



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO EM LETRAS

CLÁUDIA NAZARÉ GONÇALVES DE SOUZA

**O ensino/aprendizagem do português e a Avaliação
Emancipatória: repensando a experiência da Escola Cabana**

Belém
2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO EM LETRAS

CLÁUDIA NAZARÉ GONÇALVES DE SOUZA

**O ensino/aprendizagem do português e a Avaliação Emancipatória:
repensando a experiência da Escola Cabana**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Letras da Universidade
Federal do Pará, como requisito parcial para
obtenção do título de mestre em
Linguística.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Prof^a Dr^a Myriam Crestian
Cunha

Belém
2005

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Souza, Cláudia Nazaré Gonçalves de, 1968

O ensino/aprendizagem do português e a avaliação emancipatória: repensando a experiência da Escola Cabana / Cláudia Nazaré Gonçalves de Souza; orientadora, Myriam Crestiam Cunha. --- 2005.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2012.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Avaliação educacional. I. Título.

CDD-22. ed. 469.07

CLÁUDIA NAZARÉ GONÇALVES DE SOUZA

**O ensino/aprendizagem do português e a Avaliação Emancipatória:
repensando a experiência da Escola Cabana**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Pará,
como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística.

Data da defesa: ____/____/____

Conceito: _____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Myriam Crestian Cunha
Orientadora

Profa. Dra. Ana Cristina Bentes
Membro

Prof^o Dr. José Carlos Cunha
Membro

A Minha Mãe, minha
grande incentivadora

AGRADECIMENTOS

Ao Criador, pela vida e pela esperança renovada a cada momento.

A Myriam Crestian Cunha, modelo de dedicação e competência que pretendo seguir em minha carreira profissional.

A Maria Augusta, pelo apoio material e, sobretudo, pelo incentivo ao meu crescimento intelectual.

A minha mãe, irmã e sobrinha pelo carinho, paciência e disponibilidade durante a produção deste trabalho.

E a todos aqueles que contribuíram para a materialização desta pesquisa.

RESUMO

Este trabalho enfoca o processo de avaliação em português, no contexto escolar municipal da cidade de Belém, especificamente no Ciclo Básico II. Apresenta-se o projeto educacional denominado “Escola Cabana” que a Secretaria Municipal de Educação vem realizando desde 1997, em consonância com ideais políticos de formação cidadã e com uma concepção sócio-interacionista de aprendizagem. Este projeto inclui, como um de seus principais eixos, uma proposta de Avaliação Emancipatória, considerada essencial ao desenvolvimento pleno do educando. Com base em uma pesquisa bibliográfica e documental, assim como em uma pesquisa de campo, incluindo entrevistas com os professores e observação participativa, analisam-se as práticas de avaliação em português realizadas neste contexto, examinando que concepções de ensino/aprendizagem da língua materna permeiam a práxis dos professores e verificando de que modo essas concepções se coadunam com os pressupostos de uma Avaliação Emancipatória. Propõem-se, enfim, sugestões de atividades com vistas a uma intervenção didática integrando uma Avaliação Emancipatória com uma abordagem interacionista de ensino/aprendizagem do português.

Palavras chaves: Concepção Sócio-Interacionista, Avaliação Emancipatória, Ensino/Aprendizagem.

RÉSUMÉ

Ce mémoire examine le processus d'évaluation en langue maternelle, dans le contexte scolaire municipal de la ville de Belém, plus particulièrement au sein du Ciclo Básico II. On y présente le programme éducatif dénommé Escola Cabana que le Secrétariat Municipal à l'Éducation a implanté à partir de 1997, programme construit sur la base des idéaux politiques d'une formation à la citoyenneté et sur une conception socio-interactionniste de l'apprentissage. Ce programme inclut, comme un de ces principaux axes, une proposition d'évaluation dite émancipatoire, considérée comme essentielle au plein développement des apprenants. En prenant appui sur une recherche bibliographique et documentaire ainsi que sur la recherche sur le terrain, comprenant entretiens avec les enseignants et observation participative, on analyse les pratiques d'évaluation en portugais réalisées dans ce contexte, en examinant quelles conceptions d'enseignement/apprentissage de la langue maternelle traversent la praxis des enseignants et en vérifiant si ces conceptions sont en accord avec les présupposés d'une évaluation émancipatoire. On propose enfin des suggestions d'activités visant une intervention didactique qui intègre une évaluation émancipatoire à une approche interactionnelle de l'enseignement/apprentissage du portugais.

Mots-clés: Conception Socio-Interactionniste, Évaluation Émancipatoire, Enseignement/Apprentissage.

“O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

(D. Saviani, Escola e democracia).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ENSINO/APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	15
1.1 INTRODUÇÃO.....	15
1.2 DO ENSINO TRADICIONAL DO PORTUGUÊS PARA UMA ABORDAGEM INTERACIONISTA	18
1.2.1 Concepção de linguagem	24
1.2.2 Objetivos do ensino da língua materna	27
1.2.3 O texto como unidade de ensino	31
1.2.4 As atividades de sala de aula	35
1.3 A AVALIAÇÃO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS	39
1.3.1 A avaliação da aprendizagem	39
1.3.2 A avaliação numa abordagem tradicional de ensino do português	45
1.3.3 A avaliação numa abordagem interacionista de ensino do português	48
2 ESCOLA CABANA: A PROPOSTA	52
2.1 INTRODUÇÃO.....	52
2.2 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PROPOSTA.....	55
2.3 OS CICLOS DE FORMAÇÃO	58
2.4 AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA	62
2.4.1 Características da Avaliação Emancipatória	62
2.4.2 Procedimentos e instrumentos da Avaliação Emancipatória	68
3 ESCOLA CABANA: A REALIDADE	73
3.1 INTRODUÇÃO.....	73
3.2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	74
3.3 OS PROFESSORES DA ESCOLA CABANA E A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA	75
3.3.1 A Avaliação Emancipatória no discurso docente	76
3.3.2 O Conselho de ciclo	83
3.3.3 A Retenção	95
3.3.4 O Registro Síntese	99
3.4 A ESCOLA CABANA E O ENSINO DO PORTUGUÊS	106
3.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA	109

4 PROPOSTAS PARA UMA INTEGRAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA E ENSINO/APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS.....	116
4.1 INTRODUÇÃO.....	116
4.2 CARACTERÍSTICAS DA INTEGRAÇÃO.....	117
4.3 CONDIÇÕES PARA A INTEGRAÇÃO.....	120
4.4 PROPOSTAS DE INTEGRAÇÃO.....	122
4.4.1 Projeto “Criando um livro de história”.....	122
4.4.2 Projeto “Criando um jornal”.....	128
CONCLUSÃO.....	133
REFERÊNCIAS.....	137
ANEXOS.....	140
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO.....	141
ANEXO 2 - ENTREVISTAS.....	143
ANEXO 3 - TRANSCRIÇÃO DE REGISTROS SÍNTESES.....	155
ANEXO 4 -PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DO DISCENTE.....	162

INTRODUÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) em 1997 propôs a construção de um projeto educacional denominado Escola Cabana, com o desejo que ele fosse construído coletivamente sob o ideal da gestão democrática. O objetivo maior dessa proposta era a formação de cidadãos capazes de agir na sociedade com consciência crítica, estando aptos a tomar parte nas decisões político-econômico-sociais do país. A implementação dessa escola exigiu uma nova forma de orientação curricular a partir dos eixos: Ciclos de Formação, Participação Popular, Diversidade Cultural, Interdisciplinaridade e Avaliação Emancipatória. Na compreensão dos idealizadores da proposta, tratava-se de uma ruptura profunda com o modelo de escola tradicional.

Em oposição ao sistema de séries regulares, o ensino fundamental, nesse novo contexto, organizou-se em Ciclos Básicos (CBI, CBII, CBIII e CBIV). Esse tipo de organização requer uma ação educativa bem diferente da utilizada nas classes seriadas. As decisões pedagógicas devem ser fruto de discussões conjuntas, baseadas em atitudes e conteúdos interdisciplinares de real significância aos discentes.

Outro aspecto, que diferencia bastante a Escola Cabana do modelo tradicional, diz respeito à avaliação. Na proposta ela é compreendida como participativa, processual, contínua, diagnóstica e investigativa. Isso significa, basicamente, que a avaliação deixa de se restringir somente a um período escolhido para a realização de exames, o que a coloca bem distante do processo de ensino/aprendizagem, e passa a assumir a função de regulação do processo. Essa proposta de avaliação está fundamentada numa concepção de avaliação formativa. Embora isso não apareça de modo explícito no texto, percebe-se nitidamente que os princípios norteadores da Avaliação Emancipatória são os mesmos da avaliação formativa.

No entanto, nossa vivência profissional na rede municipal de ensino nos levou questionar até que ponto a teoria tem coincidido com a prática avaliativa dos docentes. Temos vivenciado no contexto da educação municipal um clima de angústia por parte dos professores que demonstram não compreender bem os fundamentos de uma avaliação formativa e sua aplicabilidade no ensino do português. O que se percebe é que a transição das velhas práticas avaliativas para o novo modelo tem acontecido sob intenso conflito. A realidade atual da educação, no município de Belém, evidencia um clima de dúvidas e insegurança a respeito dos aspectos abordados no texto da proposta.

O problema ganha dimensão mais preocupante quando fica evidenciado que a discussão sobre avaliação restringe-se, na maioria das vezes, a questões periféricas. Todos sabem que no âmbito dos conhecimentos referentes aos CBI e CBII, os professores têm responsabilidades que englobam diversas áreas do saber. Portanto, precisam estar preparados para avaliar seus alunos sob os múltiplos aspectos que envolvem esses saberes, bem como as competências que pretendem desenvolver.

Em relação ao ensino de português, compreendemos que os professores de CBI e CBII são, também, profissionais do ensino de língua materna. Não podem prescindir, portanto, de um saber-fazer mais aprofundado sobre as atividades de linguagem. Dessa maneira, os julgamentos que atribuem às competências de seus alunos, ganhariam maior validade.

As considerações acima levaram-nos a refletir, mais especificamente, sobre a avaliação do desempenho em linguagem dos estudantes no CBII. Nesta etapa, a situação mostra-se mais dramática. Poucos alunos conseguem concluir esse importante período de formação básica com a competência discursiva desejada. No entanto, ainda assim acabam ingressando no ciclo seguinte sem que suas necessidades de aprendizagem tenham sido supridas. Por isso, esse projeto pretende investigar a avaliação em linguagem dos estudantes no CBII. Uma investigação desse tipo faz-se necessária porque se a avaliação praticada pelos

professores não condiz com a proposta Escola Cabana, o objetivo de proporcionar aos discentes uma real chance de inclusão social estará prejudicado. A percepção desse provável fato proporcionaria uma reavaliação de atitudes por parte dos professores e um redirecionamento de discussões sobre Avaliação Emancipatória por parte da SEMEC, privilegiando essas discussões em níveis mais específicos.

O principal objetivo deste trabalho, portanto, é contribuir para a compreensão e melhoramento do processo de avaliação em língua portuguesa no contexto municipal de ensino, especificamente no CBII.

Para tanto, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

- investigar e analisar as práticas avaliativas que estão sendo efetivadas em língua portuguesa;
- verificar quais aspectos no ensino/aprendizagem do português estão sendo considerados relevantes;
- examinar se as concepções de ensino/aprendizagem em língua e linguagem que permeiam a práxis dos professores estão influenciando a forma como avaliam seus alunos;
- propor, enfim, sugestões para uma prática avaliativa condizente com uma proposta de Avaliação Emancipatória.

Foi o que procuramos realizar por meio de uma pesquisa bibliográfica voltada para as questões de ensino e de aprendizagem de línguas e para a teoria da avaliação da aprendizagem. Também realizamos uma pesquisa de campo, de tipo participativo e qualitativo, usando uma pesquisa documental que nos possibilitasse entender mais diretamente os propósitos e as características da Escola Cabana e realizando observações in loco do funcionamento da proposta. Enfim, entrevistamos professores para perceber, através de seu discurso, quais eram as maiores dificuldades que eles encontravam na tentativa de implementar as mudanças almejadas.

O primeiro capítulo do trabalho propõe-se a fazer uma análise crítica do ensino/aprendizagem do português, contrapondo uma prática pedagógica desenvolvida numa abordagem tradicional a uma prática desenvolvida numa abordagem interacionista, antes de examinar questões mais específicas de avaliação da aprendizagem.

Com base nesta fundamentação, examina-se em seguida, no segundo capítulo, a proposta da Escola Cabana, privilegiando os aspectos mais diretamente ligados à temática em foco.

No terceiro, dá-se a palavra aos professores do Ciclo Básico II, ouvindo qual é a sua compreensão da proposta de Avaliação Emancipatória e observando diretamente e indiretamente o funcionamento dos instrumentos implementados na proposta.

A partir das constatações e críticas apontadas no capítulo anterior, elaboram-se propostas de intervenção didática que permitam a integração entre os pressupostos de uma abordagem interacional de ensino/aprendizagem do português e os princípios de uma Avaliação Emancipatória.

CAPÍTULO 1

ENSINO/APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

1.1 INTRODUÇÃO

Quando se fala, hoje, em educação escolar é impossível não abordar os temas da cidadania e do desenvolvimento de competências como condição indispensável para concretização de uma escola que realmente eduque. Mais ainda, talvez que outras áreas do conhecimento, o ensino do português tem uma responsabilidade grande na formação dos cidadãos. Essa responsabilidade vem sendo cada vez mais cobrada pela sociedade, pois a utilização que os indivíduos fazem da língua na vida social é mais evidente do que a utilização que fazem dos conhecimentos em história, geografia ou ciências. Na escola, as competências de produção e compreensão em português também são a base do ensino nas outras disciplinas.

