciais.

De acordo com o que se verifica nos dados, a prática avaliativa dos pareceres descritivos da escola α está diretamente ligada ao aluno como ser social.

Mello (1997) afirma que cabe à escola a função de estabelecer padrões de convivência social. Entretanto é preocupante a supervalorização das "habilidades" e do "desempenho" do aluno nas suas relações com o grupo, interações e formas de comunicação.

Considero que esta preocupação excessiva da formação do educando como ser social leva a formas de catalogação de alunos que não correspondem a essas expectativas.

A constituição dos saberes no discurso dos pareceres descritivos da escola α está voltada a uma formação comportamental do sujeito-aluno, como se o principal objetivo do ensino nas séries iniciais fosse a inserção do indivíduo no meio social. Na busca do desenvolvimento do “bom” indivíduo, que se enquadra às exigências mercadológicas e sociais do mundo contemporâneo, a aprendizagem e o conhecimento são moedas de pouco valor frente à necessidade de formar boa conduta social.

O uso da linguagem, em essência, é apontado nos registros como ferramenta de agressão⁵⁵ na relação social-escolar, dado que se evidencia em expressões como:

- **“responde e debocha da professora”** (turma 11, aluno 6, segundo trimestre, registro 3);
- **“fala palavrões”** (turma 20, aluno 11, segundo trimestre, registro 1);
- **“diz palavrões quando briga colegas⁵⁶”** (turma 30, aluno 5, terceiro trimestre, registro 3)

Esta pesquisa não pretende tratar do mérito sobre a responsabilidade pelo comportamento, no mínimo adequado, do escolar, mas não pode fechar seus olhos a um fato discutido cada vez mais amiúde, presente diariamente na mídia, como os casos de agressões a professores, com proporção significativa nas séries iniciais do ensino fundamental: mais que um problema escolar e familiar, este é um problema social.

Já nos registros que caracterizam o bom escolar, termos como *bom*, *ótimo* e *excelente* estão presentes. Relacionados ao bom aluno, tais atributos parecem ir ao encontro de um ideal formador de educando que se vale da ótica e do julgamento do professor e dos preceitos normatizadores do comportamento do escolar. Nesta construção está presente um aluno que agrega qualidades de educado, participativo, mostra bom rendimento, é esforçado, faz suas atividades, é inteligente e cortês. Como resultado, o bom aluno é aquele que corresponde a expectativas

⁵⁵ Marcas sobre a indisciplina dos alunos das séries iniciais da escola α se confirmam também em registros de agressão física ao próprio professor.

⁵⁶ Escrito exatamente desta forma no documento.

comportamentais e cognitivas definidas pelo sistema educacional e reforçadas pelo professor. Existe, na escola α , do mesmo modo como observado por Cardoso (2002, p. 27-28), avaliação e regulação em relação ao próprio corpo do ser-escolar. Isso é o que podemos observar em registros como: “ver problema de piolho” (turma 10, aluno 19, segundo trimestre, registro 2); “faz necessidades (fisiológicas) em sala” (turma 11, aluno 1, terceiro trimestre, registro 3); “as colegas acham-na masculina” (turma 30, aluno 13, primeiro trimestre, registro 3); “perfumada” (turma 40, aluno 27, primeiro trimestre, registro 4).

O adjetivo *caprichosa*, segundo Moreira (2005, p. 131), remete a “[..] um conceito estético comportamental”, assim como os registros da escola α acima destacados. Esta categorização do escolar, que não destaca aspectos cognitivos de aprendizagem, não agrega valor aos relatórios avaliativos, nem deveria ser citada neste documento porque, aparentemente, aponta para uma provável falta de critérios avaliativos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do educando. Processos cognitivos de aprendizagem, como ressalta Moreira (op. cit.), não podem ser avaliados por critérios desta natureza. Na concepção do autor

O professor, ao avaliar sua atuação (comportamento) em aula, pergunta-se: o aluno faz perguntas? O aluno responde perguntas? O aluno expressa suas opiniões? Elas são construtivas? Elas são feitas nas horas apropriadas (estabelecidas pelo professor)? Elas são respeitadas? Se sim, o aluno é participativo. O professor, enfim, não parece questionar a qualidade ou relevância das intervenções; o que torna o adjetivo mais um elemento comportamental (MOREIRA, 2005, p. 132).

É desejável ampliar esta concepção de avaliação, refletindo, promovendo mudanças conceituais profundas sobre a função docente, a seleção de conteúdos a serem desenvolvidos e, prioritariamente, construindo novos conceitos de avaliação.

É fato que os registros considerados como “adjetivos” estéticos em nada contribuem para a avaliação da aprendizagem do educando, pois são informações que indicam a regulação e o domínio do professor sobre o escolar e reforçam que, como forma de comunicação do desempenho do aluno, os pareceres da escola α não cumprem a simples função de expressão dos resultados de avaliação a respeito do desenvolvimento escolar do educando.

Para Cardoso (2002), o escolar construído pelos discursos nos pareceres é um ser híbrido-mutante, distintamente singular, estruturado e delimitado em seu

campo de ação. Segundo a autora, o parecer dita o que deve ser aceito ou não na constituição deste ser, construído a partir de efeitos de verdade na descrição feita pelo professor. Esse é um aluno virtual-ficcional constituído, segundo Cardoso (2002, p. 15), em “relação às forças de poder ou às configurações do saber estabelecidas no discurso da tecnologia avaliativa”.

No registro do educando como ser social, os pareceres constroem e legitimam um ideal de aluno que marca categoricamente o ser-escolar que foge às regras do ensinar e do aprender estabelecidas, caracterizando-o como um ser que necessita de ajustes para se adequar a determinada norma-padrão de comportamento.

Segundo Ewald (1993, p.78-79), a norma designa:

uma medida que serve para apreciar o que é conforme a regra e o que dela se distingue, mas esta já não se encontra ligada à idéia de rectidão; a sua referência já não é o esquadro, mas a média; a norma toma agora o seu valor de jogo das oposições entre o normal e o anormal ou entre o normal e o patológico.

A norma estabelecida nos meios educacionais repudia os alunos que possuem alguma característica divergente do esperado. “Rejeita” o aluno, o que se comprova pelo uso excessivo da expressão “dificuldades”, e segue a busca da esperada homogeneidade, distanciando-se da proposta pedagógica que objetiva compreender o aluno como um ser peculiar, com necessidades básicas de aprendizagem que devem ser atendidas de forma individual.

É necessário estabelecer novas bases de inserção da criança no meio educacional, de repensar os papéis e de desenvolver um olhar de respeito ao outro. A escola está deixando de ser atraente para nossos alunos e está se transformando em um martírio para nossos professores.

O cuidado do professor ao fazer certas afirmações sobre seus alunos deve estar sustentado pela sensibilidade e pela busca da não exclusão.

É triste, como educadora, ler registros que constroem, no geral, a imagem do aluno como um ser agressivo, de comportamento socialmente inadequado, irresponsável, desinteressado e com fraco desempenho. Este é o ser-escolar delineado em grande parte dos registros nos pareceres descritivos da escola α , que priorizam aspectos de formação disciplinar, que constroem a imagem do bom e mau aluno a partir de supostas qualidades e contra-qualidades, numa visão educacional

comportamentalista e reducionista. Identifica-se, assim, um ser-escolar ficcional constituído por uma visão avaliativa restritiva e autoritária, que tem sua vida – tanto dentro como além dos muros escolares – administrada por um discurso avaliativo que moraliza e monitora sua conduta, o qual, segundo Cardoso (2002, p. 18), “o liga a termos de aprovação e reprovação, certo e errado, de normal e anormal”.

A representação do aluno construída pelo professor nos registros dos pareceres, além de indicar, a partir do discurso do professor, a constituição de um ser-escolar-objeto, ao mesmo tempo, assinala a forma de como este professor-sujeito se insere nas práticas cotidianas de ensino e de aprendizagem.

Diante das considerações apresentadas após a leitura dos registros dos pareceres e das concepções identificadas na avaliação da aprendizagem do ser-escolar, na próxima seção, a partir da teoria bakhtiniana, reflito sobre as concepções relativas à aprendizagem da língua materna.

4.4 Concepções que emergem das vozes discursivas dos pareceres descritivos

A partir da contextualização do espaço social onde os pareceres são construídos e o exercício de configuração⁵⁷ e reconfiguração⁵⁸ - que levaram à discussão sobre avaliação, aprendizagem e o ser-escolar delineado nos registros -, volto-me às concepções sobre aprendizagem da língua materna que emergem das vozes sociais que constituem o discurso avaliativo.

“Voz”, para Bakhtin (1981), é a consciência falante presente nos enunciados. Impregnada de juízo de valor, de uma visão particular de mundo - não é uma (Bakhtin, op. cit.) -, é atravessada por diferentes pontos de vista, por meio de diferentes consciências falantes ou vozes. Essa “voz” está imersa nas múltiplas relações da interação sócio-ideológica nas quais o sujeito se constitui discursivamente, assimilando as vozes sociais.

⁵⁷ O termo configuração é aplicado nesta dissertação referindo-se ao exercício que compreendeu a elaboração dos critérios de seleção e organização dos registros que compõem o corpus da pesquisa.

⁵⁸ O termo reconfiguração designa a organização dos dados preliminares (configuração) a partir de uma nova diretriz: qualidades e contra-qualidades.

Os dados apurados permitiram-me identificar nos pareceres as seguintes vozes sociais: a das políticas educacionais, do sujeito-professor, e a voz do ser-escolar.

Meu objetivo, a partir deste momento, é discutir as concepções que emergem destas vozes discursivas, considerando aspectos relacionados à aprendizagem da língua materna. Essas vozes discursivas se materializam nos documentos por meio da enunciação pelo sujeito-professor, perpassadas por outras vozes que, na constituição deste discurso, forneceram indícios a esta pesquisadora para a compreensão da concepção de aprendizagem de língua materna na escola α .

E assim inicio o diálogo...

4.4.1 A voz das políticas educacionais

A discussão sobre as políticas educacionais, nesta dissertação, ocorrerá a partir do Regimento Escolar da escola α , que cita como base da sua construção os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Como o parecer descritivo é construído no contexto escolar que, por sua vez, é regido por uma legislação específica (LDB, PCNs, Regimento Escolar, Normas do Conselho Nacional e do Estadual de Educação), é necessário voltar-me à investigação dos dizeres desta voz no discurso que avalia a aprendizagem do aluno das séries iniciais.

Para meu espanto, embora o Regimento Escolar da escola α assuma como diretriz da sua elaboração os PCNs, suas ações parecem conflitar com esta “adesão”. Tomo como exemplo o conceito de linguagem que parece emergir dos dois documentos.

Nos PCNs, a linguagem é valorizada enquanto papel que ocupa nas relações sociais:

Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o

acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania (PCNs, 1997, p.19).

Como dito anteriormente, o entendimento da linguagem que emerge dos conteúdos propostos no regimento é fundamentado no ensino da escrita alfabético-ortográfica com vistas a alcançar o ideal de escrita – a norma culta. Minha leitura dos registros nos pareceres e o exercício de análise apontam à valorização da língua padrão “doutrinada” em práticas pedagógicas de ensino das normas que regem o bem escrever. De acordo com Moraes (1991, p. 62-63), essas normas do bem escrever “pretendem dar conta da estrutura da chamada língua padrão, mas não são suficientemente abrangentes nem sistemáticas”.

O professor-alfabetizador deve perceber o processo de apropriação da escrita e da leitura pela criança, segundo Vygotsky (2003), como resultado de um processo cultural, de caráter social, envolvendo práticas interativas, em diferentes situações discursivas, das quais ele não deve se abster.

Este cenário condiz com a fala de Collelo e Silva (2003, p. 29), de que a prática pedagógica é organizada a partir de uma visão de aprendizagem “linear e cumulativa de pontos a serem 'dominados' pela criança”, o que se observa na proposta e organização dos conteúdos programáticos e no enfoque “fragmentado” do conhecimento, leia-se áreas de conhecimento.

A linguagem escolar, que parece vigorar na escola α , registra em seus documentos avaliativos a escrita veiculada ao domínio das normas ortográficas, em propostas que contrariam as formas de escrita que a criança observa em seu cotidiano. Já fui questionada por meu filho, e imagino que muitas crianças tenham a mesma dúvida, sobre o porquê de conjugar, por exemplo, verbos com o pronome pessoal “vós”, se não o utilizamos em nossas situações comunicativas do cotidiano. Retomando Vygotsky (2000), destaco, igualmente, que, se o ensino da escrita é desvinculado de sua importância cultural e do seu uso em situações reais, para a criança, torna-se uma representação distante da linguagem que conhece.

O Regimento Escolar (2005, p. 09,15,23) aponta como um de seus objetivos o desenvolver da capacidade de aprender, incentivando o desenvolvimento e aprendizagem, tendo em vista a construção de conhecimentos, habilidades e a

formação⁵⁹ **de atitudes e valores**, necessários ao convívio e à **participação social**; propiciar ao educando das séries iniciais a **compreensão do “meio natural, social, político, tecnológico**, das artes e **dos valores da sociedade** para situar-se de forma natural e crítica frente a esta, além de **fortalecer os vínculos familiares**, os laços de **solidariedade humana** e de **harmonia social**”.

O que pode ser observado nas palavras em destaque é um compromisso com a formação social do indivíduo, como o ensino de valores e atitudes, com uma formação de característica comportamentalista que, no entanto, não parece agregar conhecimento nem direcionamento ao desenvolvimento da aprendizagem do ser-escolar: em resumo, representam uma proposta de aprendizado voltado a normas de etiqueta social (como se portar em sociedade).

É esta a direção que a construção dos pareceres descritivos da escola α parece seguir: a valorização das habilidades sociais e comportamentais do educando, como pode ser visto em grande parte dos registros presentes, e a avaliação do ser-escolar a partir de parâmetros de valor e desvalor social.

4.4.1.1 Impactos da voz das políticas educacionais na concepção de língua materna que emana dos pareceres

Em relação à aprendizagem de língua materna, fundamentalmente, a proposta metodológica para as séries iniciais na escola α , definida no Regimento Escolar (2005), tem como objetivo o ensino e a aprendizagem de leitura, de linguagem falada e escrita, assegurando o desenvolvimento da capacidade de comunicação do educando.

Como pode ser observado nos dados do conteúdo programático das séries iniciais da escola α (seção 3.2.2 Estrutura Curricular e Proposta Metodológica da escola α), ocorre a prevalência do ensino da gramática normativa tradicional (GNT) ou gramática formal e poucas propostas de práticas de letramento⁶⁰. Tal ênfase vai

⁵⁹ O destaque em negrito de determinadas expressões são grifos meus, com o objetivo de ressaltá-las ao leitor.

⁶⁰ Adoto a concepção de Soares (2002, p. 39), para quem letramento é o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita que implica várias habilidades como a capacidade de ler ou

ao encontro de um modelo conceitual tradicional de educação e ensino, sem reflexões sobre o uso da linguagem, levando a uma aprendizagem de forma descontextualizada, uma (re)produção autômata de conhecimento.

Com o aparente objetivo de alfabetizar, é ofertado, na escola α , o ensino de uma norma culta/padrão, uma língua distante da língua do uso e do contexto cultural em que está inserida, que não agrega benefícios à capacidade de comunicação do educando, que compreende a aprendizagem da escrita e leitura infantil a partir de parâmetros de um ideal configurado pela escola. Nos pareceres analisados na pesquisa de Cardoso (2002), o saber ler e escrever – a premissa que norteia o ensino nas séries iniciais -, também está voltado a um elenco de tópicos que visam ao conhecimento e o “domínio” da gramática normativa da língua portuguesa com o aparente objetivo de alfabetizar o aluno.

Avaliar as habilidades leitoras e de escrita do escolar a partir da valorização do desempenho esperado e idealizado nos planos de estudos, que visa apenas um domínio do sistema e não os diferentes e reais usos da língua é, no mínimo, contrariar os próprios preceitos que a escola propõe através de seu regimento.

Para Vygotsky (1998), mais que ensinar o sistema gráfico, o professor deve oferecer atividades de reflexão sobre a linguagem. Para o autor, a escrita deve ser vista como construtora de novos sentidos e significados, visando à valorização e apropriação do conhecimento através de uma prática pedagógica transformadora, que vê o aluno como um sujeito capaz de aprender, que prioriza sua evolução e valoriza suas conquistas.

Neste contexto, o que dizer sobre Alfabetização e Letramento?

No momento que compreendo alfabetização e letramento como práticas interligadas em uma proposta que valoriza situações comunicativas e os sujeitos nela envolvidos, não encontro “rastros” nos registros da escola que apontem nem para uma proposta, nem para outra.

O que parece emergir dos pareceres é o ensino codificador/decodificador de uma língua artificial escolar - excepcionalmente valorizado no primeiro ano do ensino fundamental -, observado nos registros avaliativos da aprendizagem e desenvolvimento da linguagem, tais como:

- **“não sabe escrever o nome”** (turma 10, aluno 23, segundo trimestre, registro 3; terceiro trimestre, registro 5);
- **“não consegue escrever o nome”** (turma 11, aluno 1, segundo trimestre, registro 2);
- **“não sabe escrever nome”** (turma 11, aluno 1, terceiro trimestre, registro 1);
- **“não reconhece letras”** (turma 11, aluno 6, terceiro trimestre, registro 3);
- **“não foi alfabetizado suficiente para a próxima série”** (turma 11, aluno 21, terceiro trimestre, registro 3);
- **“não reconhece letras”** (turma 11, aluno 23, terceiro trimestre, registro 2);
- **“não se encontra alfabetizada”** (turma 11, aluno 23, terceiro trimestre, registro 3);
- **“melhorar ortografia”** (turma 20, aluno 5, terceiro trimestre, registro 2);
- **“melhorar letra”** (turma 20, aluno 15, terceiro trimestre, registros 2);
- **“não copia”** (turma 20, aluno 16, primeiro trimestre, registro 1; segundo trimestre, registro 1);
- **“dificuldades ortográficas”** (turma 30, aluno 2, primeiro trimestre, registro 1);
- **“dificuldades em português”** (turma 30, aluno 10, primeiro trimestre, registro 1);
- **“se atrasa para copiar”** (turma 30, aluno 16, primeiro trimestre, registro 2);
- **“dificuldade ortográfica”** (turma 31, aluno 3, primeiro trimestre, registro 2);
- **“não copia”** (turma 31, aluno 10, segundo trimestre, registro 2);
- **“lenta para copiar”** (turma 31, aluno 11, primeiro trimestre, registro 1);
- **“copia pouco”** (turma 31, aluno 11, segundo trimestre, registro 2);
- **“dificuldade em português”** (turma 31, aluno 16, segundo trimestre, registro 2);
- **“letra ilegível”** (turma 31, aluno 18, primeiro trimestre, registro 3);
- **“preguiçosa na escrita”** (turma 31, aluno 19, primeiro trimestre, registro 4);
- **“problema de caligrafia”** (turma 31, aluno 19, segundo trimestre, registro 2);
- **“não copia tudo”** (turma 41, aluno 3, segundo trimestre, registro 1)

Os registros avaliativos da aprendizagem e do desenvolvimento da linguagem presentes nos pareceres estão relacionados unicamente com a escrita produzida pelo escolar, e os aspectos relacionados à leitura são desconsiderados.

Na aprendizagem da escrita, os sete registros relacionados à primeira série do ensino fundamental apontam para um ensino que avalia e valoriza o conhecimento das letras do alfabeto, fato identificado nas observações do cotidiano escolar desta série. Neste contexto, o ato de juntar letras para formar palavras, parece evidenciar, na concepção desta escola, avanços no processo de alfabetização. Partindo de tal panorama, não é estranho que, na segunda e na terceira séries, aspectos de caligrafia e ortográficos sejam os mais assinalados, ou

seja, promovem um cenário no qual o ser-escolar deve produzir a escrita correta através de uma bela letra.

Outro destaque se relaciona ao uso da expressão “cópia”, aparentemente, pelo que apontam os registros, porque, a cada série, aumenta a falta de estímulo à produção escrita, evidenciada nos pareceres descritivos através de termos como “não copia”, “copia pouco”, e “preguiçoso na escrita”. Acredito que o termo “cópia”, usado pelos professores, é representativo de tal situação no momento em que a escrita a qual este se refere não é uma escrita produzida pelo aluno, mas uma transcrição da escrita do professor, ou seja, atividades de “recorta” e “cola”.

Os professores da escola α , quando questionados sobre registros de dificuldades, referiam-se, na sua maioria, a problemas de aprendizagem causados pela dificuldade de expressar-se através da escrita (erros ortográficos) e dificuldades na fala. Este conceito parece relacionar-se à compreensão dos professores sobre escrita e leitura, em uma visão segundo a qual a escrita é a atividade de formar palavras, frases ou textos e a codificação, através das letras, dos sons da fala; a leitura, por sua vez, é vista como decodificação das palavras de um texto.

Ressalto que, para Vygotsky (1998), o objetivo da alfabetização não deve estar centrado no ensino das letras, mas na aprendizagem da linguagem escrita. Como diz o autor, a criança precisa passar da escrita como simbolismo de segunda ordem – representação das palavras pelos sons -, para simbolismo de primeira ordem – representação da linguagem.

Considero que o professor, além de possuir fundamentos teóricos que lhe possibilitem identificar a evolução da escrita do escolar, deve assumir seu papel de mediador, responsável por facilitar o processo de aprendizagem do escolar. É a partir destas perspectivas que trago, na próxima seção, a voz do sujeito-professor.

4.4.2 A voz do sujeito-professor

É importante lembrar que a sociedade evoluiu social, política e tecnologicamente, e, a partir dessas características, as formas de ensinar vão mudando.

Alguns aspectos desta mudança já estão presentes no cotidiano escolar e marcam a necessidade de reelaborar novos modos de pensar e de realizar a educação escolar, principalmente no que se relaciona ao ensino da língua materna. Neste contexto se mostra urgente a modificação e/ou definição do papel do professor no sistema de ensino.