Além do mais, é por meio da língua materna que as conquistas individuais e coletivas dos sujeitos se efetivam. Sem seu domínio, eles permanecem em uma situação de exclusão em que lhes é negado o acesso aos bens culturais, aos diplomas, às instâncias decisórias da sociedade. Logo, o motivo principal pelo qual faz sentido ensinar português na escola é que os sujeitos fazem um uso prático desses conhecimentos na vida em sociedade como atores participantes dos processos de desenvolvimento e decisões políticas. Portanto, o ensino de língua materna precisa estar a serviço dos interesses individuais e coletivos dos cidadãos.

Uma abordagem interacionista de ensino/aprendizagem de língua, dentre tantas outras propostas já desenvolvidas ao longo dos estudos referentes ao ensino/aprendizagem de línguas, pode ser considerada, atualmente, como a que melhor se enquadra num ideal de

formação de cidadãos capazes de agir por meio da linguagem com consciência crítica. Esta é a opinião de Antunes (2003, p. 40):

[...] a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante.

Tomando a complexidade dos fenômenos linguageiros e das situações didáticas como um dado irredutível, Cunha, M. (2000, p. 27) considera que é preciso recorrer a uma abordagem de ensino/aprendizagem, compreendida como "um conjunto de princípios e de pressupostos teóricos inter-relacionados" para dar à intervenção didática a coerência global necessária e poder, assim, definir uma lógica global de ação frente à multiplicidade de recortes teóricos solicitados.

Um ponto primordial que distingue qualitativamente a abordagem denominada interacionista é a concepção de sujeito que ela traz:

As teorias sócio-interacionais reconhecem a existência de um sujeito planejador/organizador que, em sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto, sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções sócio-culturais (KOCH, 2000, p. 7).

Um ensino de língua materna, realizado nessa perspectiva, proporciona aos sujeitos a possibilidade de uma visão crítica sobre a língua que falam, tornando-os capazes de percebê-la em sua multiplicidade de funções e realizações. Além disso, ajuda-os a compreender que essa multiplicidade é resultante daquilo que os falantes fazem da linguagem enquanto forma de interação. Essa percepção é muito importante para a formação da cidadania, para que os indivíduos se vejam como participantes ativos do processo histórico de sua língua. O ensino/aprendizagem do português voltado para uma concepção de linguagem como interação possibilita aos falantes perceberem que as relações sociais que estabelecem se efetivam por

meio da linguagem, sendo importante, pois, saber empregá-la com eficiência nas mais diversificadas situações, o que vai resultar em constantes escolhas lingüísticas. As aulas de português devem, portanto, visar o desenvolvimento das competências discursivas dos sujeitos.

Na sociedade em geral e na escola, as discussões em torno da avaliação da aprendizagem passaram, de uns anos para cá, a ocupar uma posição de maior destaque. Há, em particular, mais ampla divulgação em torno dos pressupostos teóricos da avaliação formativa. A avaliação é um tema de investigação para as Ciências da Educação enquanto que a língua/linguagem é objeto de estudo das Ciências da Linguagem. Isso se reflete na carência de estudos mais específicos sobre a avaliação da aprendizagem em Língua portuguesa. Ora, devido à importância de que a avaliação se reveste no processo de ensino/aprendizagem como elemento regulador, os professores também não podem prescindir de reflexões sobre a avaliação em língua materna. De fato, para Cunha M. (1992, p. 2):

Refletir sobre a avaliação em língua materna, sobre seu objeto, suas modalidades e suas finalidades, significa, portanto, refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem como um todo. Isto é, implica uma reflexão sobre a coerência do processo de ensino/aprendizagem, sobre a relação deste com as práticas avaliativas e com as funções de avaliação, sobre as concepções teóricas subjacentes (a respeito da língua e do seu ensino/aprendizagem), a partir das quais se define o quadro de referência da avaliação e se elaboram os diferentes objetivos e conteúdos de ensino/aprendizagem.

Associar, em nossa reflexão, uma proposta que pode ser considerada mais pedagógica ou até política, como a da avaliação no âmbito da Escola Cabana, a uma proposta de ensino/aprendizagem de língua materna de tipo interacionista não é, portanto, uma idéia desprovida de fundamento. Antes de tentar analisar as possibilidades de convergência dessas duas propostas, é preciso examinar, no campo das Ciências da Linguagem, os fundamentos que se apresentam hoje para a renovação do ensino do português e as concepções de que se dispõe, no campo das Ciências da Educação, para repensar a avaliação da aprendizagem.

1.2 DO ENSINO TRADICIONAL DO PORTUGUÊS PARA UMA ABORDAGEM INTERACIONISTA

A mudança no modo de conceber a língua e a linguagem e, conseqüentemente, de considerar os sujeitos planejadores/organizadores dos discursos nas relações sociais, mudou a compreensão de como deve ser orientado o ensino/aprendizagem de línguas. Essa orientação tem sido consubstanciada pelos pressupostos teóricos de alguns importantes ramos dos estudos referentes à linguagem, dentre os quais a Teoria da Atividade Verbal, a Teoria da Enunciação, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Lingüística Textual e a Pragmática Lingüística. Cada um desses ramos vem contribuindo com investigações que revelam determinados aspectos da linguagem que a confirmam como produto da interação entre os sujeitos. Dizer que os sujeitos interagem entre si é o mesmo que dizer que exercem influência uns sobre os outros, construindo-se por meio da palavra partilhada. A palavra interação significa, antes de mais nada, ação recíproca. Geraldi (1996, p. 67) sublinha:

Mais do que ver a linguagem como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicos, concebe-se a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal. Nesta relacionam-se um *eu* e um *tu* e na relação constroem os próprios instrumentos (a língua) que lhes permitem a intercompreensão.

Os discursos proferidos pelos sujeitos não são mais considerados apenas em sua estrutura material, palpável, passível de uma descrição lingüística que lhes destacam os encadeamentos morfossintáticos. Interessam, também, os contextos em que são proferidos os discursos e os diversos fatores que influenciam a fala.

Falar, não é apenas transmitir informações descrevendo o mundo, é também, efetuar atos com a finalidade de modificar a situação, os comportamentos ou as crenças do destinatário. É comunicar, é ter algo a dizer com uma determinada intenção. É interessar-se não apenas pelas formas lingüísticas, pelas estruturas, pelo sentido literal, mas também pelo que está nas entrelinhas, pelos implícitos (pressupostos, subentendido, tropos) que são parte integrante da interação humana através da linguagem (CUNHA, J.C., 2000, p. 15).

Em seus pressupostos, a abordagem interacionista opõe-se radicalmente à chamada abordagem tradicional de ensino/aprendizagem de língua materna. Compreendemos que um aspecto importante desta oposição está na maneira como se estabelece a relação entre professor e aluno, pois é nessa relação que o processo de ensino/aprendizagem se efetiva. Na visão tradicional, o professor é o dono do saber, o detentor de conhecimentos e sua função é transmitir esses conhecimentos aos alunos, concebidos meramente como receptores passivos. Nas palavras de Smolka (apud GERALDI, 1996, p. 66)

[...] da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar conhecimento à criança.

Nessa concepção, a interação entre professor e aluno é praticamente inexistente, embora seja a condição indispensável para a construção da aprendizagem. Afinal, os sujeitos aprendem nas relações sociais que estabelecem em sociedade.

Enfatizar a importância da interação na construção do sujeito cognitivo leva necessariamente a rejeitar uma concepção tradicional de ensino/ aprendizagem fundada na transmissão verbal dos conhecimentos e que transforma o aluno em mero receptor de conhecimentos a serem “retidos” (CUNHA, M., 2000, p. 30).

Em grande parte, não há muito espaço para a interação na abordagem tradicional de ensino/aprendizagem de língua materna, pois esta implica uma concepção homogênea e imutável de língua, na qual não se compreende que a língua passa por constante transformação, resultantes do uso que a comunidade lingüística a que pertence faz. Quanto a isso Possenti (1999, p. 38) comenta:

Não há língua que permaneça uniforme. Todas as línguas mudam. Esta é uma das poucas verdades indiscutíveis em relação às línguas, sobre a qual não pode haver nenhuma dúvida.

A prova maior dessa verdade indiscutível está no uso real que os falantes fazem de sua língua. Enquanto que fora dos muros da escola a realidade lingüística se efetiva por meio de

um grande número de variedades da língua portuguesa, dentro do espaço escolar só a variedade padrão é considerada como a única válida. O raciocínio que conduz a essa postura passa pela idéia de que podemos atribuir um valor às variedades do português. Existe a chamada variedade “cultura”, socialmente mais prestigiada, e as ditas “não-cultas”. Portanto, nessa mesma linha de raciocínio, professor e alunos devem se esforçar para que haja o pleno domínio da variedade mais respeitada e prestigiada, se possível com a supremacia total desta sobre as outras. A prática pedagógica na abordagem tradicional vai, então, resumir-se à transmissão de conhecimentos sobre essa variedade, com base na descrição da gramática normativa e com ênfase na língua escrita.

Em geral, a pedagogia centrada no código lingüístico repousa numa perspectiva da qualidade da língua que é normativa e freqüentemente purista. Esta perspectiva, centrada na escrita, concebe a língua como um código homogêneo, único e intrinsecamente superior: aquele que é descrito nos dicionários e nas gramáticas. O objetivo prioritário, senão único, que ela visa consiste em fazer adquirir tal código (BAGNO, STUBBS & GAGNÉ, 2002, p. 196).

Acredita-se que aprendendo a morfologia e a sintaxe da variedade padrão, estar-se-ia aprendendo língua portuguesa. Geralmente, o professor utiliza-se da análise de frases, descontextualizadas de qualquer situação de uso, para destacar a estrutura sintática e demonstrar um comportamento lingüístico desejável e que seria mais socialmente aceitável. Nessa perspectiva, o ensino torna-se demasiadamente prescritivo. Isso reforça a idéia de que se pode falar a língua de um jeito “certo” ou “errado”. O “certo” seria o português padrão.

A noção mais corrente de erro é a que decorre da gramática normativa: é erro tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem (POSSENTI, 1999, p. 78).

Nesse contexto, então, a língua oral não tem muito valor. Ela é considerada inferior em relação à escrita, sendo totalmente desconsiderada, mesmo que as evidências comprovem que os falantes, nas situações de interação, utilizam-na com maior freqüência que a língua escrita.

Numa pedagogia centrada no código, a escola habitualmente considera que a língua falada não somente pela criança, mas também pela sociedade circundante que lhe serviu de modelo lingüístico natural, é inaceitável e deveria ser rejeitada (BAGNO, STUBBS & GAGNÉ, 2002, p. 200).

A abordagem tradicional acarreta uma percepção duplamente reducionista: reduz o ensino/aprendizagem da língua materna a análises frásticas e reduz a própria compreensão do que seja a gramática. Para a abordagem tradicional, gramática só diz respeito à variedade padrão e limita-se a ser um “conjunto de regras que devem ser seguidas” (POSSENTI, 1999, p. 64). Todavia, toda e qualquer variedade da língua possui gramática, como observa Antunes (2003, p. 85-86):

[...] Toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Quer dizer, *não existe língua sem gramática...* Aprender uma língua é, portanto, adquirir, entre outras coisas, o conhecimento das regras de formação dos enunciados dessa língua. Quer dizer, não existe falante sem conhecimento de gramática.

Os defensores desse tipo de ensino parecem muito preocupados em garantir a “unidade lingüística” que supostamente “vive ameaçada” pela grande extensão territorial do Brasil. Por isso, consideram necessário que os brasileiros das diversas regiões utilizem o mesmo português. Concepções como essa têm, ao longo do tempo, suscitado discussões acerca de qual cidade, estado ou região utilizaria o português mais “certo”. Do ponto de vista lingüístico, essas discussões são consideradas absurdas.

A abordagem normativa tem levado a uma situação em que, ao final de uma longa jornada escolar em que se privilegia o estudo da metalinguagem, os alunos apresentam ainda grandes dificuldades de leitura e escrita. A esse respeito Geraldi (1996, p. 71) comenta:

O ensino tradicional de língua portuguesa investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que a partir deste conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua. Na verdade, a escola agiu mais ou menos como se para aprender a usar um interruptor ou uma tomada elétrica fosse necessário saber como a força da água se transforma em energia e esta em claridade na lâmpada que acendemos.

O mais irônico é que os alunos acabam por nem mesmo dominar os conteúdos gramaticais, referentes à língua padrão, nos quais empenharam tanto tempo de sua escolarização. A sensação, para muitos, é de incapacidade de aprender, impotência e frustração por não conseguirem substituir o modo “errado” de falar pelo “certo”. Tudo isso acaba se transformando em antipatia pela língua portuguesa que passa a ser considerada uma língua “difícil” por seus próprios falantes, os quais também constroem uma imagem distorcida de suas próprias competências enquanto falantes desta língua. Isso acontece porque a abordagem prescritiva, ideologicamente marcada pela idéia do certo e errado, não proporciona um raciocínio crítico em relação aos fatos lingüísticos. Se a reflexão sobre o uso estivesse presente nessa abordagem, os sujeitos poderiam perceber, por exemplo, que eles já utilizam a sua língua com competência na variedade que aprenderam no convívio familiar e em outros espaços sociais e que essa variedade apresenta estrutura tão complexa quanto aquela que a prescrição normativa deseja que internalizem como a única válida.