A atual imagem social do professor é a que transparece na mídia, quase que diariamente. Ao professor quase sempre é atribuída a responsabilidade pelo declínio do sistema educacional. Parece transparecer em determinadas reportagens a imagem de um professor, principalmente da escola pública, com as seguintes características: que tem formação insuficiente, que adota práticas pedagógicas arcaicas, que falta muito, que não se preocupa com seus alunos, que entra em conflito com eles, é vítima da violência do escolar e desvalorizado pela sociedade porque só quer fazer greve.

Frente a isso, não surpreende a ausência da voz do professor, sujeito agente da educação, nos pareceres descritivos. Nessa perspectiva, Torezan (1990) declara que os professores buscam solucionar os problemas de aprendizagem encaminhando o aluno para atendimento específico – o que se evidenciou nos registros-, ou orientando os pais, mas não se remetem à sua prática em sala de aula nem refletem sobre sua postura pedagógica.

Aparentemente, a voz que representa o professor nos registros dos pareceres é a voz de um pseudo-sujeito construído a partir das vozes do outro, sujeito recluso, que atua, mas não se faz presente.

Não estão evidentes nos registros dos pareceres os sentidos que o professor dá à avaliação, o que fundamenta sua prática pedagógica, nem seu entendimento sobre as concepções que sustentam a aprendizagem e o desenvolvimento do ser-escolar das séries iniciais: linguagem, alfabetização e letramento.

Segundo Bakhtin (1995), o sujeito se constitui a partir da perspectiva do outro e da comunidade na qual se insere. Desse modo, o eu se constrói constituindo o eu do outro e é por ele constituído. O professor, em seu “ato” enunciativo, representa a ideologia e as concepções do contexto educacional onde está inserido, idealiza a imagem do aluno e nela se reflete.

De acordo com Guimarães (2005, p. 151), “há um conjunto de vozes do outro que provam o discurso do ‘um’”. Essas vozes, contudo, ao serem incorporadas a determinado discurso, apagam a ordem real e criam a ilusão de sentido único, e o

sujeito toma esse dizer como sendo seu”, porque as palavras de um falante estão sempre impregnadas da palavra do outro.

Considero esta voz enunciativa que elabora os registros nos pareceres como uma voz anônima, que não fornece pistas sobre seus saberes, que, mesmo enunciada pelo professor, não se pessoaliza.

Esta voz reflete e julga através da voz norteadora do regimento escolar e dos planos de estudos. Seu olhar avaliativo considera somente aspectos sociais/comportamentais do desenvolvimento do aluno, ou, no caso do plano de estudos, o ensino da gramática normativa da “língua” escolar idealizada.

O sujeito-professor da escola α não expõe suas práticas, talvez por ser inseguro quanto à eficiência das mesmas ou para não entrar em conflito com seus pares; ou, quem sabe, pela ausência de uma base teórica que sustente sua voz.

Outro aspecto importante e delicado está no processo de construção do parecer na escola α : o documento é redigido na presença de todos os professores das séries iniciais, alguns dos quais, muitas vezes, ex-mestres do aluno daquele momento. Indicar falhas na aprendizagem do ser-escolar pode representar, mesmo que de forma indireta, crítica ao colega, quando, aparentemente, aponta sua falta de resultado.

Este quadro pode ser responsável pela produção discursiva quase padrão que se observa na escola α , onde há o mesmo enunciado produzido por diferentes professores, como pode ser observado nos registros abaixo:

- **“esforçado - interessado - rendimento bom”** (turma 41, aluno 5, segundo trimestre, registros 1 à 3);
- **“esforçada – participativa – responsável”** (turma 40, aluno 23, primeiro trimestre, registros 1 a 3);
- **“ótima - esforçada – educada”** (turma 31, aluno 13, primeiro trimestre, registros 1 a 3);
- **“ótima aluna – participativa”** (turma 30, aluno 1, primeiro trimestre, registros 1 e 2);
- **“rendimento bom – participativo - ótimo aluno”** (turma 20, aluno 24, segundo trimestre, registro 1 e 2; terceiro trimestre, registro 2);
- **“acompanha bem (a turma) - ótimo aluno”** (turma 10, aluno 7, primeiro trimestre, registro 1, terceiro trimestre registro 1).

Na voz⁶¹ do professor parece ressoar mais fortemente a voz do regimento escolar, o documento legal que normatiza desde a avaliação do ser-escolar até o conteúdo desenvolvido em cada série, como os registros da avaliação da escrita do escolar discutidos na seção anterior já indicaram.

O contexto discursivo em que são elaborados os pareceres exercem uma “força” pressionadora, moldadora na voz do sujeito-professor. Como reproduz outras vozes, este, aparentemente, não assume a integralidade do enunciado como seu.

No entanto, o poder para mudar este cenário pode estar nas mãos – ou voz - do professor. Ele, através da valorização de sua fala, é capaz de transformar o significado revelado no discurso dos pareceres e, a meu ver, iniciar uma mudança significativa no ato avaliativo, voltando-se a um olhar investigativo sobre o conhecimento produzido por seu aluno. Este deve ser objetivo da avaliação: fornecer subsídios para que as pessoas envolvidas reflitam sobre ela criticamente.

Compreendo que esta reflexão é possível através da interação do professor com o aluno e do reconhecimento deste como sujeito ativo da aprendizagem.

Tal pressão na voz do professor remete à necessidade de que ele interaja e reconheça a presença de outras vozes em seu discurso, ouvindo-as, aceitando-as ou rejeitando-as, transformando, na visão bakhtiniana, palavras outras em palavras próprias.

Acredito que, não necessariamente, deve ocorrer conflito nas vozes que se instituem no discurso avaliativo dos pareceres. A voz minha pode se juntar a outras vozes, ressignificando-as, pois o discurso outro pode auxiliar a transformar e redefinir o discurso meu. Para Bakhtin (2000), reconhecer a voz do outro significa reconhecer a alteridade como um elemento constitutivo da linguagem.

É importante ressaltar que, mesmo que o discurso outro esteja inserido no discurso meu, temos total responsabilidade pela tomada de posição que assumimos ou pelos julgamentos que fazemos no momento em que produzimos um enunciado, pois, segundo Bakhtin (op. cit, p. 277), o enunciador “ao compreender o significado do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo”.

⁶¹ Como entendo que a avaliação do professor está sustentada pelo discurso de outros (políticas educacionais), considero já discutido o impacto da voz do professor na concepção de língua materna que emana dos pareceres.

O discurso dos sujeitos vem do outro, é pronunciado em resposta ao outro. Como pude observar, esse discurso é impregnado pelas múltiplas vozes, que tecem o discurso individual do sujeito, interpenetrando-se de maneira a fazer-se ouvir. É nesse sentido que busco, na próxima seção, os ditos da voz do ser-escolar, sujeito no qual se reflete o discurso avaliativo dos pareceres.

4.4.3 A voz do ser-escolar: a adesão do aluno do “bem” x a resistência do aluno do “mal”

Como pode ser observado no gráfico 2, que representa quantitativamente o quadro síntese das Qualidades e Contra-Qualidades do escolar α das séries iniciais do ensino fundamental, o ser-escolar é definido a partir de critérios avaliativos adjetivos subjetivos: qualidades e contra-qualidades.

As expressões adjetivas subjetivas avaliativas, como dito anteriormente, constituem uma avaliação valorativa a respeito do “objeto”, no sentido de atribuir um valor a coisas ou pessoas e refletem, segundo Facundes (2008), a subjetividade do enunciador, reproduzindo, com isso, concepções de mundo, de valor cultural ou ideológico.

Os critérios que parecem sustentar a avaliação do escolar α , a partir da leitura dos registros, apontam para a formação de um ser-escolar em valores de adequado e inadequado, ou seja, nesta seção identificados pelo binômio: “bem” e “mal”.

Como representativo das qualidades do “bem” e das contra-qualidades” do “mal” encontradas nos registros dos pareceres, apresento o gráfico quantitativo dos adjetivos de valor e desvalor do escolar α .

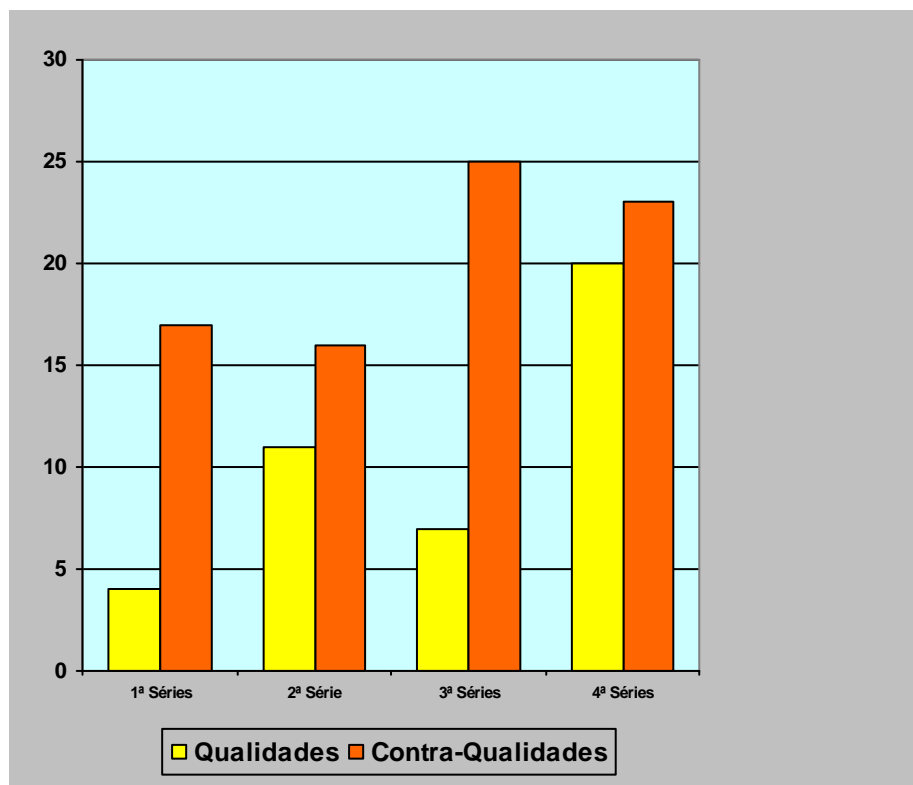


Gráfico 02: Levantamento quantitativo das qualidades e contra-qualidades do escolar α

Como o gráfico 2 indica, as contra-qualidades são mais representativas que as qualidades do ser-escolar nos pareceres descritivos.

Compreendo que, no momento em que adjetiva o escolar, o professor demonstra o caráter subjetivo da avaliação. Neste contexto, parecem emergir dois grupos distintos: o do bom aluno, aquele que apresenta o comportamento desejado pelo professor e almejado pela avaliação; e o mau aluno, aquele que é indesejado socialmente, que se destaca no ambiente por não apresentar atitudes adequadas ao convívio social e, conseqüentemente, não consegue “acompanhar” o desenvolvimento da turma.

Este direcionamento dado à avaliação pelo professor, a meu ver, condiciona o ser-escolar, enquanto sujeito social, a comportamentos predeterminados que, se não apresentados pelo educando, o excluem do ambiente escolar. Tal quadro reforça, principalmente, o discurso que significa o escolar, muito mais expressivo quando se destina às críticas ao desempenho apresentado pelo aluno. Retomando os registros dos alunos, quando estes apresentam baixo rendimento, complementar a ele, parece também haver um “diagnóstico” desse “problema”. Ele apresenta baixo rendimento “porque não estuda, porque tem dificuldades de aprendizagem, porque não copia” etc.

As vozes do ser-escolar que parecem emergir deste contexto são aqui definidas através do olhar avaliativo dos pareceres e a partir da classificação do aluno em critérios de valor e desvalor. É designado aluno do “bem” o ser-escolar constituído pelo registro das qualidades, e representa o aluno do “mal” aquele caracterizado por registros de contra-qualidades.

O aluno do “bem”, identificado nos pareceres, acompanha o desenvolvimento da turma, é inteligente e mostra boa aprendizagem, além de estudar muito. Este é o aluno que apresenta bom ou ótimo rendimento indicado por boas notas, é esforçado, responsável com seus compromissos e caprichoso na manutenção de seu material. Este escolar faz todas as atividades propostas, é participativo, criativo e demonstra interesse por todas atividades propostas pelo professor. Na relação com o professor e com os colegas se mostra educado, respeitoso e meigo. Todas essas características evidenciam-se nos registros, como o quadro 1 já mostrou. Em síntese, adapta-se ao sistema escolar e corresponde à expectativa do professor e à dos colegas. Não gera conflitos, e não questiona sua aprendizagem. É atencioso com todos e aplicado na realização das atividades propostas. Possui, ainda, uma apresentação pessoal impecável e não se expõe a críticas: é, assim, um aluno representativo do conceito do escolar ideal.

Os adjetivos acima ilustram a representação feita pelo professor do ser-escolar e evidenciam uma lista de qualidades que o educando deve ter, mesmo não relacionadas a aspectos cognitivos de aprendizagem, como observa-se nos registros,

- **“perfumada”** (turma 40, aluno 27, primeiro trimestre, registro 4);
- **“carinhosa”** (turma 40, aluno 20, primeiro trimestre, registro 2);
- **“sensível”** (turma 10, aluno 22, terceiro trimestre , registro 3).

Em contrapartida, o ser-escolar do mal não acompanha o desempenho da turma e apresenta, por esta razão, dificuldade de aprendizagem, que pode ser resultado ou resultar em faltas. É um aluno que, aparentemente, não demonstra interesse pelas atividades nem pelo ambiente escolar, por isso conversa muito, fala alto e não copia as atividades em seu caderno.

Ocasionalmente, este escolar apresenta-se ao professor como inseguro, nervoso e com baixa auto-estima. Quando não é retraído, é agressivo (verbal e fisicamente) e manifesta comportamentos/atitudes inadequados ao ambiente escolar. Ele apresenta limitações cognitivas ou físicas, é desorganizado, não faz

temas e tarefas e é irresponsável com horário, materiais e trabalhos. Seu desempenho é fraco, por isso apresenta baixo rendimento que resulta em notas baixas. É desinteressado e não se esforça nos estudos, nem tampouco se concentra para executar com êxito as atividades propostas. O aluno do "mal" não possui bons hábitos de higiene, é introvertido e tem dificuldade de relacionar-se com os colegas. Como mostram os registros, este educando

- **“responde e debocha da professora”** (turma 11, aluno 6, segundo trimestre, registro 3);
- **“uma criança solta”** (turma 20, aluno 16, primeiro trimestre, registro 3);
- **“faz fofocas”** (turma 40, aluno 11, segundo trimestre, registro 2);
- **“ver problema de piolho”** (turma 10, aluno 19, segundo trimestre, registro 2);
- **“as colegas acham-na masculina”** (turma 30, aluno 13, primeiro trimestre, registro 3).

O aluno do “mal” é, em adição, indisciplinado, mal-criado, responde e agride, sua voz fala que ele não está satisfeito com a escola e não quer fazer parte dela. É uma voz que resiste, é a voz de um aluno que, se sentindo rejeitado pelo sistema escolar, também o rejeita. É, ao mesmo tempo, uma voz que clama por atenção e por cuidados, uma voz desiludida com a escola.

Talvez a leitura que faço das expressões adjetivas que caracterizam o ser-escolar nos registros dos pareceres seja muito particular, mas, a partir deste “desenho” de aluno que emana dos pareceres, indago por que isso ocorre. A criança, ao ingressar na escola, vem cheia de sonhos, com olhos estão iluminados, e ela não se contém de tanta excitação diante do que a ela se apresenta. Vem repleta de expectativas, principalmente porque vai aprender a ler e escrever. Com o passar do tempo, esta luz vai se desvanecendo, a chama vai se apagando, e ela sem muitas alternativas se torna passiva ou contestadora. A voz dos pareceres está deformando nossas crianças. A avaliação os classifica e os enquadra, os qualifica através de parâmetros comportamentais, os classifica como inferior, médio ou superior quanto ao seu desempenho e os impede, provavelmente, de desvelarem seu potencial.

Concordo com Luckesi (1984), que a avaliação deve ser contínua e focada na perspectiva do desenvolvimento integral do aluno, não sustentada por notas comumente usadas pela necessidade de classificar os alunos, dentro de um

continuum de posições, onde a maior ênfase é dada à comparação de desempenhos e não aos objetivos instrucionais que se deseja atingir.

4.4.3.1 Impactos da voz do ser-escolar na concepção de língua materna que emana dos pareceres

Com não foram encontrados nos pareceres registros que indicassem atividades de leitura, foram considerados nesta análise somente os apontamentos relacionados à escrita nas séries iniciais.

O que aparentemente está presente na voz do ser-escolar, principalmente no aluno do “mal”, é o não reconhecimento da escrita como um ato com dada finalidade ou significado. O entendimento do professor-avaliador sobre desenvolvimento da escrita de seu aluno é o de que não copia, sua grafia é incorreta ou ilegível. O ser-escolar representado nos dados faz uso de escrita de modo puramente externo e imitativo, dissociado do material a ser escrito, o que indica que o aluno das séries iniciais não compreende as atividades propostas pelo professor como aprendizagem da escrita e da leitura.

Como dito anteriormente, a escrita está relacionada e avaliada na escola a partir da perspectiva da cópia. Não houve indícios de produção escrita espontânea nas atividades propostas em sala de aula, nem de uma avaliação da escrita do escolar. Nos pareceres a avaliação remete apenas à falta da escrita do aluno (mera reprodução da escrita do professor) e a aspectos estéticos desta escrita (caligrafia).

Neste contexto, vejo que identificar o “valor” na concepção de linguagem que se apresenta nesta leitura dos registros é uma tarefa difícil, pois esta é uma linguagem que o aluno “aprende” e desenvolve descontextualizada de significado real e de, a meu ver, utilidade.

4.4.4 A voz dos pareceres

Como é a partir da linguagem, segundo Bakhtin/Volochinov (1929), que o ser humano se constrói, reproduz modelos socialmente estabelecidos e também os significa, é importante ver como ela se apresenta nos pareceres descritivos.

A linguagem ocupa um importante papel na construção deste documento, porque, a partir dele, constitui imagens e conceitos: do ser-escolar, do sujeito-professor, e da instituição escolar. É através dela que as vozes que se evidenciam nos pareceres (re)produzem as ideologias que marcam o discurso avaliativo.

O parecer descritivo na escola α é um documento formado por múltiplas vozes e registra a avaliação do professor sobre o ser-escolar e representa ideologicamente o espaço educacional em que se insere

A voz avaliativa do parecer dá número aos alunos e os agrupa por parâmetros de conduta comportamental. Quanto à aprendizagem, o que transparece nos pareceres é a valorização da transmissão do conhecimento do professor ao aluno, como uma “transfusão” de saberes. É uma voz dissonante, que caminha por caminhos distintos, discute, compõe e recompõe, ora agride, ora afaga o ser-escolar.

É um ato enunciativo, traz em si marcas de discursos anteriores, mas sempre espelha o discurso do grupo social que representa. É uma voz que se vê confrontada pelo aluno do “mal”, na tentativa de transformá-lo no aluno ideal, não necessariamente o real.

Se o parecer descritivo é a voz do registro, que, além de avaliar, descreve a aprendizagem do ser-escolar, o que ele diz sobre os alunos com dificuldade de aprendizagem?

A partir de levantamento nos registros dos pareceres, identifiquei 20 alunos das séries iniciais caracterizados como apresentando dificuldade de aprendizagem. Em síntese, estas dificuldades estão relacionadas em razão, ou como consequência, aparentemente, de problemas emocionais e/ou comportamentais apresentados pelo escolar, da falta de apoio familiar, ou, ainda, de seu desempenho escolar. Como resultado deste quadro, parte significativa⁶² destes alunos foi encaminhada, pelo professor, a atendimento pedagógico e/ou psicológico.

⁶² Dos 20 alunos com registros de dificuldade de aprendizagem, 09 foram reprovados, 09 aprovados, mas 03 com ressalvas, 01 aluno não teve registro de aprovação ou reprovação.

Outra característica que se evidencia no parecer da escola α - conseqüência do diálogo com as vozes que o atravessam -, está no fato de que sua elaboração ocorre a partir de parâmetros avaliativos comportamentais e no de que sua proposta de ensino e de aprendizagem de língua materna consiste na restrita valorização da escrita ortográfica e caligrafia.

Considerando o parecer descritivo que se avista nesta leitura, sinônimo de discriminação, ou meramente relato de uma etapa encerrada – fechada – do desenvolvimento do escolar, creio que este documento deva possuir caráter investigativo, baseado em uma averiguação contínua, reflexiva e crítica, não só sobre o desenvolvimento do escolar, mas sobre todos os aspectos que mantêm alguma relação com sua aprendizagem. Concordo com os PCNs (1997), quando estabelecem que é responsabilidade da escola criar possibilidades para que o aluno amplie sua competência discursiva na interlocução, e isso vai ao encontro da concepção proposta pela teoria que fundamenta esta pesquisa, para a qual a linguagem é um meio de interação social onde o sujeito deve atuar criticamente.

Neste contexto, um novo modelo de parecer descritivo deve ser construído, ou o antigo ressignificado, remodelado, para que contemple as necessidades reais de registro da avaliação da aprendizagem do escolar, voltando-se, inclusive, a aspectos que o escolar já desenvolveu e aos que ainda devem ser aprimorados e assimilados por ele. Se for redigido com esses fins, esse documento será capaz de, efetivamente, fornecer subsídios ao professor para a elaboração de novas propostas de ensino, adequadas à realidade do aluno.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfatizo que, durante todo o desenvolvimento desta pesquisa, minha proposta foi a de reforçar o caráter construtivo do ensino e da aprendizagem da língua materna e a importância das experiências sociais de leitura e escrita como oportunidades que impulsionam e dão sentido ao aprendizado na escola. Neste percurso, as concepções que nortearam minhas investigações defendem que a aprendizagem da linguagem deve estar sustentada em situações comunicativas dentro de práticas sociais, possuindo o professor, neste contexto, o papel de mediador do desenvolvimento do educando.

Com o propósito de responder à questão central deste estudo, a análise dos dados direcionou-se pelas expressões que sintetizam a função do parecer descritivo na escola α : avaliação, aprendizagem e ser-escolar.