A abordagem normativa desconsidera o aluno enquanto sujeito ativo de sua aprendizagem. Ele parece ser um depositário de informações gramaticais, as quais se supõe que serão internalizadas pela repetição exaustiva de exercícios de fixação que privilegiam o estudo da metalinguagem aplicada no âmbito da frase.

É justamente na percepção dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de língua materna que a abordagem interacionista consegue um de seus destaques qualitativos em relação à abordagem tradicional. O aluno é percebido como um sujeito com muitas potencialidades, já possuidor de muitas competências que são respeitadas e consideradas válidas. A competência mais significativa é a de ser falante fluente de uma variedade oral da língua. Essa evidência é determinante para a intervenção do professor no processo. Essa intervenção se realiza por intermédio da mediação. O professor, ao orientar o

estudante em busca de competências discursivas, precisa deixar de se apresentar como o possuidor de conhecimentos a serem transmitidos.

Ao assumir a dimensão interacional de ensino, o professor passa a ser aquele que interage com o aprendiz. Ele não é mais o detentor e distribuidor de saberes que seus alunos ignoram, mas aquele que interage como um sujeito aprendiz já munido de um certo “savoir-faire” em língua materna. Ele é o mediador no processo (PEREIRA, 2000, p. 61).

Nesse valorizado e indispensável processo de ação mútua entre professor e aluno, revela-se a percepção de língua e linguagem como meio de interação entre os sujeitos que faz com que a abordagem interacionista conduza as ações pedagógicas em direção a atividades que possam tornar os alunos mais proficientes no uso real da língua e do fato que nossos discursos sempre são determinados de diversos modos, como lembra Leal (2003, p.56):

Os aprendizes de produção de texto (como quaisquer outros) são sujeitos que interagem verbalmente, isto é, produzem discursos em uma determinada situação comunicativa e o fazem a partir de um lugar social e histórico determinado.

Falar em uso real significa também aceitar o fato de que ela se realiza de modo diferenciado, expressa nas inúmeras variedades de uso. Seja qual for a variedade em jogo em uma interação, a língua estará exercendo sua função de interação entre os sujeitos. Portanto, as variedades não-padrão são colocadas em igualdade de posição em relação ao seu valor comunicativo com a variedade padrão. As atividades que visem a competência do uso da variedade padrão devem ser desenvolvidas de modo que o aprendiz possa considerá-las importantes não porque é superior as outras, mas porque sua aprendizagem é indispensável para muitas interações sociais em que seu uso é visto como o mais adequado.

Quando se critica a abordagem tradicional usa-se frequentemente o modo como a gramática é abordada por essa concepção de ensino, tentando-se provar que a metodologia que privilegia a transmissão de regras gramaticais não faz ninguém se tornar competente no uso da linguagem. Essas fortes críticas, muitas vezes, podem deixar transparecer que a gramática tornou-se algo dispensável no ensino/aprendizagem do português. Essa hipótese

não pode nunca ser tomada como verdadeira. De fato, como ressalta Antunes (2003, p. 88-89):

(...) a questão maior não *é ensinar ou não ensinar gramática*. Por sinal, essa nem é uma questão, uma vez que não se pode falar nem escrever sem gramática. A questão maior é discernir sobre o objeto do ensino: as regras (mais precisamente: *as regularidades*) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos... O valor de qualquer regra gramatical deriva de sua aplicabilidade, da sua funcionalidade na construção dos atos sociais da comunicação verbal, aqui e agora (os grifos são da autora).

A gramática tem um espaço importante no ensino/aprendizagem da língua materna, no entanto ainda é difícil, mesmo para professores que tentam direcionar suas ações de acordo com a concepção interacionista, saberem ao certo que papel a gramática deve assumir. Muitos têm dificuldade em entender que, ao privilegiar a funcionalidade, vão necessariamente ser levados, mais cedo ou mais tarde, a observar os recursos lingüísticos (os aspectos gramaticais) de que dispõem para atingir os seus objetivos comunicativos¹.

1.2.1 Concepções de linguagem

Ter consciência de qual concepção estará na base das atividades propostas, e deixar a comunidade escolar ciente disso também, é um passo importante para a organização de práticas pedagógicas que realmente sejam relevantes para a formação plena dos indivíduos. Esses assuntos deveriam fazer parte da pauta de discussões de qualquer proposta educacional. Como afirma Travaglia (2001, p. 21), “a concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”. Esse autor (2001, p. 21-23) retoma as três concepções de linguagem que, ao longo dos tempos, vêm embasando as escolhas didático-metodológicas no ensino da língua materna.

- **Linguagem como expressão do pensamento** – para esta concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um

¹ Por exemplo, poderá ser interessante e/ou necessário deter-se na diferença sintática entre voz ativa e passiva, no momento em que o texto requerer que não se mencione o agente de uma determinada ação. Em nenhum momento, é justificado partir do aspecto gramatical para ir em direção ao uso.

ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. (...) Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever “bem” que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos lingüísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de *gramática normativa ou tradicional*.

- **Linguagem como meio de comunicação, como meio objetivo para a comunicação** – nesta concepção a língua é vista como código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. (...) Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive.
- **Linguagem como forma ou processo de interação** – nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir ou exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor. A linguagem é pois um lugar da interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores.

Toda prática de ensino da língua traz subjacente uma determinada concepção em relação à linguagem. A explanação de Travaglia sobre essas três concepções leva-nos a refletir acerca da influência que exercem sobre a ação pedagógica, levando-nos à conclusão de que as práticas vigentes têm fortíssima afinidade com as duas primeiras.

Como a abordagem tradicional considera a concepção de língua como um “código virtual”, sendo esse código organizado segundo regras internas de funcionamento, e ignora as intenções comunicativas dos falantes, o ensino fica, por isso, restrito à transmissão dessas regras. Acredita-se que fazê-los atentar para a estrutura da norma padrão, resultará no seu domínio. Travaglia (2001), com base em estudos de Halliday, McIntosh e Strevens classifica-o como ensino prescritivo, cujo objetivo é fazer o aluno “substituir seus próprios padrões de atividade lingüística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis”.

Por serem os sujeitos vistos como meros emissores e receptores de mensagens, o processo de comunicação é encarado de modo bem simplificado: o emissor transmite uma mensagem por intermédio do código lingüístico e esta é decodificada pelo receptor.

A concepção que vê a linguagem como forma de interação tem sido apontada como a mais coerente em relação ao uso que os falantes fazem da língua em sociedade. Sua fundamentação se sustenta nos estudos desenvolvidos pelas Ciências da Linguagem. Os PCN referentes à língua portuguesa foram elaborados com base nos pressupostos teóricos de muitas dessas ciências, tais como: Sociolinguística, Pragmática linguística, Linguística Textual, Análise do Discurso e outras. A citação abaixo resume bem a orientação que os PCN dão aos professores de língua portuguesa quanto à abordagem que deve prevalecer no ensino/aprendizagem de língua materna:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e porque se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da interação comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às suas circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (BRASIL, 1997, p. 32).

Essa citação não deixa dúvidas de que a terceira concepção opõe-se muito às duas primeiras e sua aceitação resultaria numa intervenção didática bem diferente da utilizada pela abordagem tradicional. A base do ensino e da aprendizagem em línguas é o reconhecimento de que as atividades de linguagem, na vida real, são sempre finalizadas e sempre ocorrem em situação. A aquisição da língua materna ocorre nas e pelas interações: a criança aprende a se comunicar comunicando. Na escola, pretende-se ensinar a usar a linguagem não a usando e sim a descrevendo, com a ilusão de que fora da escola, mais tarde, esse conhecimento se transformará em competência de uso.

A terceira concepção vem a cada dia se tornando mais conhecida. No entanto, o que se percebe é que, embora haja uma aceitação cada vez maior dessa concepção, perpetuam-se práticas que, na realidade, permanecem embasadas nas outras duas concepções. Essa

incoerência também se reflete nas práticas avaliativas e não leva ao objetivo de desenvolver as competências discursivas dos alunos.

Reconhecer a linguagem como forma de interação tem numerosas implicações em termos de objetivos e objetos de ensino e aprendizagem, em termos de atividades pedagógicas e, por conseguinte, em termos de atividades de avaliação. Discutiremos sobre isso mais adiante.

1.2.2 Objetivos do ensino da língua materna

Há, nos dias de hoje, uma aceitação geral de que o objetivo do ensino de língua materna é desenvolver competências, ou seja, tornar os sujeitos sociais aptos a utilizar o português nos diferentes contextos. Isso inclui tanto o direito de conhecer e dominar a variedade padrão quanto o de saber valorizar e utilizar as outras variedades de acordo com as necessidades discursivas mais adequadas a uma determinada situação. A compreensão desse objetivo impulsiona o ensino/aprendizagem do português para um caminho bem distante da prática que privilegia a análise frástica:

[...] o ensino de língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a **competência comunicativa** dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Portanto, este desenvolvimento deve ser entendido como a progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação (TRAVAGLIA, 2001, p. 17 – o grifo é do autor).

A competência comunicativa engloba uma série de habilidades que os falantes adquirem à medida que interagem nos diferentes contextos sociais. Não é muito fácil definir o que vem a ser esta competência. Muitos autores vêm abordando o assunto dando-lhe enquadres diferenciados, mas que acabam por delimitar a noção de competência como algo que envolve um “saber-fazer”.

Castellotti (2002, p. 11) aponta um conjunto de três componentes que estariam presentes nas diferentes tentativas de definições da noção de competências. São eles:

- o fato de que a competência é indissociável da ação (alguém é competente para fazer alguma coisa);
- o fato de a competência ser um atributo que só pode ser apreciado em uma situação dada;
- o fato de que existe uma instância, individual ou coletiva, apta a reconhecer esta competência. (Os grifos são da autora).

Em línguas estrangeiras, diferentes autores empenharam-se em descrever os componentes da noção de competência comunicativa. Para Travaglia (2001), à competência comunicativa relacionam-se duas outras competências: a gramatical ou lingüística e a textual. A primeira diz respeito à capacidade do falante que, “com base nas regras da língua”, é capaz de “gerar um número infinito de frases gramaticais”. Esta competência relaciona-se ao que Chomsky chamou “criatividade lingüística”. A segunda envolve, no entendimento de Charolles (1979 apud TRAVAGLIA, 2001), “capacidades textuais básicas”: capacidade formativa, que torna os sujeitos aptos a produzir e compreender uma grande diversidade de textos, bem como avaliar “a boa ou má formação de um texto dado”; capacidade transformativa, que torna os sujeitos capazes de modificar um texto (reformular, parafrasear, resumir etc) de acordo com uma finalidade; capacidade qualificativa, que torna os sujeitos aptos a enquadrar um texto dentro de “uma determinada tipologia”. A descrição dessa competência textual evidencia habilidades bem específicas que o ensino/aprendizagem de língua materna precisa ter como meta desenvolver nos sujeitos.

A noção de competência idealizada no Conselho da Europa (Tim et al., 1996 apud CUNHA, M., 2000, p. 37) relaciona *competências gerais* que dizem respeito a saberes, saber-fazer, saber-ser e saber-aprender com *competências comunicativas languageiras*, as quais são constituídas de uma competência lingüística e de uma competência pragmática. Esta, por sua vez,

[...] trata do conhecimento que o usuário/aprendiz tem dos princípios segundo os quais as mensagens são: a) organizadas, estruturadas e adaptadas (competência discursiva); b) utilizadas para a realização de funções comunicativas (competência funcional); c) segmentadas segundo os esquemas interacionais e transacionais (competência de concepção esquemática).

Dentro do objetivo precípua de desenvolver a competência discursiva dos sujeitos, enquadra-se, evidentemente, a responsabilidade de orientá-los numa aprendizagem mais sistemática da sua língua, na qual se insere a variedade padrão.

O domínio dessa variedade parece ser uma necessidade indispensável em diversas situações de interação. Não dominá-la representa para os sujeitos a negação do direito de exercer uma participação social, cultural e política mais efetiva enquanto cidadãos. É preciso, no entanto, considerá-la como uma variedade dentre tantas outras. Afinal, a língua existe em diversas realidades, ou melhor, ela se realiza em uma grande variedade lingüística. As investigações sociolingüísticas têm revelado interessantes descobertas a respeito de variação. Há algum tempo já se sabe que existem variações de ordem social, sexual, idade, geográfica etc. A escola precisa aprender a lidar com esse fato e valorizar a diversidade lingüística como uma ação necessária ao objetivo de tornar os sujeitos sociais mais competentes no uso efetivo de sua língua materna. Orientando-os a fazer as escolhas lingüísticas mais apropriadas de acordo com as intenções comunicativas que estão em jogo no momento da interação, de acordo com os interlocutores, de acordo com o contexto etc. Nessa perspectiva, a variedade padrão não pode ser abordada como sendo melhor que as outras variedades lingüísticas. Ela apenas possui contextos específicos de utilização que os falantes precisam saber explorar.

Na abordagem tradicional, não se fala especificamente em objetivos de ensino e objetivos de aprendizagem. As escolas, geralmente, exigem dos professores que o planejamento seja organizado em fichas divididas em vários campos, nos quais existem espaços reservados para os conteúdos, atividades a serem trabalhadas, materiais que serão usados, objetivos gerais e específicos. Os objetivos de aprendizagem ficam freqüentemente expressos através dos objetivos gerais enquanto os objetivos específicos listam os objetivos de ensino. Nesse modo de organizar o planejamento, o destaque principal fixa-se sobre os objetivos de ensino.