O parecer descritivo da escola α , enquanto registro da avaliação do educando, é construído, principalmente, a partir de parâmetros avaliativos comportamentais, que classificam o escolar a partir de suas “qualidades” sociais, deslocando-o para pólos opostos: o ser-escolar do bem e o ser-escolar do mal. São seres que concentram em si todas as boas qualidades: **ótima - esforçada – educada** - turma 31, aluno 13, primeiro trimestre, registros 1 a 3; ou se desviam do bom comportamento almejado pelo educador: **responde e debocha da professora** - turma 11, aluno 6, segundo trimestre, registro 3.

Os registros que remetem ao desenvolvimento cognitivo do escolar, presentes nos pareceres estudados, apontaram para uma avaliação que valoriza os conhecimentos legitimados pelo plano de estudo. A partir desta indicação, pude identificar que a compreensão de língua materna vincula-se à formação de um alfabeto funcional, como observa-se em registros como,

- “**dificuldade ortográfica**” (turma 20, aluno 5, terceiro trimestre, registro 2); (turma 30, aluno 2, primeiro trimestre, registro 1); (turma 31, aluno 3, primeiro trimestre, registro 2);
- “**letra ilegível**” (turma 31, aluno 18, primeiro trimestre, registro 3);
- “**problema de caligrafia**” (turma 31, aluno 19, segundo trimestre, registro 2).

A partir da leitura desses registros o que se evidencia é um modelo de ensino que se propõe a instrução de normas ortográficas, como dito anteriormente, sustentado por uma perspectiva mecânica da construção da escrita que prioriza o conhecimento demonstrado pelo escolar de convenções gramaticais.

Este contexto me leva a acreditar que, na escola α , o estudo das normas da gramática normativa é privilegiado, conforme apontam os planos de ensino e os registros que indicam a valorização da competência ortográfica do educando. Neste cenário, presencia-se uma alfabetização que valoriza a ação de juntar letras e formar palavras e reconhece nestas atividades certa apropriação da escrita pelo escolar, mas que gera uma escrita artificial e destituída de significado real, distanciando-se das atuais propostas de letramento. Reforço o que diz Correa⁶³ (2004, p. 67), quando espera que as práticas de escrita sejam compreendidas como processo interativo, social, histórico e dialógico baseado na produção de sentido. Entendo também que o ensino da leitura deve ser mais que decodificação de símbolos ou relação entre símbolos escritos e unidades sonoras, pois deve levar o educando a apropriar-se do texto, de seus sentidos, e a interpretá-los dialogicamente. Pelo fato de o texto escrito ser parte constitutiva das práticas sociais, todas as suas significações devem ser dispostas ao alfabetizando.

Ressalto que os instrumentos de avaliação devem ser atividades intencionais e educativas, entrelaçadas às concepções de ensino e de aprendizagem do educador, exigindo uma postura profissional crítica em avaliação, pois, ao avaliar o aluno, o professor também avalia seu trabalho.

A proposta de ensino e de aprendizagem da escola α , pelo que indicam os dados, parece não estar direcionada a uma prática sustentada pela mediação e interação, como propõe Vigotsky (2000). A análise do conteúdo programático apontou para uma concepção tradicional do programa escolar, como uma lista de conteúdos a serem desenvolvidos trimestre a trimestre, previamente definidos, uniformes, autoritariamente cobrados do escolar, além de fragmentados em áreas de conhecimento.

O que, aparentemente, é compreendido na escola α como ensino de língua materna, na verdade remete a um contexto tradicional de ensino, a um afastamento do usuário e de sua língua “real”. A escola α , assim como todas as outras, deve

⁶³ Sugiro, a fim de obter mais detalhes, ver os dados de Corrêa (2004) sobre a representação de escrita de futuros professores de língua.

reconhecer a riqueza dessa relação homem-língua-sociedade como essencial para a construção de uma proposta de ensino que mostre ao aluno a importância da língua materna e a sua utilização nas diversas atividades que fazem parte da vida humana.

Assumo que a escola desempenha um papel significativo para o aprendizado e desenvolvimento da linguagem pela criança, por ser um local em que ela está interagindo com outros sujeitos, construindo e trocando conhecimentos. No entanto, a realidade escolar retratada nos pareceres da escola α reforça a idéia de que o ensino da linguagem está, ainda, construído sobre uma visão tradicional do uso da língua, que prioriza o ensino da norma culta nas atividades proposta em sala de aula. Acerca dessa relação, Bakhtin (2000, p. 265) afirma que, no ensino, “na maioria das vezes, o enfoque é a gramática normativa, descontextualizada e distante da realidade dos falantes”. Assim, é colocado de lado o estudo da língua em favorecimento da gramática pela gramática, que não proporciona reflexão e é destituída de sentido.

A aprendizagem somente será significativa, se houver produção de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar significados. Baseada nas leituras de Vygotsky (2000), sustento que a aprendizagem está intimamente ligada ao desenvolvimento humano e que ela ocorre na criança desde seu nascimento, nas interações com sua família e sua comunidade. Essa interação é mediada principalmente pela linguagem e não deve ser desconsiderada, ou desvalorizada nas práticas escolares.

Reforço que a aprendizagem da linguagem deve estar sustentada por situações comunicativas dentro de práticas sociais. Ao professor cabe identificar as interações que favorecem a construção do conhecimento e propiciam melhores condições de aprendizagem. A linguagem é um signo mediador, pois carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana, e deve, segundo Vygotsky (1998), ser vista dentro de uma prática cultural e social.

Os pareceres descritivos da escola α , enquanto prática discursiva escolar que avalia a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, representam a expressão da linguagem dentro de uma relação dialógica e refletem particularmente a ideologia na qual se inserem. Estes documentos se caracterizam pela multiplicidade de vozes sociais, culturais e ideológicas que ecoam na produção dos registros e nas concepções de ensino e de aprendizagem que se evidenciam nesse instrumento. Os

dados apurados permitiram-me identificar nos pareceres a voz das políticas educacionais, a do sujeito-professor e a do ser-escolar.

Com o propósito de investigar a concepção de linguagem vigente na escola α , detive-me às vozes das políticas educacionais e à do sujeito-professor. A primeira, pelo fato de reger as bases em que acontece a prática avaliativa; e a segunda, por ser o elemento enunciador da avaliação do escolar.

Os registros nos pareceres, apesar de enunciados pelo educador, trazem em si marcas de outros discursos que se assujeitam às determinações sociais e ideológicas em que se inscreve o discurso educacional e auxiliam na perpetuação da escola tradicional, resultado da ideologia histórica que cerca a educação formal.

Vi nesta “contaminação” ideológica umas das razões que, aparentemente, impedem que, no parecer descritivo da escola α , a avaliação se mostre como investigação dialógica, com resultados descritivos fundamentados no avanço do educando, revelando sua trajetória da aprendizagem, estabelecendo metas para cada período de avaliação.

As concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento da língua materna que se evidenciaram no discurso avaliativo construído por estas vozes reforçaram o que análise dos registros dos pareceres já havia indicado. Um contexto de ensino e aprendizagem que significa seus alunos por um prisma subjetivo e que, na busca da homogeneização das classes escolares, os exclui.

Deste modo, o parecer descritivo se desvanece de sentido, e o conselho de classe, antes local de reflexões sobre aprendizagem do aluno, volta-se à busca de razões e de culpados com o objetivo de justificar os problemas de aprendizagem que, na concepção do professor, o escolar apresenta.

No entanto, como afirmei continuamente neste trabalho, estas são somente minhas leituras, e este estudo não se encerra neste momento, nem se fecha a novas interpretações e a novos olhares que a ele se dirijam.

Asseguro que os momentos de reflexão que este trabalho me propiciou ficarão para sempre em mim. O olhar sobre o discurso construído pelos pareceres descritivos, quando se referem à aprendizagem da língua materna nas séries iniciais, trouxe uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento deste período escolar. Possibilitou revisão de minhas práticas pedagógicas com vistas à construção de novas propostas de ensino e proporcionou reflexão sobre como

avaliar e registrar o desempenho do aluno, com foco não só nas suas “dificuldades”, mas, principalmente, nas habilidades e nos conhecimentos já adquiridos por ele.

Sei que não existem fórmulas milagrosas, nem receitas prontas e acabadas, mas existem passos que não devem ser dados, pois, historicamente, já comprovaram seu efeito negativo. Um desses efeitos é o de sustentar e perpetuar uma avaliação classificatória e excludente, onde o ensino da linguagem se dissocia da necessidade do usuário.

Devem ser promovidos novos olhares que satisfaçam as necessidades de qualificação dos docentes, desde sua atuação nas séries iniciais, propiciando um ambiente de ensino favorável à aprendizagem de todos os alunos. É fato que ainda há muito que refletir e dizer, auxiliando na seleção, implementação e construção de propostas metodológicas ou na edificação de novos paradigmas de ensino que possam contribuir com as atuais políticas públicas da educação, porém, para promover grandes mudanças, algum tipo de movimento se faz necessário.

Creio que depende de cada um o movimento para erigir as mudanças necessárias na educação, na reelaboração e ressignificação das práticas docentes que, com certeza, ainda resultam de uma avaliação valorativa.

Considero que, proporcionando ao docente oportunidade de reflexão sobre as particularidades da aprendizagem da linguagem nas séries iniciais e alertando-o sobre as conseqüências que uma visão homogênea sobre estes processos pode trazer, esta pesquisa contribui para a construção de uma educação de maior qualidade.

Sei que a realidade escolar, muitas vezes, não se apropria desse pensamento e que o ensino da linguagem está construído sobre uma visão tradicional do uso da língua. Acredito que, através de novos estudos, seja possível provocar mais e maiores reflexões sobre o ensino da língua materna durante este período específico da escolarização, a fim de se alcançarem mudanças conceituais, redefinição de conteúdos e das funções docentes, entre outras necessidades.

Retomando o desejo de aproximar o meio acadêmico do cotidiano escolar, entendo que as reflexões propostas por este estudo são capazes de, na escola onde se desenvolveu a pesquisa, inferir o alcance e a finalidade dos registros que compõem seu parecer descritivo. Este, acima de tudo, deve estar sustentado por uma concepção de avaliação que não se constitua em reflexões sobre o passado, mas se pautem na indicação de e na atenção a aspectos que podem ser melhorados.

Esta pesquisa, assim constituída, oferece contribuições relevantes que se refletem diretamente na busca pela qualidade na educação e pelo contínuo investimento na qualificação do professor, preocupação também evidenciada por alunos e professores de cursos de graduação, de pós-graduação e por integrantes de entidades governamentais.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. Porto Alegre: Papyrus, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN/VOLOCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. 7 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética**. São Paulo: Hucitec, 1975.
- BIARNÉS, Jean. **Universalité, Diversité, sujet dans l'espace pédagogique**. Paris: L'Harmattan, 1999.
- _____. **O ser e as letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos**. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, Jul./ dez. 1998.
- _____. Jeunes et adults en échec, mais encore! **Education**, Paris, vol. 24, mars/mai. 1996.
- BONETI, R.V.F. O papel da escola na inclusão social do deficiente mental. In: MANTOAN, M.T.E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997. p. 167-173.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (Orgs.) **Sociolinguística e ensino: contribuições para formação do professor de língua**. Florianópolis: UFSC, p.267-276, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. 1997.
- BRASIL. **Leis nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- CARDOSO, Ângela Maria Borba. **Pareceres descritivos: mo(n)strando a avaliação do escolar**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.
- CAGLIARI, Luis Carlos **Linguística e alfabetização**. São Paulo: Scipione, 1999.
- CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. O discurso sobre avaliação escolar do ponto de vista do aluno. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, vol. 23 n. 1-2 Jan./Dec. 1997.
- CASTAÑO, J. Bases Neurobiológicas del Lenguaje y Sus Alteraciones. **Revista Neurología**. Buenos Aires, 36(8):781-5, 2003.