Ao lado de cada conteúdo listado, aparece um objetivo específico, espera-se que depois de realizar muitas atividades de memorização e repetição, os estudantes possam enfim internalizar um determinado conteúdo e que demonstrem isto por meio de um “comportamento observável”. Por exemplo, reconhecer uma determinada classe gramatical num grupo de palavras pode ser um objetivo que será considerado alcançado, se o aluno realizar a tarefa com sucesso. A avaliação nesse caso será considerada satisfatória. A relevância disso para a aquisição das competências não é questionada, nem tampouco se houve aprendizagem de fato. Afinal, os objetivos de ensino foram alcançados.

Essa prática é herança de uma concepção de educação pautada nas idéias behavioristas. Os objetivos específicos, nesse contexto, precisam ser operacionais. Cunha (1992), discorrendo sobre a diferença de natureza que existe entre objetivos de ensino e objetivos de aprendizagem, esclarece que, geralmente, se efetua uma superposição entre ambos e que isso encobre a necessidade de se pensar mais detalhadamente sobre os objetivos de aprendizagem:

A exigência tecnicista de formulação dos objetivos operacionais fez com que toda ênfase recaísse sobre os objetivos de ensino, mais facilmente formuláveis em termos comportamentais do que os objetivos de aprendizagem que envolvem a aquisição de procedimentos complexos, nem sempre bem conhecidos” (CUNHA, M., 1992, p. 33).

Nos PCN (BRASIL, 1997, p. 41), os objetivos gerais para o ensino de língua portuguesa são coerentes com a visão de ensino de língua materna baseada nos pressupostos apresentados acima e enfatizam a concepção de linguagem como meio de interação entre os sujeitos sociais. Acreditamos que, dentre outras coisas, os atores envolvidos precisam ter consciência desses elementos que passam a modificar suas práticas.

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;

- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas etc.;
- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia.

1.2.3 O texto como unidade de ensino

Numa abordagem interacional de ensino de língua, a unidade de ensino é o texto. Essa orientação é explicitamente apresentada nos PCN (BRASIL, 1997, p.35):

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central.

De certo modo, os educadores sabem que é preciso formar cidadãos capazes de produzir e interpretar textos. Nas escolas, são comuns as discussões que evidenciam as deficiências dos educandos em relação a essas competências. São comuns também as falas angustiadas de muitos professores por se sentirem “impotentes” e responsáveis diante dessa triste evidência, demonstrando um sincero interesse em contribuir com a mudança desse

lamentável quadro. No entanto, os professores têm dificuldade em se desvencilhar da abordagem tradicional de ensino de língua portuguesa que privilegia a descrição de fatos da língua como meio para se dominar o código.

Nesse contexto, o texto tem apenas um papel coadjuvante. Quando aparece, muitas vezes é utilizado, como se denunciou reiteradas vezes, como um pretexto para análises puramente gramaticais e atividades de leitura que pouco contribuem para a formação de leitores competentes. O estudo gramatical deve ter seu lugar no ensino de língua materna, mas só faz sentido partindo-se do contexto de uso, aparecendo de modo pertinente em função dos objetivos que primam pelo desenvolvimento das competências discursivas. A reflexão sobre a língua perde seu sentido quando ocorre divorciada do uso. Refletir sobre a língua significa refletir sobre os recursos lingüísticos de que se dispõe para realizar esse ou aquele ato de linguagem, sabendo-se que os diferentes recursos não são idênticos e que usar um ou outro geralmente provoca efeitos de sentido diferentes. O procedimento que consiste em partir de uma descrição gramatical para, um dia, facilitar o uso é bem diferente do procedimento que parte do uso – e do texto, portanto – para refletir sobre o modo como foram obtidos (na leitura) ou podem ser obtidos (na escrita) os efeitos de sentido desejados.

A língua em sua realidade social concretiza-se por meio de textos, os mais variados, utilizados por usuários reais (não idealizados pela gramática normativa), em situações reais de interação. Isso implica dizer que são produto dos contextos nos quais são construídos. Vários fatores precisam, então, ser considerados na produção textual, entre eles: fatores de ordem cognitiva, situacional, sócio-cultural, interacional etc. Sendo assim, a simples análise da estrutura frástica da língua não proporciona aos sujeitos tornarem-se produtores competentes de textos.

A Lingüística Textual que tem como objeto de investigação o texto, iniciou seu desenvolvimento com o objetivo de desenvolver uma gramática do texto. Depois de mais de

quarenta anos de desenvolvimento, as discussões atuais nessa disciplina apresentam-se sob influência das teorias da atividade verbal e sócio-interacionais.

Koch (1997, p. 22) traz a seguinte definição para o texto:

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais.

Nessa perspectiva, os seres humanos são entendidos como sujeitos sociais planejadores de discursos na inter-relação social. Os aspectos psicológicos envolvidos na produção de textos ganham relevância. A análise e compreensão do texto enquanto um objeto lingüístico material soma-se à investigação – realizada pela psicolingüística textual– dos processos e operações mentais que resultam na produção e interpretação de textos. Estes evidentemente motivados por aspectos de ordem pragmática.

Os estudos relacionados aos textos reforçaram, pois, a reflexão crítica sobre a abordagem tradicional do ensino de língua portuguesa e a idéia de que, enquanto elemento de base da comunicação verbal, o texto não pode ser relegado a uma utilização num tempo remoto, situado fora da escolaridade ².

Esse é realmente o ponto crucial sobre a fala. É por meio dela, principalmente, que os seres humanos realizam as mais variadas práticas sociais, constroem identidades, estabelecem relações interpessoais e, o que causa mais espanto, fazem tudo isso coordenando ações, por

² Nessa perspectiva, a língua oral também ganha destaque, pois o que falamos constitui um texto. Durante muito tempo, a língua falada foi considerada num plano inferior ao da língua escrita. Os estudos primavam por uma visão dicotômica entre estes dois planos da linguagem verbal. A escrita tem sido vista como de estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala, de estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto. Historicamente a escrita, sobretudo a literária, sempre foi considerada a verdadeira forma de linguagem, e a fala, instável, não podendo constituir objeto de estudo. Todavia a análise da conversação trouxe importantíssimos avanços à investigação da língua falada, fazendo com que esta fosse analisada de acordo com suas especificidades e não numa relação dicotômica que a coloca em posição de privilegiada em relação à língua escrita. A abordagem discursiva empregada pela análise da conversação possibilita-nos a compreensão de que a “conversação nos diz algo sobre a natureza da língua como fonte para se fazer a vida social” (Eggins & Slade, apud DIONÍSIO, 2001).

meio de complexos processos cognitivos-interacionais que vão muito além do simples mecanismo de codificação-decodificação do uso do código lingüístico.

Os pressupostos teóricos que norteiam os estudos relativos à interação verbal, estão, paulatinamente, trazendo novas e reveladoras descobertas sobre a estrutura do texto falado, bem como das questões pragmáticas que norteiam as interações face a face. Graças a esses estudos já se considera relevante abordar aspectos referentes à língua falada na escola, destacando a importância de desenvolver a competência dos alunos no manejo das variedades de usos da língua oral. Como diz Castilho (apud FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2000, p.12):

[...] não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada mesmo para a aquisição da língua escrita.

Concentrar a atenção no ensino de língua oral pode soar como algo utópico, quando sabemos que nem o ensino da língua escrita, que é o centro das atenções nas aulas de língua materna, conseguiu lograr resultados positivos. O ensino do oral tampouco logrará tais resultados, se for pautado nos mesmos pressupostos e práticas do que o ensino tradicional da escrita.

A oralidade não deveria ficar mais fora do contexto escolar. A esse respeito os PCN também trazem uma orientação bem clara:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala (BRASIL, 1997, p. 32).

Um argumento fortíssimo a favor disso é a evidência de que a fala é bem mais freqüente na vida dos cidadãos do que a escrita. Sendo assim, os sujeitos sociais precisam ser orientados para a compreensão de que se expressar oralmente tem implicações de ordem

pragmática tal qual a escrita, ou seja, é preciso saber que tipo de linguagem será mais apropriada para determinadas situações e quais estratégias devem ser seguidas para melhor obtenção daquilo que se deseja conseguir com uma comunicação oral.

1.2.4 As atividades de sala de aula

Quando um professor decide assumir uma postura combativa em relação à abordagem tradicional, por perceber que as práticas que lhe são inerentes não favorecem a aprendizagem e resolve, por isso, assumir as orientações da abordagem interacionista, terá necessariamente que começar a mudança analisando suas atitudes em sala de aula e o significado das atividades que está acostumado a propor.

Se o objetivo do professor é ajudar os alunos a desenvolver uma competência comunicativa, o tratamento didático dos conteúdos deveria se dar seguindo-se uma atitude coerente com esse objetivo. Os PCN, que tomam os pressupostos da abordagem interacionista como referencial teórico, orientam que os conteúdos devem ser organizados em função do eixo USO REFLEXÃO USO.

O critério de organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em termos de USO REFLEXÃO USO, de certa forma, define também o eixo didático, a linha geral de tratamento dos conteúdos. Caracteriza um movimento metodológico de AÇÃO REFLEXÃO AÇÃO, em que se pretende que, progressivamente, a reflexão se incorpore às atividades lingüísticas do aluno de tal forma que ele tenha capacidade de monitorá-las com eficácia (BRASIL, 1997, p. 48).

Essa forma de organização deve caracterizar as atividades em sala de aula como atividades que pertençam a esses dois planos interligados: o uso e a reflexão. As atividades de uso da linguagem se traduzem em atividades finalizadas que visam realmente uma interação que não seja apenas com o professor-avaliador, mas também uma interação entre alunos da mesma turma e alunos de outras turmas e séries, com pais, com a comunidade ou, ainda, eventualmente, interações simuladas, como se pratica no ensino/aprendizagem de línguas

estrangeiras. Em língua materna, inúmeras são as oportunidades de realizar atividades autênticas de comunicação que exigem o uso da linguagem escrita ou oral.

Desenvolver atividades de linguagem visando uma interação em situação real permite levar em consideração de fato os parâmetros da comunicação (para que se quer comunicar / com quem / na qualidade de que / como...). Sendo assim, não faz muito sentido pedir que os alunos desenvolvam uma redação com o tema “as doenças causadas pelo lixo”, desprovida de qualquer funcionalidade, apenas com o intuito de o professor fazer observações acerca de aspectos gramaticais. Melhor seria envolver os estudantes numa atividade em que a interação com outros sujeitos justificasse uma produção textual sobre esse tema. Poder-se-ia pedir, por exemplo, que elaborassem um folheto explicativo contendo informações sobre os possíveis prejuízos que o lixo pode causar à saúde, tendo como destinatários os membros da comunidade escolar, bem como a comunidade próxima da escola. Os alunos perceberiam que escrever não é a mesma coisa que copiar. Produzir um texto requer muito conhecimento sobre o assunto a ser tratado, sabendo-se pesquisar a informação nos textos apropriados, articulando as informações de modo a selecionar as mais úteis às necessidades imediatas, é necessário também muita reflexão sobre o que está sendo dito, além de conhecimentos lingüísticos específicos sobre o gênero textual a ser desenvolvido. A redação por ser apenas um gênero escolar, não permite levar em consideração esses parâmetros que irão influenciar fortemente o texto produzido em sua estrutura geral, sua organização temática, as escolhas pragmáticas e semânticas, sua forma material final etc.

A análise das atividades passa, portanto, pela elucidação de questões relativas ao objeto real da atividade (é uma atividade de uso ou de reflexão); à natureza dos objetos que ela permite manipular (trata-se de objetos languageiros, metalingüísticos etc); à modalidade e à variedade de língua solicitada (escrita ou oral, na variedade padrão ou não); à autenticidade comunicativa da atividade, se este se enquadra no plano do uso da linguagem (trata-se de uma

atividade finalizada, que não se esgota nela mesma, mas permite a realização de ações não estritamente de linguagem, envolvendo sujeitos reais e mobilizando gêneros não estritamente escolares de textos...); ao potencial motivacional da atividade (está condizente com o desenvolvimento cognitivo do aluno, relacionada com a vivência dele e interligada com conhecimentos de outras áreas).

A análise das atividades propostas e das atitudes do professor na relação pedagógica ainda inclui os papéis destinados aos diferentes atores. Adotar um modelo de mediação no ensino implica também uma valorização do aluno enquanto sujeito da aprendizagem (cf. TARDIF, 1992), que precisa assumir questionamentos, diante das situações-problemas encontradas no desempenho das atividades languageiras, na busca de soluções próprias. O reconhecimento do papel do sujeito da aprendizagem nesta construção envolve procedimentos metodológicos que possam garantir sua autonomização cada vez maior. Atividades mecânicas e descontextualizadas, desprovidas de ligação com o contexto social do sujeito, são evidentemente contrárias a este propósito.

A Pedagogia do Projeto (JOLIBERT, 1994), quando praticada numa perspectiva interacionista, parece particularmente adequada não só à realização integrada de atividades de uso/reflexão/uso, como também à adoção de encaminhamentos pedagógicos favoráveis a uma proposta mediadora de ensino. Um dos aspectos que chama a atenção, mais especificamente, é a possibilidade que este tipo de atividade proporciona de realizar uma avaliação formativa.

De fato, esta modalidade se enquadra na perspectiva interacionista de ensino/aprendizagem de língua como aquela que pressupõe dispositivos de auto-regulação por parte dos alunos, como veremos no parágrafo seguinte.

Os alunos podem ser estimulados a desenvolver um projeto em prol da preservação do meio ambiente. As atividades propostas devem contemplar a modalidade escrita e também oral da língua. Eles podem preparar panfletos de caráter informativo e apelativo destinados

aos colegas, ir a outras classes fazer palestras, organizar júri simulado, peças de teatro, documentário, entrevistas, varal, cartazes, debates, paródias, maquetes, oficinas de papel reciclado, dentre outras. Expor suas produções em um dia específico, com a participação da comunidade escolar.

Essas atividades configuram-se como verdadeiras situações-problema. Os alunos se deparam com suas próprias limitações e muitos obstáculos: como se redige um panfleto informativo-apelativo, como se elabora perguntas para uma entrevista com a diretora da escola, a escolha da linguagem apropriada para o gênero textual em questão etc. As atividades escritas e orais levantam um grande número de perguntas que constituem problemas a serem solucionados. A busca das respostas (incluindo-se aí a busca de recursos lingüísticos) adquire seu sentido em função do objetivo visado. Muitos conteúdos gramaticais serão abordados, mas, desta vez, de acordo com as necessidades de produção dos textos escritos e orais.

Além de permitir um trabalho bem mais específico sobre a língua, essas atividades proporcionam maior motivação aos alunos. Eles se envolvem de fato com as atividades, preocupando-se cada vez mais com o modo como sua produção (escrita ou oral) será recebida. O dia da apresentação das produções acaba se tornando uma das maiores motivações. Eles se preocupam muito em realizar bons trabalhos, pois sabem que a comunidade terá acesso a essas produções.

Um aspecto que aparece claramente nesse nível é o da regulação da atividade pelo aluno a quem se atribui o papel de sujeito da aprendizagem. A regulação torna-se rapidamente auto-regulação e co-regulação entre os alunos, e só na medida em que deixa de ser uma regulação efetuada unicamente pelo professor favorece a aprendizagem. Nesse aspecto, toca-se em questões específicas da avaliação formativa que serão desenvolvidas nos itens seguintes.

1.3 A AVALIAÇÃO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS

A avaliação tem, ao longo dos últimos anos, suscitado um interesse crescente. Isso se justifica, evidentemente, pelo fato de a avaliação ser um componente de importância indiscutível para o processo de ensino/aprendizagem.

Os autores que tratam do assunto, geralmente, têm configurado suas explicações em torno da dicotomia avaliação somativa x avaliação formativa. Dessa dicotomia inicial passou-se a um grande número de propostas: escuta-se falar em avaliação participativa, dialógica, diagnóstica, emancipatória etc.

Apesar de a literatura sobre avaliação da aprendizagem ser extensa, as propostas apresentadas têm em comum a característica de serem feitas de uma forma bastante genérica. Os professores de português ficam freqüentemente desprovidos de informação sobre como realizar a avaliação em língua materna, tomando por base os princípios que fundamentam a avaliação formativa.

O discurso sobre avaliação, tal como é produzido pelas ciências da educação, é inevitavelmente genérico, normativo e não operacional, já que o instrumental técnico proposto é elaborado independentemente de uma análise das problemáticas específicas do ensino/aprendizagem da LM (Cunha, M., 1998, p. 109).

Além disso, a falta de reflexões mais específicas sobre a avaliação em língua materna, dificulta também uma apreensão mais detalhada em torno dos objetos da avaliação da aprendizagem.

1.3.1 A avaliação da aprendizagem

Quando se tem a avaliação da aprendizagem como foco de atenção, não se pode confundi-la com a avaliação em sua abrangência institucional, embora ambas possam se inscrever na mesma lógica excludente amplamente denunciada nos anos 80 pelos estudiosos da área.

Os escritos da área das Ciências da Educação costumam apontar duas concepções principais de avaliação disputando o espaço escolar: a avaliação somativa e a avaliação formativa. A primeira consiste numa ação avaliativa voltada unicamente para a verificação dos resultados obtidos pelos alunos em testes, provas e outros, ao término de etapas de instrução. Esse tipo de avaliação, ao se tornar predominante no cenário educacional brasileiro, determinou uma prática pedagógica centrada muito mais nas provas do que na aprendizagem. A respeito disso Luckesi (1995, p. 18) comenta: “O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”.

Na corrida a esses “bens” negociáveis no mercado de trabalho que são os diplomas, as ações de professores e alunos ficam todas concentradas em torno desses instrumentos que são utilizados como mecanismos de suposta “medição” do grau de aprendizagem dos estudantes, já que se acredita no valor de medida objetiva dos resultados das avaliações. Por um lado, os professores ensinam os conteúdos visando preparar os alunos para os conteúdos dos exames. Por outro lado, os discentes devem concentrar esforços para a apreensão desses conteúdos, tendo como meta o dia da prova, pois precisarão “provar” que conseguiram “retê-los” pelo menos até esse dia. Os chamados “rendimentos” dos alunos são expressos por meio de notas ou conceitos. Isso atribui à avaliação um valor puramente classificatório, tornando-a um fim em si mesma. O importante é obter notas suficientes para serem promovidos à série seguinte. A lógica da Pedagogia do Exame passa longe da construção efetiva de competências. A avaliação inicia e termina na resolução da prova. O julgamento materializado através da nota é definitivo. A qualidade da aprendizagem fica em plano inferior na medida em que não se questiona o valor das notas em termos de aquisição de competências.

Outro aspecto negativo desse tipo de avaliação é que o “poder” de avaliar fica concentrado exclusivamente nas mãos do professor. Além de a avaliação ser muitas vezes

usada como meio de coerção, ela fica reduzida a sua dimensão terminal, de verificação, deixa de ser explorada em sua dimensão processual, como instrumento de regulação do ensino e, sobretudo, como instrumento de auto-regulação da aprendizagem.

Os professores utilizam as provas como instrumento de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem... O estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar (LUCKESI, 1995, p. 18-19).

Esse modo de conduzir a prática pedagógica deixa a avaliação muito distante do processo de ensino/aprendizagem. Perde-se, portanto, a oportunidade de utilizá-la como um elemento de tomada de consciência das necessidades de aprendizagem dos alunos e de reestruturação das ações.

Os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados... A dicotomia educação e avaliação é uma grande falácia. São necessários a tomada de consciência e a reflexão a respeito desta compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados, porque ela veio se transformando numa perigosa prática educativa (HOFFMANN, 2003, p. 15).

A avaliação da aprendizagem tomada nessa perspectiva permite pouca compreensão do processo de ensino/aprendizagem. A maneira como o erro é considerado reforça bastante essa afirmação. O erro é visto como algo negativo. Quando um aluno não responde a uma questão qualquer de acordo com as expectativas do professor, ele comete um “erro” e recebe um “castigo”, provavelmente um desconto de pontos. Essa forma de agir não deixa espaço para que professores e alunos compreendam a natureza do erro e possam agir sobre suas causas. Se o aluno não acerta a questão proposta pelo professor, deve haver uma razão que poderia ser interpretada a partir da investigação do processo cognitivo que conduziu o aluno àquela resposta insatisfatória. Contudo, o que geralmente acontece é que o erro é considerado como a prova da incapacidade do aluno de compreender a explicação do professor. Isso pode trazer conseqüências psicológicas negativas que podem atingir a autoconfiança do aluno.

A partir do erro, na prática escolar, desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida, pois além de ser castigado por outros, muitas vezes ele sofre ainda a autopunição. Ao ser reiteradamente lembrado da culpa, o educando não apenas sofre os castigos impostos de fora, mas também aprende mecanismos de autopunição, por supostos erros que atribui a si mesmo (LUCKESI, 1995, p.51).

Outra observação que desqualifica a avaliação somativa como vem sendo realizada é que as provas são elaboradas de modo que seus conteúdos sejam relacionados aos objetos de ensino (os conteúdos da sala de aula). Na gíria escolar, o professor “cobra” o que “passou”, isto é, verifica a “retenção” (termo muito mais próximo de memorização do que de aprendizagem) daquilo que ensinou. Em outras palavras, a prova permite verificar o quanto o aluno reteve dos objetos de ensino apresentados pelo professor. Nisso, os resultados da avaliação pouco se relacionam com os objetivos da aprendizagem. Por exemplo, se um determinado professor, ao pretender desenvolver a competência de leitura do aluno, empenha horas de atividade na decodificação de sílabas, e resolve verificar, na prova, a capacidade do aluno em decodificar sílabas, não se pode dizer que os resultados da avaliação sejam significativos em relação ao objetivo de aprendizagem almejado – a compreensão do texto lido. Quanto a isso Cunha, M. (1998, p. 112) observa:

Na prática, os avaliadores têm se comportado como se bastasse haver congruência entre os conteúdos do teste e seus objetivos para que o instrumento de avaliação fosse válido. No entanto, ao esquecer-se da necessária correspondência entre os conteúdos e objetivos do teste e os conteúdos e objetivos da aprendizagem, eles têm realizado avaliações não pertinentes, que nada podem dizer a respeito da consecução dos objetivos da aprendizagem.

A crítica a esta concepção de avaliação levou ao desenvolvimento de uma avaliação formativa, na qual o aluno se tornasse auto-regulador do processo de ensino/aprendizagem. Ele é concebido como um sujeito da aprendizagem.

Uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovem e adulto, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política. Seres autônomos intelectual e moralmente (com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões), críticos e criativos (inventivos, descobridores, observadores) e participativos (agindo com cooperação e reciprocidade) (HOFFMANN, 2003, p.18).

Tal visão de aluno repercute sobre o modo de perceber a própria aprendizagem. Ela se realiza por meio de um processo dinâmico e contínuo em que o sujeito, por meio da interação com seus pares (VYGOTSKY, 1987), vai atingindo níveis mais elevados de aprendizagem. Sendo assim, a avaliação não pode mais se limitar somente à atribuição de conceitos conferidos como resultados de testes. Essa prática resulta de uma compreensão de aprendizagem que a percebe de modo estático, produto da repetição exaustiva de exercícios de fixação.

Se o processo de aprendizagem é dinâmico e contínuo e se toda atividade linguageira envolve um certo grau de monitoração por parte do próprio sujeito (KATO, 1986), a função da avaliação passa a ser a de reguladora desse processo.

Perrenoud (1993, p. 34) entende a regulação dos processos de aprendizagem, no sentido amplo, como:

O conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o entorno que direcionam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido do domínio.

A regulação acontece no sentido da interpretação das respostas de aprendizagem dadas pelo aluno que são tomadas, pelo professor e pelo próprio aluno, não como o fim da avaliação, mas sim como a possibilidade de compreensão do processo de aprendizagem por ambos, resultando numa prática pedagógica voltada para a ação-reflexão-ação.

A avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebida) para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento (HOFFMANN, 2003 p. 19).

Nas concepções tanto construtivistas quanto cognitivistas da aprendizagem, passou a ser valorizada uma avaliação formativa que não ficasse centrada unicamente no professor, mas que tomasse a competência avaliadora do aluno como um verdadeiro objetivo de aprendizagem (cf. Nunziati, 1991). Aprender a se auto-avaliar significa aprender a auto-

regular suas atividades e, portanto, a objetivar essas atividades, fazendo dela um objeto de reflexão.

Essa visão crítica da avaliação formativa entra em conflito com uma primeira concepção da mesma que dava ao professor o papel de evitar o erro por meio de um controle contínuo das atividades do aluno. Para marcar a distância com esta primeira concepção, muitos autores procuraram rebatizar a avaliação formativa. Surgiram então propostas de avaliação ditas “formadora” (NUNZIATI, 1991), “dialógica” (ROMÃO, 1998), “participativa” ou, como na Escola Cabana (ver cap. 2), avaliação “emancipatória”. Na sua essência, todas essas propostas parecem ter em comum a rejeição ao modelo autoritário e excludente que privilegia apenas uma pequena parcela da população e usa a modalidade somativa como seu instrumento exclusivo. Essas diferentes propostas também se afinam em sua característica processual, contínua e na valorização dos sujeitos envolvidos como sujeitos de avaliação.

A avaliação, ao possibilitar a interação entre professor e alunos, recupera sua função pedagógica. O professor atuando como um orientador/mediador entre os sujeitos (alunos) e os objetos de conhecimento. A mediação não se processa por meio de uma autoridade imparcial em que o professor tem o controle total da avaliação. Entre eles se estabelece uma relação dialógica. O diálogo se instaura como um mecanismo indispensável para o diagnóstico das necessidades de aprendizagem do educando e permite uma visão mais crítica de sua atuação por parte do professor que passa a estar também sob o foco da avaliação.

A avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é, também um processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre neste caso, um processo de mútua educação (ROMÃO, 1998, p.101).

Este estado de consciência crítica que a avaliação formativa proporciona acaba por conduzir os professores a perceberem que precisam concentrar esforços na consecução de

objetivos de aprendizagem que devem visar o desenvolvimento de competências. Mais uma vez é a função dialógica e diagnóstica da avaliação que permite a reflexão dessa necessidade, algo que não acontece quando a avaliação limita-se a uma função classificatória.

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. (LUCKESI, 1995, p. 35).

1.3.2 A avaliação numa abordagem tradicional de ensino do português

As críticas feitas acima em relação à avaliação em geral se aplicam à avaliação do ensino de português em particular. Todavia, como já lembramos, não se pode encarar as questões de avaliação de forma isolada: é preciso relacionar concepções de aprendizagem, concepções de língua e linguagem e concepções de avaliação e compreender que as opções metodológicas feitas no ensino da língua têm repercussões nas atividades de avaliação.