CHABANNE, J. C.; BUCHETON, D. **Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire**. Paris: PUF, 2002.

COELHO, M. T. **Problemas de Aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COLELLO, S.M.G. A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita In: **VIDETUR**, Porto/Portugal, Mandruvá, n. 23, p. 27 – 34, 2003.

COLELLO, S. M. G. & SILVA, N. Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica. In: **VIDETUR**, Porto/Portugal: Mandruvá, n. 21, p. 21 – 34, 2003.

COLOMER, T. O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora. In: Carvajal Pérez, F. e Ramos García, J. (Org.). **Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever?** Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COSTA, Wagner Alexandre dos Santos. **O contrato de comunicação nos classificados sexuais**: estratégias discursivas de legitimação do enunciador. 2007. 189 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, RJ, 2007.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS). **Parecer nº 1.400**, de 3 de abril de 2002. Estabelece normas para a oferta do Ensino Fundamental no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS). **Parecer nº 323**, de 31 de março de 1999. Diretrizes Curriculares do ensino fundamental e do ensino médio para o sistema estadual de ensino.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS). **Resolução nº 236**, de 21 de janeiro de 1998. Dispõe sobre novos procedimentos para o exame e a aprovação dos Regimentos Escolares de estabelecimentos de ensino de Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino.

CORAZZA, Sandra. **Que quer um Currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CORRÊA, Manoel L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ESCOLA α . **Pareceres Descritivos de Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Instituição Escolar**. Canoas, 2007.

ESCOLA α . **Regimento escolar da Instituição Escolar**. Canoas, 2005.

ESCOLA α . **Projeto Político Pedagógico da Instituição Escolar**. Canoas, 2005.

ESCOLA α . **Planos de Estudo da Instituição Escolar**. Canoas, 2005.

EWALD, François. **Foucault: a norma e o direito**. Trad. Antonio Fernando Cascais. 1 ed. Lisboa: Veja, 1993.

FACUNDES, Leonildes Pessoa. **Os Sufixos –(z)inho, -ão e –ona em português: uma perspectiva enunciativa**. 2008. 107 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras –Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2008.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRANTZ, Carla Suzana. **Significando a escrita da criança**. 2004. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso – Graduação em Curso de Letras). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Letramento: muito além do jardim ou uma alfabetização sem limites ou datas marcadas. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 04, n. 01, p. 60-65, 2006.

GUIMARÃES, Ivana Cunha. O dialogismo: uma perspectiva marxista da linguagem. In: Zandwais, Ana.(org) **Mikhail Bakhtin: Contribuições para a Filosofia da Linguagem e Estudos Discursivos**. Porto Alegre: Ed. Sagra de Luzzatto, 2005.

GRIGOLETTO, Evandra. Reflexões sobre o funcionamento do discurso outro: de Bakhtin á análise do discurso. In: Zandwais, Ana.(org) **Mikhail Bakhtin: Contribuições para a Filosofia da Linguagem e Estudos Discursivos**. Porto Alegre: Ed. Sagra de Luzzatto, 2005.

HEATH, S.B. **Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms**. Nova York, Cambridge University Press, 1983.

_____ What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. **Language in Society**, II, p. 49-76, 1982.

_____ The functions and uses of literacy. **Journal of Communication**, 30.1.1980.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

INDURSKY, Freda. A ideologia em Bakhtin e em Pêcheux: um estudo em contraponto. In: Zandwais, Ana.(org) **Mikhail Bakhtin: Contribuições para a Filosofia da Linguagem e Estudos Discursivos**. Porto Alegre: Ed. Sagra de Luzzatto, 2005.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje**. Buenos Aires: Hachette S.A, 1993.

KISSMANN, Silvana. **A imagem do aluno no discurso institucional e no discurso dos professores: uma abordagem cognitivo-pragmática**. 2003. 101f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2003.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

LENZI, Nice Ewald. **Fale das suas aulas de língua portuguesa: com a palavra, as professoras das séries iniciais**. 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2006.

LUCKESI, C. Avaliação educacional escolar; para além do autoritarismo. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, ABT, 13(61):6-15, nov./dez., 1984.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2000.

LURIA, AR. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L.S. LURIA, A.R. & LEONTIEV. A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerda, 2002.

MELLO, A.M.S.R. Autismo e Integração. In: MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

MORAIS, A. G. **Ortografia: Ensinar e aprender**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, A. M. P. **Distúrbios da Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. 9. ed. São Paulo: Edicon, 2002.

MOREIRA, Stefanie Merker. **A tensão entre forças de conservação e de subversão no discurso do parecer escolar de avaliação**. 2005. 173 f. Dissertação

(Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada. Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos; Série Educação).

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PEREIRA, R. F.& ZANCHETTA, Júnior, J. (orgs.). Pedagogia cidadã. **Cadernos de formação: Língua Portuguesa**. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, vol 2, p. 31-52, 2004.

PIAGET, J. **Aprendizagem e Conhecimento**. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

PINHEIRO. Claudia Gewehr. **Pareceres descritivos: narrativas que a escola nos conta**. 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de educação, Porto Alegre, RS, 2006.

POSTMAN, N. **The end of education**. New York, Vintage Books, 1996.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SCRIBNER, S. & COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas faces. **Revista Brasileira de Educação**. v 25, nº 1, p. 5-17, 2004.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.81, Dezembro 2002.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

TERZI, Silvia Bueno. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. Campinas: Pontes, 1995.

TOREZAN, A. M. **Problemas de ensino e papéis do professor: uma análise das falas de professores em reuniões de discussão**. 1990 242 f. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1990.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKYI, L.S. LURIA, A.R. & LEONTIEV. A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 1975 (Coleção Os Pensadores).

ZANDWAIS, Ana. Relações entre a filosofia da práxis e a filosofia da linguagem sob a ótica de Mikhail Bakhtin: um discurso fundador. In:_____.(org) **Mikhail Bakhtin**: Contribuições para a Filosofia da Linguagem e Estudos Discursivos. Porto Alegre: Ed. Sagra de Luzzatto, 2005.

DICIONÁRIOS E OBRAS CONSULTADAS

CALDAS AULETE, Francisco Júlio de. **Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Delta, 1980.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário Brasileiro de Educação**. Rio de Janeiro: Ed. Antares Nobel, 1986.

HARRIS, Theodore L; HODGER, Richard E. **Dicionário de Alfabetização**: vocabulário de leitura e escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HOLANDA, A. Buarque de. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.

HOUAISS, A. **Minidicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

LAENG, Mauro. **Dicionário de Pedagogia**. Lisboa: Ed. Publicações Quixote, 1973.

MAGALHÃES, Humberto Piragibe; MALTA, Christovão Piragibe Tostes. **Dicionário Jurídico**, 8º ed. Rio de Janeiro: Ed. Destaque, 2003.

ANEXO A – CRITÉRIOS DE COMPOSIÇÃO DOS QUADROS ILUSTRATIVOS DOS REGISTROS NOS PARECERES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA α

Na composição dos quadros ilustrativos dos registros nos pareceres descritivos que compõem os anexos desta dissertação, é preciso indicar que

1. no topo de cada quadro está a identificação da turma e a série; os trimestres são apresentados lado a lado, objetivando uma melhor visualização dos registros;
2. o aluno está identificado pelo número que corresponde a sua posição no diário de classe;
3. casos de evasão e transferência foram excluídos do levantamento;
4. são considerados para análise alunos que apresentem dois ou mais registros;
5. a ausência de anotações nos pareceres descritivos é denominada “sem registro” e casos de alunos novos após o encerramento do trimestre são identificados como “não cursou o referido trimestre”;
6. os registros compostos de expressões/orações isoladas, geralmente separados por duplo espaço ou hífen, estão separados e devidamente numerados pela ordem seqüencial de apresentação no parecer;
7. a ausência de registros nas turmas 10 (primeiro trimestre), 11 (primeiro trimestre) e 41 (primeiro trimestre) não é discutida neste estudo;
8. os registros classificados como “qualidades” são destacados⁶⁴ em verde, aqueles que se referem a “contra-qualidades” na cor cinza, e registros que necessitam de maiores dados para a compreensão de seu “real” significado, assim como expressões que não se relacionam ao desempenho do aluno, são identificadas pela cor amarela;

⁶⁴ Com o objetivo de melhor visualizar os registros nos pareceres, estes foram destacados em três segmentos de acordo com as características de: qualidades, contra-qualidades e inconclusivos. Esta classificação é discutida no capítulo 4 desta dissertação

9. registros referentes à aprovação/reprovação⁶⁵ do aluno não são destacados, assim como as expressões: “sem registro” e “não cursou o referido trimestre”;
10. ficam, entre parênteses, expressões complementares usadas para classificação dos registros, de acordo com o significado assumido no contexto do estudo.

⁶⁵ Nesta dissertação não se discute o mérito da aprovação ou reprovação dos alunos da escola α .

**ANEXO B – QUADRO ILUSTRATIVO DOS REGISTROS NOS PARECERES DA
TURMA 10**

Nº Aluno	PRIMEIRO TRIMESTRE	SEGUNDO TRIMESTRE	TERCEIRO TRIMESTRE
3	1. sem registros	1. dificuldade auditiva (dificuldade física) 2. acompanha a turma 3. falta muito	1. problema auditivo (dificuldade física) 2. APROVADO
4	1. sem registros	1. ótimo	1. ótimo aluno 2. APROVADO
5	1. sem registros	1. ótima	1. ótima aluna 2. APROVADA
7	1. sem registros	1. acompanha bem (a turma) 2. inseguro	1. ótimo aluno 2. aluno nervoso 3. encaminhar SOE 4. APROVADO
8	1. sem registros	1. não acompanha a turma 2. é repetente 3. não vem com material completo 4. chamar mãe	1. aluno com dificuldades (aprendizagem) 2. problema nervoso 3. encaminhar SOE 4. APROVADO
11	1. sem registros	1. ótimo	1. ótimo aluno 2. APROVADO
13	1. sem registros	1. repetente 2. boa (aluna) 3. muito parada	1. repetente 2. encaminhar SOE 3. muito quieta em sala 4. APROVADA
14	1. sem registros	1. bem 2. falta bastante	1. APROVADO 2. chamar mãe na primeira semana devido faltas 3. fazer ata com mãe do aluno
15	1. sem registros	1. ótima	1. APROVADA 2. ótima aluna
18	1. sem registros	1. bom (aluno) 2. muito nervoso 3. mãe também nervosa	1. APROVADO 2. fraco (desempenho) 3. encaminhar SOE

		4. chamar mãe	4. mãe tumor 5. pai drogas (internado) 6. muitas faltas
19	1. sem registros	1. rendimento ótimo 2. ver problema de piolho (problema de higiene)	1. ótima 2. APROVADA 3. chamar mãe problema piolho (problema de higiene) 4. pedir fazer tratamento até março
21	1. sem registros	1. fraco (desempenho) 2. desinteressado	1. APROVADO
22	1. não cursou o referido trimestre	1. aluna nova 2. ótima	1. fez 6 anos 2. boa aluna 3. sensível 4. APROVADA
23	1. não cursou o referido trimestre	1. aluna nova 2. fraca (desempenho) 3. não sabe escrever o nome 4. não ajuda em casa	1. muitas faltas 2. problemas de visão (dificuldade física) 3. mãe nunca providenciou nunca veio na escola 4. encaminhar conselho tutelar 5. não sabe escrever o nome 6. REPROVADA
24	1. não cursou o referido trimestre	1. aluno novo 2. não faz nada (atividades)	1. APROVADO 2. mas fraco (desempenho) 3. mãe com problemas de saúde
25	1. não cursou o referido trimestre	1. ótimo 2. repetente	1. problema físico 2. encaminhar SOE 3. muito impulsivo 4. APROVADO 5. muito preguiçoso

**ANEXO C – QUADRO ILUSTRATIVO DOS REGISTROS NOS PARECERES DA
TURMA 11**

Nº Aluno	PRIMEIRO TRIMESTRE	SEGUNDO TRIMESTRE	TERCEIRO TRIMESTRE
1	1. sem registros	1. não consegue acompanhar 2. não consegue escrever o nome	1. não sabe escrever nome 2. chamar mãe 3. faz necessidades em sala (problema de higiene) 4. encaminhar conselho 5. limpeza na família 6. REPROVADO
2	1. sem registros	1. maravilhosa	1. APROVADA
3	1. sem registros	1. ótima	1. APROVADA 2. encaminhar SOE 3. muito nervosa 4. quando se aproxima fica tensa
6	1. sem registros	1. não acompanha a turma 2. agressivo 3. responde e debocha da professora	1. REPROVADO 2. muita dificuldade (aprendizagem) 3. não reconhece letras 4. agressivo com alunos e com professora 5. chuta a professora 6. encaminhar SOE
7	1. sem registros	1. bom (aluno)	1. APROVADO
8	1. sem registros	1. falta muito 2. lenta	1. REPROVADA 2. muitas faltas 3. já foi encaminhada p/ conselho tutelar 4. agredida pelo pai e final de semana mandam para casa do pai 5. ver caso com o Conselho
9	1. sem registros	1. ótima	1. APROVADA
10	1. sem registros	1. média	1. APROVADA

		2. pode melhorar	2. carente
11	1. sem registros	1. ótima	1. APROVADA
12	1. sem registros	1. ótima	1. APROVADA
13	1. sem registros	1. bom (aluno) 2. nervoso	1. APROVADO
14	1. sem registros	1. ótimo	1. APROVADO
15	1. sem registros	1. ótima	1. APROVADA
16	1. sem registros	1. ótima	1. APROVADA
17	1. sem registros	1. está acompanhando 2. tem um pouco de dificuldade (aprendizagem)	1. APROVADO 2. com dificuldade (aprendizagem) 3. mãe não queria que aprovasse
19	1. sem registros	1. ótima	1. APROVADA
20	1. sem registros	1. ótima	1. APROVADA
21	1. sem registros	1. veio de escola particular 2. não está conseguindo acompanhar	1. REPROVADO 2. dificuldade (aprendizagem) 3. não foi alfabetizado suficiente p/ próxima série
22	1. sem registros	1. ótimo	1. APROVADO
23	1. sem registros	1. cria "histórias" 2. muito fraca 3. esforçada	1. REPROVADA 2. não reconhece letras 3. não se encontra alfabetizada
24	1. sem registros	1. ótimo	1. APROVADO
25	1. não cursou o referido trimestre	1. é novo na escola 2. acompanha bem 3. o pai é presente	1. APROVADO

**ANEXO D – QUADRO ILUSTRATIVO DOS REGISTROS NOS PARECERES DA
TURMA 20**

Nº Aluno	PRIMEIRO TRIMESTRE	SEGUNDO TRIMESTRE	TERCEIRO TRIMESTRE
1	1. boa aluna	1. não tem problema de aprendizagem 2. boa aluna	1. APROVADA 2. ótima aluna
2	1. é fraco (desempenho) 2. bom aluno 3. esforçado	1. bom aluno	1. APROVADO 2. ótimo aluno
4	1. é fraca (desempenho) mas esforçada	1. não tem problema de aprendizagem	1. APROVADA 2. ótima
5	1. é repetente 2. desorganizado 3. fraco (desempenho) 4. não tem concentração	1. faz as tarefas muito rápido 2. não se importa se está certo ou errado 3. responde para professora 4. não mostra os bilhetes em casa	1. APROVADO 2. melhorar comportamento (inadequado) ortografia e cálculos (dificuldades)
7	1. é fraco (desempenho) 2. lento	1. dificuldade em aprender 2. lento 3. dificuldade em matemática	1. APROVADO 2. muito lento
8	1. muito boa (aluna) 2. problema de dicção (fono) 3. SOE falar piolhos	1. acompanha bem 2. ótima aluna 3. problema de fono	1. APROVADA 2. ótima
9	1. excelente	1. está bem 2. ótimo aluno	1. APROVADO 2. ótimo
10	1. fala gritando (alto) 2. lento 3. faz tudo (atividades) 4. notas boas	1. é lento 2. a aprendizagem é muito boa 3. é rápido no raciocínio	1. APROVADO 2. melhorar comportamento (inadequado) 3. desatento

11	1. é repetente mas continua fraco (desempenho)	1. fala palavrões (agressão verbal) 2. é repetente 3. rende bem	1. APROVADO 2. bom aluno
12	1. excelente	1. ótima	1. APROVADA 2. excelente
13	1. bom aluno	1. ótimo	1. APROVADO 2. ótimo
15	1. inteligente 2. falta 3 desorganizado	1. falta bastante 2. falta de concentração	1. APROVADO 2. melhorar letra 3. estudar mais
16	1. não copia 2. grita em sala de aula 3. uma criança solta	1. não copia 2. rendimento muito bom	1. APROVADO 2. hiperativo 3. melhorar comportamento (inadequado) 4. ver mãe não levou psicólogo
17	1. muito boa (aluna) 2. desorganizada	1. está melhorando a (dificuldade) organização 2. aprendizagem não tem problemas	1. APROVADA 2. melhorar a (dificuldade) organização
18	1. excelente aluno	1. ótimo aluno	1. APROVADO 2. ótimo
19	1. foi encaminhada SOE 2. auto-estima muito baixa 3. dificuldades (aprendizagem)	1. problema de aprendizagem acentuado	1. REPROVADA 2. não consegue acompanhar 3. encaminhar para psicólogo (SOE)
20	1.lento 2.esforçado	1. está bem 2. é lento	1. APROVADO 2. muito lento
21	1. muito bom aluno 2. precisa melhorar as atitudes (inadequadas)	1. pouco participativo 2. tem bom rendimento	1. APROVADO 2. melhorar atitudes (inadequadas)
22	1. boa aluna	1.ótima	1. APROVADA
23	1. boa aluna 2. falar mãe sobre piolhos	1.ótima	1. APROVADA 2. ótima aluna

24	1. bom aluno 2. precisa se esforçar mais	1. rendimento bom 2. participativo	1. APROVADO 2. ótimo aluno
25	1. fraca (desempenho) 2. precisa se esforçar mais	1. participativa 2. dificuldade em matemática	1. APROVADA 2. ótima
26	1. excelente aluna	1. está muito bem 2. ótima aluna	1. APROVADA 2. ótima
27	1. não cursou o referido trimestre	1. não chega na hora 2. aproveitamento (rendimento) bom 3. com dificuldade (aprendizagem)	1. APROVADA 2. continuar se esforçando
28	1. não cursou o referido trimestre	1. muita dificuldade de aprendizagem em matemática	1. REPROVADA 2. os pais da aluna não compareceram na escola para entregar o parecer do 1º trim da aluna. Diante do ocorrido ficou acertado na reunião que a professora vai repetir a nota. Mesmo assim a aluna reprova em virtude que não possui condições de freqüentar uma terceira série. Fraca em matemática e português. Aluna chegou na escola em agosto vinda de escola ciclada e não acompanha a escola regular sem vínculo com ciclo.
29	1. não cursou o referido trimestre	1. muita dificuldade de aprendizagem em matemática 2. lento	1. APROVADO

**ANEXO E – QUADRO ILUSTRATIVO DOS REGISTROS NOS PARECERES DA
TURMA 30**

Nº Aluno	PRIMEIRO TRIMESTRE	SEGUNDO TRIMESTRE	TERCEIRO TRIMESTRE
1	1. ótima aluna 2. participativa 3. família presente	1. ótima	1. APROVADA 2. ótima
2	1. dificuldades ortográficas e em cálculos 2. disperso 3. encaminhado ao L.S.	1. dificuldade de aprendizagem grande 2. tem acompanhamento psicológico	1. REPROVADO 2. caso de escola especial profissionalizante
3	1. progrediu bastante 2. dispersa não faz os temas 3. mora um pouco com o pai um pouco com a mãe	1. atitudes inadequadas 2. boa aprendizagem	1. APROVADA
4	1. não faz os temas 2. disperso 3. conversador 4. calmo	1. poderia render mais se não faltasse tanto 2. é preguiçoso	1. APROVADO
5	1. explode por pouca coisa (atitude inadequada) 2. debochado(atitude inadequada) 3. dissimulado 4. diz que sabe as atividades antes de passar mas não consegue fazê-las	1. não admite que diga nada para ele 2. bom rendimento	1. APROVADO 2. problema de temperamento (atitudes inadequadas) 3. diz palavrões quando briga colegas (agressividade verbal)
8	1. bom aluno 2. disperso	1. ótimo	1. APROVADO 2. ótimo
9	1. dificuldade (aprendizagem) 2. desorganizada	1. fraca (desempenho) 2. dificuldade (aprendizagem)	1. SEM REGISTRO

	3. esforçada		
10	1. dificuldades em português 2. conversa muito 3. dá o tapa e esconde a mão	1. está bem	1. APROVADO
11	1. dificuldades de aprendizagem 2. é fechada 3. introvertida	1. fraca (desempenho) 2. distraída	1. APROVADA
12	1. dificuldades em matemática 2. esforçado 3. mãe presente	1. está com problemas de saúde	1. APROVADO
13	1. espontânea 2. vem descuidada na escola 3. as colegas acham masculina 4. fala como adulto	1. está bem	1. APROVADA
14	1. baixo rendimento 2. tumultua a aula 3. não executa tarefas	1. cria um mundo paralelo 2. baixo rendimento	1. REPROVADO 2. comunicar conselho tutelar
15	1. dispersiva 2. dificuldade (aprendizagem) 3. tumultua a aula	1. fraca (desempenho) 2. dificuldade de entendimento (compreensão)	1. APROVADA
16	1. não traz o material para aula 2. se atrasa para copiar 3. distraída	1. rendimento fraco 2. desatenta	1. APROVADA
19	1. dispersiva 2. falta 3. quieta 4. dificuldades de aprendizagem 5. está sempre perdida	1. melhorou 2. dificuldade em matemática	1. APROVADA 2. encaminhar para SOE
22	1. não cursou o referido trimestre	1. fraco (desempenho) 2. raciocínio difícil	1. veio de escola particular construtivista 2. REPROVADO