Uma prática avaliativa coerente com essa perspectiva exige do professor o aprofundamento em teorias do conhecimento. Exige uma visão ao mesmo tempo ampla e detalhada de sua disciplina. Fundamentos teóricos que lhe permitam estabelecer conexões entre as hipóteses formuladas pelo aluno e a base científica do conhecimento. Visão essa que lhe permita vislumbrar novas questões e possibilidades de investigação a serem sugeridas para o educando e a partir das quais se dará a continuidade e o aprofundamento de cada área do conhecimento (HOFFMANN, 2003, p. 19).

Parece que muito da problemática da avaliação em língua materna no ensino tradicional é consequência da falta de congruência entre uma concepção de avaliação formativa e uma concepção de língua e linguagem que atenda às necessidades dos sujeitos nas interações sociais.

Os princípios básicos da avaliação formativa já são, de certo modo, divulgados no meio educacional. Muitos projetos educacionais apontam claramente essa concepção de avaliação como de grande importância para a prática pedagógica. No entanto, percebe-se que os seus fundamentos teóricos têm residido apenas no nível dos discursos, bem distantes,

portanto, das práticas que ainda se perpetuam sob a fortíssima influência da abordagem tradicional.

Uma das conseqüências mais evidentes dessa incoerência entre teoria e prática resulta na sobreposição que se costuma fazer entre os objetivos de ensino e de aprendizagem. No ensino tradicional costuma-se distinguir bastante os objetivos gerais dos objetivos específicos. Os objetivos de aprendizagem geralmente são expressos através dos objetivos gerais. Em contrapartida, os objetivos específicos coincidem com os objetivos de ensino. Procede-se desse modo, porque se acredita que a concretização destes últimos redundará necessariamente na consecução do objetivo geral, ou seja, do objetivo de aprendizagem.

Portanto, se os professores tiverem êxito na tarefa de ensinar classificações morfológicas e sintáticas e o manejo da terminologia gramatical, terão atingido verdadeiramente os objetivos gerais de desenvolver proficiência no uso da língua portuguesa em sua variedade padrão. Para ilustrar o quanto essa pretensa relação entre objetivos de ensino e objetivos de aprendizagem é infundada, basta tomarmos alguns exemplos: “saber classificar as palavras em função de sua acentuação” aparece como objetivo de ensino recorrente nas séries iniciais. Pressupõe-se que este objetivo, uma vez atingido, quando se somar a outros do mesmo gênero (saber identificar classes gramaticais, classificar palavras em função do gênero e número etc.) permitirá atingir o objetivo geral, mais amplo, que pode ser expresso como “saber redigir narrativas curtas” ou “saber escrever”.

Ora, é preciso um grande desconhecimento a respeito das habilidades envolvidas no “saber escrever” e nas características organizacionais dos diversos gêneros textuais para acreditar que os objetivos de ensino elencados podem permitir desenvolver essa competência complexa do “saber escrever”.

Essa confusão metodológica entre objetivos de avaliação, objetivos de ensino e objetivos de aprendizagem contribui para invalidar a avaliação no processo de ensino/aprendizagem do português, tanto do ponto de vista de sua função social (limitada à legitimação da seletividade do ensino educacional), quanto do ponto de vista de sua função pedagógica, praticamente inexistente (CUNHA, M., 1992, p.6)

Esse equívoco tem conduzido os professores a uma conduta que limita suas ações à transmissão dos conteúdos teóricos das gramáticas normativas. Além disso, os alunos não são considerados em sua qualidade de sujeitos, pois os professores repassam as informações sem se preocupar com os ritmos de aprendizagem de cada aluno. Eles agem como se a mesma intervenção didática fosse válida para todos os educandos. Após a transmissão da matéria normativa, passam exercícios de fixação para que os discentes possam internalizá-las e num dia determinado, exclusivo, a avaliação da aprendizagem vai finalmente acontecer com a realização da prova que geralmente é elaborada visando apenas os conhecimentos declarativos. Uma prova contundente de que a avaliação não faz parte do processo educativo.

Há uma grande preocupação com a fidedignidade da nota atribuída para não se correr o risco de cometer uma injustiça, por isso a preferência é por elaboração de provas de caráter objetivo. Elas também são mais “fáceis de corrigir”. A consequência negativa é que essas provas só permitem verificar se o aluno é capaz de identificar a classe gramatical de uma palavra, identificar o sujeito e o predicado etc. Um aluno pode conseguir tirar uma nota 10 numa prova desse tipo e ser considerado um excelente aluno. Mas em termos de competência discursiva o que esse dez significa? Dizer que um aluno sabe classificar palavras e orações não permite inferir que sabe usar essas palavras e orações de forma adequada na produção de textos ou na construção do sentido na leitura. A necessidade de objetividade imposta pelo tecnicismo norte-americano dos anos 60-70 tem levado à fragmentação das competências de linguagem, complexas por natureza, em um conjunto de conhecimentos. No entanto, se toda competência envolve um certo número de conhecimentos que serão mobilizados no momento adequado, os conhecimentos (de tipo declarativo) não constituem por si só competências. Não há como avaliar de forma totalmente objetiva as competências, complexas por natureza.

Como já foi dito, o modo como vem se dando o ensino de língua materna não favorece o desenvolvimento de competências. Nas séries iniciais, inclusive, a discussão em torno da

necessidade de um ensino que privilegie as conquistas em torno dos conhecimentos procedimentais, que em português significaria saber se comunicar bem nos diversos contextos lingüísticos, ainda não faz parte da pauta de discussões no nível desejado. Como consequência, a avaliação se restringe a um procedimento de verificação, tem-se realizado uma avaliação objetiva apenas dos conhecimentos.

1.3.3 A avaliação numa abordagem interacionista de ensino do português

Pelo que foi exposto nos itens precedentes, parece óbvio que a abordagem interacionista se articula muito bem com os princípios da avaliação formativa. Um primeiro argumento que se pode usar em defesa dessa tese é que ambas percebem o aluno como um sujeito social e sujeito cognoscente. Essa percepção na abordagem tradicional converte-se na aceitação de que os indivíduos produzem textos com objetivos funcionais que resultam em atos verbais que acabam exercendo alguma influência sobre os seus interlocutores e na avaliação formativa, converte-se no reconhecimento da necessidade de o aluno auto-regular sua aprendizagem. Um segundo argumento é que uma prática pedagógica voltada para ambas acaba por despertar atitudes críticas nos alunos, pois eles seriam orientados de modo a poderem estar mais atentos as suas necessidades de aprendizagem. É preciso senso crítico para saber selecionar a linguagem apropriada, levando-se em conta o contexto em que se está inserido e a intenção comunicativa que se tem. A auto-avaliação, portanto, está imbricada nessa competência, pois torna os alunos mais conscientes sobre as escolhas lingüísticas possíveis para os atos verbais que desejam realizar.

Um terceiro argumento tem relação com a função dialógica da avaliação formativa, ou seja, a regulação do processo de ensino/aprendizagem se realiza por meio da linguagem em que professor e aluno, assim como os alunos entre si, influenciam-se mutuamente em busca das melhores estratégias para o alcance de seus objetivos.

Um quarto argumento teria relação com o professor. Ambas as concepções o valorizam como mediador do processo de ensino/aprendizagem. A mediação se efetiva, evidentemente, por meio da interação que destina ao professor uma tarefa bem mais complexa que simplesmente a de transmitir conhecimentos. Essa complexidade acaba se refletindo nas ações que os professores desempenham e nas atividades que propõem.

Para uma prática avaliativa condizente com os princípios teóricos de uma abordagem interacionista de ensino/aprendizagem, uma condição primeira se faz indispensável: é necessário que se avaliem os objetivos de aprendizagem (os quais se expressam em termos de desenvolvimento de competência discursiva). A partir desta primeira condição, outra se segue: a elaboração de critérios de avaliação.

Os objetivos servem de referência para a avaliação, portanto os critérios deveriam ser elaborados com base nos objetivos de aprendizagem. Elaborar critérios de avaliação torna-se indispensável no contexto da avaliação formativa, pois representam as necessidades de aprendizagem a serem previstas para o ciclo. Desenvolver uma prática avaliativa baseada em critérios, contribui para a clareza a respeito dos objetos de avaliação. No entanto, parece importante perceber que, numa mesma classe, existem alunos com diferentes níveis de aprendizagem. As conquistas de aprendizagem relacionadas a um determinado critério podem dar-se de modo diferente em cada aluno. Nunca se pode perder de vista que a avaliação formativa tem como um de seus princípios a aceitação de que a aprendizagem se processa de modo diferente em cada sujeito.

A definição dos critérios de avaliação não é importante apenas para o professor. O aluno deveria se apropriar dos critérios para também saber se conduzir melhor no processo de ensino/aprendizagem, para conhecer mais claramente as expectativas de aprendizagem que lhe estão sendo propostas.

Uma prática avaliativa coerente com a abordagem interacionista deveria começar na reflexão e decisão de escolhas de atividades que contemplem o eixo uso reflexão uso, como já foi explicitado em 1.1.4. As atividades em torno desse eixo favorecem a compreensão de aspectos de ordem pragmática que estão presentes nas interações sociais.

A função de regulação já se faz presente desde esse momento e prossegue por todo o processo. As atividades que se inscrevem neste eixo resultam em verdadeiras situações-problema que precisam de atitudes reflexivas para ser solucionadas. O professor não vai dar as respostas prontas, os alunos terão que refletir e buscar as mais acertadas para a solução dos problemas levantados. A função de auto-regulação conduz o aluno a ponderar sobre as escolhas apropriadas aos seus questionamentos, a ter mais consciência de as suas dificuldades, a perceber mais nitidamente suas conquistas.

Uma situação-problema que se pode exemplificar foi a enfrentada por alunos envolvidos num projeto que foi executado numa escola pública de Belém. Um grupo de alunos decidiu realizar um vídeo que falasse das condições precárias do prédio da escola onde estudavam. A partir dessa decisão eles tiveram que pensar sobre como realizar o vídeo, tomando como ponto de referência as experiências que tinham apenas como espectadores de documentários e programas jornalísticos assistidos pela televisão. Tiveram que pensar e escrever o roteiro, considerando que o trabalho seria apresentado aos alunos da escola com a finalidade de sensibilizá-los à preservação do espaço escolar. Foram bem propícias discussões a respeito das funções da linguagem que, inclusive, faziam parte dos conteúdos previstos. Os alunos por meio de muita reflexão, o que estimulou procedimentos de auto-regulação e co-regulação, chegaram à conclusão que no vídeo deveriam prevalecer as funções informativa e, principalmente, a apelativa. Decidiram que fariam entrevistas com a diretora, professores e alguns alunos e que a forma de abordar e questionar essas pessoas não poderia se dar do mesmo modo. Houve a necessidade de pensarem previamente na linguagem apropriada para

se utilizar numa entrevista. Elaboraram questionários diferentes, visando seus diferentes interlocutores. Perceberam, dentre muitas outras coisas, que precisariam conciliar dois planos da linguagem: o verbal e o não-verbal de modo que o roteiro foi escrito com a preocupação de aliar-se às fortes imagens da degradação do espaço físico da escola. Concluíram que, no trabalho escolhido por eles, o verbal e o não-verbal aliaram-se para construir o texto. Tudo isso com a clara finalidade de sensibilizar, responsabilizar e mudar o comportamento dos alunos que compõem a comunidade escolar. Os alunos tiveram muita autonomia para desenvolver a tarefa. Decidiram entre eles mesmos que tarefa cabia a cada membro da equipe desempenhar: diretor, cinegrafista, repórteres, editor etc. Ao professor coube a tarefa de orientá-los na solução dos problemas enfrentados. O vídeo foi exibido no dia previsto para a culminância de todas as atividades desenroladas no projeto durante os quatro meses de realização. A avaliação esteve presente em cada momento da execução da tarefa, regulando as complexas ações dos atores envolvidos.

CAPÍTULO 2

ESCOLA CABANA: A PROPOSTA

2.1 INTRODUÇÃO

Em 1997, a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) apresentou à população de Belém a proposta de educação Escola Cabana. Inspirada no movimento da Cabanagem³ e com o ideal da inclusão social e da construção da cidadania, a proposta apresenta como diretrizes básicas (SEMEC, 1999, p. 1):

- A democratização do acesso e a permanência com sucesso;
- A gestão democrática do sistema municipal de educação;
- A valorização profissional dos educadores;
- A qualidade social da educação.

Nela, o homem é concebido “enquanto sujeito histórico, produto e produtor das relações econômicas, sociais, culturais e políticas” (SEMEC, 1999, p. 4) por isso o objetivo maior de tal proposta é sem dúvida formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de agir na sociedade, a qual é concebida como “construção histórica em permanente processo de transformação” (SEMEC, 1999, p. 4).

Há certa clareza em relação às concepções de homem, sociedade e escola apresentadas na proposta. Os idealizadores parecem estar conscientes da necessidade de definir que tipo de sujeito a escola precisa formar, bem como da função social e política que esta exerce. Todavia, não basta apenas clarificar tais questões, é imprescindível saber quais os meios para se atingir o nobre ideal da formação de sujeitos intelectualmente fortes e aptos a transformar a

³ A Cabanagem foi um importante movimento revolucionário do século XIX que contou com fortíssima participação popular. Essa característica marcante do movimento veio se enquadrar bem aos ideais de construção da Escola Cabana: “... buscamos inspiração na Cabanagem que aglutinou os setores populares da época em torno da luta contra os ditames do Governo Central e pela autonomia política do Estado do Pará. Ser cabano, para nós, simboliza a capacidade de insubordinação à ordem dominante e a coragem de lutar por um ideal coletivo.” (SEMEC, 1999, p. 5)

sociedade, tornando-a mais justa. Não é uma tarefa fácil, mas, com certeza, se torna menos difícil quando a escola consegue também clarificar quais as concepções de ensino/aprendizagem e de avaliação que nortearão as diferentes áreas do conhecimento. Afinal, cada uma delas, por meio dos estudos científicos que vêm desenvolvendo ao longo dos tempos, tem parcela de responsabilidade na formação da consciência política dos sujeitos.

A Escola Cabana não foi entregue pronta, ao contrário, pretendia-se que fosse construída coletivamente com a participação ativa dos atores sociais (professores, técnicos, pais, alunos, sociedade civil organizada).

A gestão democrática do sistema municipal de educação é um desafio. E uma questão importante para o sucesso do projeto gira em torno da pergunta: será que os atores sociais estão preparados para esta mudança? A Escola Cabana traz o desafio da “busca de novos paradigmas pedagógicos”. Isso basicamente quer dizer romper com a Escola Tradicional. “Uma das dimensões da Escola Cabana refere-se justamente a uma nova organização da ação educativa escolar, na tentativa de superação do modelo de escola tradicional, elitista e antipopular (SEMEC, 1989, p. 6)”. Não é tarefa fácil, pois o que se chama de escola tradicional apresenta também uma ideologia, uma concepção de educação e de sujeito pautada em determinadas representações e preceitos teóricos há muito tempo vigentes. Os professores, muitas vezes, atuam nessa escola de modo inconsciente, reproduzindo valores e procedimentos pedagógicos sem objetivos definidos.

Além disso, romper com uma concepção de educação fortemente enraizada requer muito mais do que desenvolver por escrito um projeto político pedagógico. Uma mudança radical como a Escola Cabana exige, antes de tudo, a aceitação da proposta por parte dos atores sociais envolvidos e toda uma organização que possibilite: investimento em qualificação profissional, compromisso, articulação, trabalho em equipe, sentimento crítico em relação às práticas pedagógicas etc. Uma proposta como esta traz um ideal de mudança

possível, mas é necessária uma ruptura profunda com o velho em favor de um novo assustador porque exigirá mudanças drásticas na atuação individual e também coletiva.

Em janeiro de 1997, a SEMEC realizou a I Jornada Pedagógica da Rede Municipal de Educação com o objetivo de “conhecer e iniciar o diálogo com os profissionais da Rede, acerca da realidade educacional vivenciada no cotidiano escolar para, a partir dela, propor a materialização das diretrizes político-pedagógicas para a Educação Municipal (SEMEC, 1999, p. 2)”. Esse momento se caracterizou como uma tomada de consciência, um diagnóstico participativo acerca dos problemas enfrentados pelas escolas municipais e confirmou a intenção da SEMEC de estabelecer uma relação dialógica com a comunidade escolar a fim de dividir a responsabilidade da construção da Escola Cabana.

Nas discussões desenvolvidas nas escolas, ficou evidenciado que os problemas que atingem a escola municipal não diferem dos problemas da escola brasileira como um todo. Em relação às questões pedagógicas, a grande queixa dos professores centrava-se, principalmente, nas “dificuldades” de aprendizagem dos alunos em Português. Parecia haver uma certa consciência de que algo precisava ser feito para melhorar o desempenho dos estudantes. Em contrapartida, percebeu-se não haver certeza de quais atitudes tomar para reverter o trágico quadro do ensino língua materna.

Levando em consideração as falas dos atores sociais acerca dos problemas enfrentados pelas escolas municipais e com base teórica em reflexões científicas vigentes, a SEMEC, por meio do Projeto-Político-Pedagógico Escola Cabana, propôs uma nova forma de organização curricular a partir dos eixos: Ciclos de Formação, Participação Popular, Diversidade Cultural, Interdisciplinaridade e Avaliação Emancipatória. Este último eixo será o ponto central das análises desse trabalho, entretanto, visto que a avaliação abarca a reflexão de todo processo educativo, será feita, sempre que necessário ao entendimento do processo avaliativo no município, uma relação entre a avaliação e os outros eixos.

2.2 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PROPOSTA

A proposta de mudança curricular apresentada pela SEMEC não é uma novidade. Essa forma de organização da ação educativa municipal está fundamentada em algumas teorias que vêm, há algum tempo, influenciando a escola e tentando compreender melhor os sujeitos que fazem parte do seu universo. Segundo os textos oficiais:

Os princípios da dialética materialista e as teorias do desenvolvimento infantil, na perspectiva sócio-construtivista, constituem as bases teóricas que fundamentam a proposta de organização do ensino em Ciclos de Formação na Escola Cabana (SEMEC, 1999, p. 10).

Desde que a humanidade sentiu necessidade de “inventar” a escola, ela tem sido alvo de intensos questionamentos e debates sobre qual a melhor maneira de educar os sujeitos. Essa é uma pergunta muito difícil de ser respondida por que depende, fundamentalmente, da compreensão de como os sujeitos aprendem. Não se sabe com precisão como isso acontece, mas a psicologia tem sido responsável por descobertas reveladoras. No decorrer do desenvolvimento dessa ciência, surgiram diferentes interpretações ao entendimento da aquisição do conhecimento, dentre as mais divulgadas atualmente temos: behaviorismo, construtivismo e sociointeracionismo. Dependendo da teoria, a maneira de compreender o ser humano e a aprendizagem pode variar consideravelmente.

Na corrente behaviorista, a ênfase é dada ao ensino, portanto a figura central do processo de ensino/aprendizagem é o professor, responsável pela transmissão de informações. O aluno é concebido como um receptor passivo diante do conhecimento e acredita-se que irá aprender, principalmente, por meio da prática de atividades de memorização. A avaliação da aprendizagem tem caráter de medição e classificação como vimos em 1.3.1, o aluno é submetido a testes de verificação e recebe notas ou conceitos que tentam medir seu rendimento.

Apesar de haver algumas discordâncias, que não serão discutidas nesse trabalho, entre as teorias construtivista e sociointeracionista, ambas concebem o aluno como um ser ativo durante o processo de aprendizagem, elaborando hipóteses sobre as informações e situações com as quais se deparam, construindo sua compreensão de mundo. Nessa perspectiva, as simples atividades de memorização são substituídas por atividades que auxiliem o aluno a refletir sobre a aprendizagem que é tomada como um processo contínuo, complexo e dinâmico. O professor é, também, visto como um sujeito em aprendizagem na relação que estabelece com seus alunos. É responsável por mediar a relação do aprendiz com os objetos de conhecimento, auxiliando-o a atingir, gradativamente, níveis mais elevados de aprendizagem. Por isso, suas ações precisam vir sempre acompanhadas de muita reflexão, o que garante uma postura mais consciente em relação a sua práxis.

O entendimento de avaliação como medição perde, então, o sentido, passando a ser compreendida como ação reflexiva. As respostas dos alunos, a qualquer atividade que desenvolvam, passa a ter um valor de interpretação e questionamento para o professor, que deverá junto com seus educandos encontrar a melhor maneira de ajudá-los a avançar em direção a novos e mais elevados graus de conhecimento. Dessa forma, a avaliação não permanece distanciada do ato de educar, ao contrário, torna-se um meio efetivo e eficiente de diagnóstico e redirecionamento de procedimentos e atitudes.

Essas duas maneiras antagônicas de conceber os sujeitos, a aprendizagem e, conseqüentemente, a avaliação da aprendizagem têm, nos últimos anos, convivido de forma conflitante no espaço escolar municipal e brasileiro como um todo. Antes da divulgação dos pressupostos teóricos do construtivismo e sociointeracionismo, as idéias behavioristas reinavam absolutas, caracterizando o que chamamos de escola tradicional.

Embora muitos educadores não tenham consciência, podemos até afirmar que a maioria dos profissionais em educação, que atuam nas escolas hoje, são produto e

reprodutores das concepções behavioristas. Tal fato leva Hoffmann (2003, p. 23) a argumentar:

O contato com professores de diferentes realidades educacionais (da educação infantil à universidade) leva-me a crer que a ação autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na sua concepção de avaliação como julgamento de resultados, reflexo do modelo de avaliação vivenciado enquanto educandos e dos pressupostos teóricos que embasaram seu curso de formação.

Na rede municipal de Belém, por meio das formações continuadas, que compõem uma das diretrizes básicas da Escola Cabana – a valorização profissional dos educadores – os professores vêm gradativamente entrando em contato com a concepção de Avaliação Emancipatória.

As concepções em que a Escola Cabana se apóia vem exigindo uma nova forma de organização curricular. Essa nova organização vem sendo construída gradativamente a partir de discussões a respeito das práticas pedagógicas vivenciadas nas escolas. A proposta engloba os aspectos a seguir como fundamentais (SEMEC, 1999, p. 9):

1. O trabalho com o conhecimento, na perspectiva interdisciplinar como meio de superar a fragmentação e a alienação entre os diferentes saberes culturais que fazem parte da vida cotidiana dos educandos;
2. A organização do processo escolar em ciclos de formação, como estratégia de superação da estrutura seletiva do regime seriado e de construção de uma escola inclusiva;
3. A avaliação na perspectiva emancipatória, rompendo-se com o caráter burocrático e com a função classificatória que tem contribuído para a exclusão do direito à continuidade dos estudos de uma enorme parcela de crianças e adolescentes oriundos de classes populares.

Essa proposta vem, também, acompanhada de fortíssimo questionamento político, pois a SEMEC entende que a prática educativa não pode vir desvinculada de uma posição política lúcida por parte dos sujeitos que a constroem, ou seja, é preciso saber para que e para quem se está educando.

2.3 OS CICLOS DE FORMAÇÃO

A organização da educação em ciclos, também, foi assumida como uma tentativa de superação dos problemas de repetência. A cultura escolar tradicional se firma, em grande parte, na reprovação. Os índices de repetência na escola brasileira são elevadíssimos, representando um dos mais sérios problemas que a escola enfrenta, consequência de uma série de fatores que somados contribuem para a afirmação desse lamentável quadro. Na maioria das vezes, a justificativa pelo fracasso escolar recai sobre fatores relacionados aos alunos, tais como: “indisciplina, desinteresse, ausência da família, carências sócio-econômica e afetiva, dificuldades de aprendizagem ou mesmo algum tipo de deficiência”. Alguns profissionais da Educação até acreditam que a reprovação deva existir, em certa medida, para demonstrar o quanto a escola é rígida, ou seja, o quanto é difícil passar. Isso representaria uma demonstração de qualidade.

Os Ciclos de Formação são um dos eixos que compõem a nova forma de organização curricular da Escola Cabana, representando uma forte oposição ao sistema de séries regulares que é visto como fragmentário e pouco propício ao desenvolvimento do educando.

Esta concepção rompe radicalmente com a lógica da escola seriada, mudando, primeiramente, os critérios para a enturmação dos alunos que jamais se justificam pela diferença de classe, etnia, gênero ou ritmos de aprendizagem (fortes e fracos). Na composição das turmas nos Ciclos, os educandos são agrupados conforme a faixa etária em que se encontram, sendo que as atividades serão pensadas e organizadas, a partir das vivências culturais, informações e características peculiares a essa fase de desenvolvimento (SEMEC, 1999, p.11).

A SEMEC afirma que “a dinâmica de trabalho no ciclo deve vislumbrar justamente a garantia de aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos e não apenas daqueles considerados mais inteligentes” (SEMEC, 1999, p.19). Os Ciclos de Formação pretendem, então, dar um fim à “lógica da reprovação” e deixar de considerá-la como algo “normal”. Assim, a progressão continuada faz parte da dinâmica do trabalho pedagógico nos ciclos a fim de assegurar o processo continuado de formação.

Para a SEMEC (1999, p. 8-9) o trabalho pedagógico desenvolvido nos Ciclos de Formação deve fundamentar-se nos seguintes pressupostos:

- Concepção do conhecimento como processo de construção e reconstrução e, enquanto processo, não está pronto, sendo revestido de significado, a partir das experiências dos sujeitos-educandos;
- Percepção dos envolvidos no processo pedagógico, enquanto sujeitos históricos, o que implica a valorização e reconhecimento dos diversos saberes sócio-culturais que são fundamentais para a construção de conhecimentos mais elaborados;
- Construção de propostas interdisciplinares como alternativa para a superação da fragmentação do trabalho escolar, seja em relação ao conhecimento científico, às disciplinas curriculares, ou ao trabalho pedagógico no seu sentido mais amplo de organização de horários e tempos escolares;
- Efetivação da Gestão Democrática, através do fortalecimento dos espaços de participação popular no interior da escola tanto das instâncias representativas (Conselhos Escolares, Eleição para Diretores, Grêmios Estudantis), como também das relações interpessoais efetivadas no cotidiano escolar (sala de aula, reuniões, articulação com a comunidade extra-escolar);
- Utilização da avaliação escolar como estratégia para a formação emancipatória e para a garantia do direito à educação para todos os segmentos sociais;
- Adoção da prática do planejamento participativo, enquanto instrumento democrático e elemento fundamental para a construção do Projeto-Político-Pedagógico da Escola. É através do Planejamento Participativo que os diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar são chamados a opinar, planejar, avaliar e implementar a proposta de educação a ser efetivada na escola. A responsabilidade, desta forma é compartilhada entre o coletivo, ampliando as possibilidades de sucesso.