24	1. não cursou o referido trimestre	1. fraca (desempenho) 2. raciocínio difícil	1. APROVADA
----	------------------------------------	--	-------------

**ANEXO F – QUADRO ILUSTRATIVO DOS REGISTROS NOS PARECERES DA
TURMA 31**

Nº Aluno	PRIMEIRO TRIMESTRE	SEGUNDO TRIMESTRE	TERCEIRO TRIMESTRE
1	1. muito agitado 2. dificuldade em aceitar combinações 3. dificuldade cognitiva (aprendizagem)	1. agitado 2. baixo rendimento 3. melhorou bastante as atitudes (inadequadas)	1. APROVADO com dificuldades (aprendizagem) 2. problemas familiares
3	1. ótima aluna 2. dificuldade ortográfica	1. ótima	1. APROVADA 2. ótima
4	1. boa aluna 2. desatenta, principalmente nas avaliações	1. preguiçosa 2. irresponsável c/ material e trabalhos	1. APROVADA 2. chamar mãe para dar mais atenção à aluna
5	1. boa aluna 2. ótima	1. não se esforça 2. é boa aluna 3. podia melhorar	1. APROVADA
6	1. boa aluna 2. falta muito 3. "elétrica" não chega a atrapalhar	1. falta muito 2. a família não acompanha 3. é esforçada	1. APROVADA 2. ver com pais muitas faltas 3. vir buscar a filha no horário
7	1. boa aluna 2. fala demais	1. boa aluna mas é preguiçosa 2. sem limites 3. a família acompanha	1. APROVADA 2. mãe diz que vai tirar da escola 3. mandou roupa da aluna para professora lavar 4. ver se foi chamada
8	1. fraco (desempenho) 2. esforçado 3. dificuldade nas avaliações	1. muito fraco (desempenho) 2. não faz atividades em aula 3. notas baixas	1. REPROVADO 2. com apoio da família mas muita dificuldade
9	1. boa aluna mas dispersa	1. não é esforçada 2. rendimento baixo 3. "petulante"	1. APROVADA 2. cobrar presença da família
10	1. fraco (desempenho) em matemática	1. muito fraco (desempenho) 2. não copia	1. REPROVADO 2. ter mais capricho (tem

	2. desorganizado	3. rendimento fraco 4. irresponsável com trabalhos e material	pouco) 3. não tem condições de acompanhar a quarta série
11	1. lenta para copiar 2. ótimo vocabulário	1. muito boa (aluna) 2. fala demais copia pouco 3. lenta	1. APROVADA 2. muito lenta
12	1. fala muito alto 2. teimoso 3. muita dificuldade (aprendizagem) 4. problema de fono	1. muito fraco (desempenho) 2. notas baixas	1. REPROVADO 2. cobrar presença da família 3. muita dificuldade (aprendizagem)
13	1. ótima 2. esforçada 3. educada	1. boa aluna 2. esforçada 3. dificuldade em matemática	1. APROVADA com dificuldades (aprendizagem) 2. lenta e insegura
15	1. cognitivamente ótimo (aprendizagem) 2. esforçado 3. desorganizado 4. impaciente 5. indisciplinado	1. bom aluno 2. ótimo rendimento 3. agitado 4. melhorou atitudes (inadequadas)	1. APROVADO 2. diagnóstico do médico 3. ver inclusão 4. agressivo
16	1. fraco (desempenho) 2. dificuldade em interpretação	1. esforçado 2. dificuldade em português	1. APROVADO
18	1. bom 2. esforçado 3. letra ilegível 4. preguiçoso 5. chamar mãe	1. esforçado	1. APROVADO 2. pais darem mais atenção
19	1. fala muito 2. chegou 25/04 3. lenta 4. preguiçosa na escrita	1. boa aluna 2. problema de caligrafia	1. APROVADA mas fraca (aprendizagem) 2. com dificuldade (aprendizagem) 3. sem acompanhamento da família

**ANEXO G – QUADRO ILUSTRATIVO DOS REGISTROS NOS PARECERES DA
TURMA 40**

Nº Aluno	PRIMEIRO TRIMESTRE	SEGUNDO TRIMESTRE	TERCEIRO TRIMESTRE
1	1. inteligente 2. disposta 3. melhorou comportamento (atitudes) e higiene	1. boa aprendizagem 2. melhorou atitudes (inadequadas)	1. APROVADA 2. vai se transferir
2	1. inteligente 2. muito falante 3. distraída 4. se preocupa muito c/ aparências	1. dificuldades de aprendizagem 2. melhorou atitudes (inadequadas)	1. REPROVADA 2. muito fraca (desempenho)
3	1. ótima aluna	1. ótima	1. APROVADA
4	1. melhorou muito 2. esforçado 3. tenta se concentrar (falta concentração)	1. melhorou bastante 2. custa a se concentrar	1. APROVADO 2. evoluiu muito
5	1. tranqüila 2. participativa 3. tímida	1. boa aluna 2. esforçada 3. mãe presente	1. APROVADA 2. boa aluna
6	1. fraca (desempenho) 2. dificuldades na fala 3. encaminhar LS ⁶⁶ 4. chamar pais	1. boa aluna 2. participativa 3. raciocínio matemático difícil	1. APROVADA
7	1. boa aluna 2. esforçada	1. boa aluna 2. esforçada 3. mãe presente	1. APROVADA
8	1. dificuldade fala 2. ótima aluna 3. mãe presente 4. encaminhar LS	1. melhorou 2. caprichosa	1. APROVADA 2. evoluiu muito

⁶⁶ LS – instituição externa de atendimento psicopedagógico conveniada com a escola onde se desenvolve a pesquisa.

	5. chamar pais		
9	1. boa aluna 2. dificuldades de aprendizagem 3. encaminhar LS	1. esforçada 2. a mãe está sendo chamada não comparece	1. REPROVADA 2. mãe deve ser chamada 3. não comparece na escola 4. pai veio uma vez
10	1. ótimo aluno	1. bom aluno	1. APROVADO
11	1. impaciente 2. caprichosa 3. organizada	1. boa aprendizagem 2. faz fofocas (atitudes inadequadas) 3. ameaça colegas 4. baixo rendimento	1. APROVADA mas fraca (desempenho) (SOE problemas familiares) 2. mente (atitudes inadequadas)
12	1. ótima aluna 2. conversadora	1. ótima	1. APROVADA (toma conta da casa) 2. vó doente
13	1. esforçada 2. participativa 3. freqüente psicóloga	1. caprichosa 2. esforçada 3. estuda 4. notas boas	1. APROVADA
14	1. bom aluno 2. participativo 3. se deixar quer mandar na aula	1. bom aluno 2. esforçado	1. APROVADO
15	1. melhorou 99% do início do ano pra cá 2. notas altas 3. maior auto-estima	1. melhorou muito 2. organizado	1. APROVADO 2. crescimento 3. melhorou atitudes (inadequadas)
16	1. era agressivo e dizia palavrões mas está melhorando	1. melhorou atitudes (inadequadas) 2. baixo rendimento	1. APROVADO 2. fraco (desempenho)
18	1. ótima aluna 2. caprichosa 3. criativa 4. não traz material	1. boa aluna 2. criativa 3. mãe presente	1. APROVADA 2. mãe acompanha
19	1. bom aluno	1. bem esforçado 2. bom rendimento	1. APROVADO 2. distraído
20	1. esforçada 2. carinhosa	1. boa aluna 2. distraída	1. APROVADA 2. preguiça de estudar
22	1. participativo	1. ótimo aluno	1. APROVADO

	2. dificuldade em matemática		2. fraco (desempenho)
23	1. esforçada 2. participativa 3. responsável	1. esforçada	1. APROVADA
24	1. carinhoso 2. caprichoso 3. família presente 4. está progredindo	1. esforçado 2. melhorou	1. APROVADO
26	1. participa 2. boa aprendizagem	1. fraca (desempenho)	1. APROVADA 2. decaiu muito
27	1. boa aluna 2. participativa 3. esforçada 4. perfumada	1. boa aluna 2. faltas justificadas	1. APROVADA
28	1. bom aluno 2. às vezes se mete no que não deve 3. mas é bem inteligente	1. bom aluno	1. APROVADO
29	1. bem esforçada 2. usa óculos fortes 3. vem crescendo	1. bem esforçada 2. notas boas	1. APROVADA
30	1. quieto 2. participativo 3. nervoso 4. anda mais calmo (ainda nervoso)	1. esforçado	1. APROVADO

**ANEXO H – QUADRO ILUSTRATIVO DOS REGISTROS NOS PARECERES DA
TURMA 41**

Nº Aluno	PRIMEIRO TRIMESTRE	SEGUNDO TRIMESTRE	TERCEIRO TRIMESTRE
1	1. sem registros	1. quieta 2. dificuldade (aprendizagem) 3. repetente nas séries 3ª e 4ª	1. APROVADA
2	1. sem registros	1. conversadeira 2. dificuldade em estudar	1. APROVADA
3	1. sem registros	1. não copia tudo 2. afronta a professora (atitudes inadequadas) 3. "dona da verdade" 4. rendimento regular	1. APROVADA
4	1. sem registros	1. ótima	1. APROVADA
5	1. sem registros	1. esforçado 2. interessado 3. rendimento bom	1. APROVADO
6	1. sem registros	1. muitas faltas 2. lenta 3. conversadeira 4. dificuldade aprendizagem	1. APROVADA
7	1. sem registros	1. ótima	1. APROVADA
8	1. sem registros	1. não é caprichosa com o material 2. pedir mãe não ir à sala de aula	1. APROVADA
9	1. sem registros	1. fraca	1. APROVADA
10	1. sem registros	1. boa aluna	1. APROVADA
11	1. sem registros	1. tranqüilo 2. mais estudo (estuda pouco)	1. APROVADO
12	1. sem registros	1. faltas 2. desinteressada	1. APROVADA
13	1. sem registros	1. tranqüila	1. APROVADA

		2. estudar mais (estuda pouco)	
14	1. sem registros	1. tranquilo 2. bom aluno	1. APROVADO
15	1. sem registros	1. muita conversa 2. falta 3. rendimento bom	1. APROVADO
16	1. sem registros	1. audacioso 2. está mais calmo (nervoso) 3. cuidar mais do material (cuida pouco)	1. APROVADO
17	1. sem registros	1. ótimo (aluno)	1. APROVADO
18	1. sem registros	1. bom (aluno)	1. APROVADO
19	1. sem registros	1. muita conversa 2. ser mais dedicada aos estudos (pouca dedicação)	1. APROVADA
20	1. sem registros	1. inquieto 2. interessado	1. APROVADO 2. problemas de disciplina 3. encaminhar SOE 4. falar avó
22	1. sem registros	1. falta demais 2. repetente 3. não respeita os colegas (atitudes inadequadas) 4. gritona	1. APROVADA
23	1. sem registros	1. muito fraca (desempenho) 2. desorganizada	1. APROVADA
25	1. sem registros	1. quieto 2. bom (aluno) 3. aprendizagem boa	1. APROVADO