A SEMEC justifica a opção pelos Ciclos de Formação baseada na crença de que essa forma de organização garante o respeito à individualidade, ao processo de aquisição de conhecimentos que acontece de forma peculiar em cada sujeito.

Organizar a Educação Básica por Ciclos de Formação significa romper com a lógica fragmentada do processo escolar flexibilizar os tempos de aprender – ensinar – desenvolver, possibilitando aos educandos uma formação integral, humanizadora, socializadora e facilitadora da construção de sua identidade cultural e auto-estima positiva (SEMEC, 1999, p. 9).

Os Ciclos de Formação proporcionariam, assim, melhor que as turmas seriadas, a oportunidade de os educandos participarem mais efetivamente do processo de aquisição de conhecimento, tendo os seus ritmos de aprendizagem mais respeitados e valorizados.

Os ciclos representam a possibilidade de construção de um espaço efetivo de continuidade, de percepção do trabalho pedagógico enquanto processo, não amarrado a tempos anuais e conteúdos seqüenciados, em uma linearidade e fragmentação que comprometem a compreensão dos fenômenos sociais enquanto totalidade (SEMEC, 1999, p. 10).

A educação organizada em Ciclos de Formação compreende os sujeitos como seres dotados de muitos conhecimentos culturais, muitas potencialidades. Sendo assim, a prática pedagógica deveria ser direcionada de um modo que lhes permita avançar em busca do aprimoramento desses conhecimentos, bem como da aquisição de muitos outros conquistados na interação com o coletivo.

O processo de ensino/aprendizagem na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança, num dado momento, e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido e, como ponto de chegada, os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa-etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido, nesse processo, estará balizado também nas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial (Kohl, 1993, p. 62 apud SEMEC, 1999, p.11).

Acredita-se, por isso, que os ciclos favorecem uma aprendizagem de melhor qualidade, possibilitando a superação da evasão e repetência. Aliás, a reprovação passa a ser considerada como algo inaceitável nos ciclos, pois é sempre esperado que o educando consiga superar suas deficiências, isto é, ele pode avançar para outro ciclo e ter suas necessidades de aprendizagem, que não foram supridas no ciclo anterior, atendidas e consolidadas no ciclo seguinte. Assim a retenção é considerada inaceitável e a SEMEC destaca isso em letras maiúsculas:

NÃO SE CONSIDERA A POSSIBILIDADE DE RETENÇÃO DOS ALUNOS NOS CICLOS DE FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL (SEMEC, 1999, p. 18).

A Escola Cabana prevê um Plano Pedagógico de Apoio (PPA) formado por uma equipe multidisciplinar que deverá ser responsável pelo auxílio pedagógico às crianças que apresentarem problemas na aprendizagem. A SEMEC determina que cada escola deve se

organizar de modo a possibilitar a consolidação do P.P.A, considerado um dos elementos indispensáveis para a garantia da progressão continuada com qualidade a todos os educandos.

Aquele aluno que vivencia muitas dificuldades no processo de aprendizagem, demonstrando defasagem na construção de conhecimentos, também progredirá, mas sob a orientação de um plano pedagógico de apoio, o qual orientará o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o aluno no ano seguinte (SEMEC, 1999, p, 20).

Com duração de nove anos, a educação fundamental, no Município de Belém, ficou organizada em 4 ciclos:

- Ciclo Básico I – 6, 7, e 8 anos;
- Ciclo Básico II – 9 e 10 anos;
- Ciclo Básico III – 11 e 12 anos;
- Ciclo Básico IV – 13 e 14 anos.

A composição dos ciclos se dá conforme a faixa etária dos educandos, considerando-se as características peculiares a sua fase de desenvolvimento. Os objetivos, para cada ciclo, devem ser traçados visando-se “as dimensões cognitiva, afetiva, cultural, política, a construção de habilidades e alcance dos conteúdos significativos nas diferentes áreas do conhecimento” (SEMEC, 1999, p. 12).

A proposta Escola Cabana não se mostra indiferente aos alunos que estão com a idade acima da prevista para determinado ciclo. Foram criadas, como tentativa de superação do problema da distorção idade/série, as turmas de aceleração que, segundo a SEMEC, não constituem um ciclo isolado ou classe especial. A ação pedagógica nas classes de aceleração tem por objetivos:

- Proporcionar condições para o sucesso escolar, promovendo o avanço no processo de escolarização dos alunos que se encontram retidos por mais de 02 anos no Ciclo Básico I e aqueles que estão ingressando pela primeira vez na escola com idade entre 09 e 14 anos;
- Corrigir a defasagem idade/ciclo, restabelecendo o fluxo escolar nos Ciclos Básicos I e II;

- Combater a evasão escolar causada pelo sentimento de fracasso experienciado pelos alunos e por sua família, após sucessivas retenções;
- Facilitar as relações interpessoais e o desenvolvimento pleno dos educandos, possibilitando o convívio dos pré-adolescentes no seu grupo etário;
- Resgatar a auto-estima dos educandos multirrepetentes, permitindo-lhes avanços na construção do conhecimento e na conquista da autonomia dos processos formadores (SEMEC, 1999, p. 15).

2.4 A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

A proposta de Avaliação Emancipatória opõe-se radicalmente à visão de avaliação desenvolvida pela pedagogia tradicional, a qual é tida como classificatória, excludente e injusta. A SEMEC compreende que “as concepções de avaliação presentes na escola refletem o contexto histórico e as opções políticas da sociedade onde as mesmas estão inseridas (SEMEC, 1999, p. 16)”. E sendo o discurso da SEMEC fortemente marcado pelo objetivo da inclusão social, percebemos que a secretaria de educação optou por adotar um tipo de avaliação delineada segundo os princípios de uma avaliação formativa (ver 1.3.1), pois acredita que é um dos meios efetivos de contribuição para o acesso e a permanência com sucesso dos alunos.

2.4.1 Características da Avaliação Emancipatória

A Secretaria Municipal de Educação considera que o objetivo fundamental da avaliação deve ser: “diagnosticar e redimensionar a experiência educativa, destacando os aspectos e situações em que não foi bem sucedida e aquelas em que ainda não foi, mas que poderá vir a ser (SEMEC, 1999, p. 17)”.

Diagnosticar e redimensionar são duas das ações fortemente presentes no contexto da Avaliação Emancipatória, o que já lhe garante, pelo menos teoricamente, um distanciamento qualitativo em relação a sua oponente: a avaliação classificatória, cuja ação principal reduz-se

à simples verificação daquilo que o aluno aprendeu ou deixou de aprender. Assim, a concepção de avaliação que a SEMEC quer efetivar é aquela que visa a:

- Orientar o processo de tomada de decisões, apontando a trajetória dos sujeitos, seus avanços, dificuldades, e possibilidades no sentido de indicar novos caminhos a serem percorridos;
- Indicar a adequação político-pedagógica dos instrumentos de trabalho utilizados (planos curriculares, acervos e recursos didáticos) verificando até que ponto são capazes de contribuir para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo-grupo, no processo de construção do conhecimento;
- Transcender ao caráter meramente classificatório, constituindo-se enquanto elemento que contribui de forma significativa para a dimensão de qualidade social da educação, ou seja, aquela que visa incluir a todos;
- Possibilitar experiências educacionais na escola, que favoreçam aos sujeitos buscarem melhores condições de vida, mediante a tomada de consciência crítica e o exercício da cidadania;
- Superar a prática fragmentada do trabalho escolar, abrindo espaço a uma visão de totalidade, integrando a prática educacional num contexto mais amplo, incluindo as dimensões psicológicas, sociais, culturais, políticas, econômicas, tecnológicas, artísticas e científicas;
- Identificar os avanços e as dificuldades dos alunos, da organização escolar, dos educadores, da comunidade e ajudá-los nas decisões que necessitam ser tomadas para a superação dessas dificuldades e no alcance dos objetivos propostos pelo Projeto Político Pedagógico das escolas (SEMEC, 1999: 17-18).

A leitura atenta dos itens relacionados acima permite-nos observar que a prática avaliativa proposta na Avaliação Emancipatória não se restringe apenas às questões pedagógicas. Nesse sentido, podemos dizer que a Avaliação Emancipatória enquadra-se num campo mais amplo denominado avaliação educacional, o qual se desdobra em diferentes modalidades de avaliação no âmbito da educação, incluindo-se a avaliação da aprendizagem. Isso, então, autoriza a Avaliação Emancipatória ao questionamento crítico de todo o sistema educacional municipal e sua íntima relação com a sociedade na qual está inserido. Esse posicionamento a coloca em consonância com uma visão sociológica de avaliação.

As análises sociológicas da avaliação vêm, há algum tempo, oportunizando a reflexão sobre aspectos que não excetuam as práticas avaliativas referentes ao ensino/aprendizagem, mas que incluem questões de ordem político-econômico-sociais, as quais influenciam o tipo

de escolhas avaliativas feitas pelos sistemas educacionais, refletindo claramente os seus posicionamentos e as suas concepções de educação.

É inegável a importância da Avaliação Emancipatória numa perspectiva ampla que possibilite o despertar do senso crítico de todos os atores que fazem parte do sistema educativo, chamando-os à responsabilização da construção coletiva da escola, tornando-os mais conscientes dos papéis que desempenham. No entanto, é importante não perder de vista, no discurso genérico sobre avaliação, a extrema necessidade de clarificar o posicionamento da Avaliação Emancipatória em relação específica à avaliação da aprendizagem.

Com essa preocupação, um questionamento se faz presente em relação ao modo como será feita a avaliação da aprendizagem em cada área de conhecimento, especificamente. Tomando como exemplo o ensino de Português, indagamos:

- Qual seria a concepção de língua e linguagem que melhor se enquadraria na proposta de Avaliação Emancipatória?
- Quais os objetivos do ensino de Língua Portuguesa?
- Que critérios de avaliação deveriam ser selecionados em cada ciclo?

É até compreensível que o discurso sobre avaliação venha se dando em termos tão gerais. Afinal, as obras que tratam da avaliação não dizem como aplicar os fundamentos de uma avaliação formativa nas diferentes áreas do conhecimento. Todavia, questões como as colocadas acima precisam ser discutidas claramente. Se isso não ocorrer, o fortíssimo discurso democrático, que circunscreve a concepção de avaliação da Escola Cabana, não poderá se efetivar em ações concretas. Tão importante quanto compreender a essência da Avaliação Emancipatória é saber como efetivá-la em Matemática, História, Geografia, Ciências, Português etc.

A percepção dos seres humanos como sujeitos cognoscentes, isto é, como seres que agem inteligentemente sobre os objetos de conhecimento, construindo, assim, significados;

bem como a percepção de que esses significados são construídos por meio de um processo de aprendizagem dinâmico e contínuo, levou estudiosos de várias partes do mundo a perceberem que a avaliação da aprendizagem precisaria de um novo enfoque.

Apesar de a palavra “formativa” não aparecer explicitamente no texto que trata da Avaliação Emancipatória, apesar de o discurso sobre avaliação se dar em níveis bastante genéricos, dificultando o enfoque específico sobre a avaliação da aprendizagem, podemos observar que os princípios norteadores da Avaliação Emancipatória estão de acordo com a visão de Avaliação Formativa.

Com uma atitude coerente em relação à concepção sóciointeracionista de sujeito e aprendizagem, a SEMEC concebe a avaliação da aprendizagem como “processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, cujas informações ali expressas propiciem o redirecionamento da ação pedagógica e educativa” (SEMEC, 2000, p.16).

As palavras **processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa**, além de **emancipatória e dialógica**, são comumente associadas à Avaliação, revelando muito de sua essência.

A avaliação precisa ser compreendida como **processual e contínua** porque a aprendizagem não é estática. Ela se estabelece gradativamente por meio de um processo gradual de assimilação de novos conhecimentos a conhecimentos anteriormente adquiridos e de construção de competências.

Com esse entendimento, a avaliação da aprendizagem deveria estar presente ao longo da prática educativa como um instrumento de auxílio ao aprendizado do educando, exercendo uma função bem mais nobre do que a de simplesmente classificar o aluno por intermédio de notas a partir da verificação do grau de conhecimento que ele atingiu. Prática que ignora o fato de haver um processo cognitivo de aquisição de conhecimentos que precisa ser interpretado e valorizado.

Desenvolver uma prática avaliativa voltada apenas para a verificação e a classificação exclui a avaliação do processo de aprendizagem, atribuindo-lhe uma função estática que anula sua utilidade pedagógica. Torna-se importante ter em mente que se a avaliação for **participativa**, torna-se um meio poderoso de investigação, de tomada de consciência, de reflexão por parte dos professores e também dos educandos, sobre os aspectos cognitivos que compõem o aprendizado. Para Hoffmann (2003, p.17):

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato da própria avaliação.

Esse processo interativo, ao qual Hoffmann se refere, só será possível de acontecer, se houver diálogo entre professor e aluno. A pedagogia tradicional, dificilmente, permite o diálogo. Por meio de uma atitude autoritária, o professor, geralmente, se porta como um ser todo poderoso que tem o poder e direito de sentenciar o desempenho dos educandos por meio de testes, não permitindo que se expressem, não se questionando sobre o porquê de suas respostas aos conteúdos transmitidos e aos testes. Na maioria das vezes, o professor atua sem objetivos traçados, sem critérios de avaliação definidos, utilizando, muitas vezes, a avaliação como ameaça e até castigo.

A avaliação é essencialmente **dialógica** justamente por ser o diálogo um elemento indispensável para a investigação e o diagnóstico das necessidades dos educandos, bem como para o tratamento e superação dessas necessidades. Juntos, aluno e professor, por meio da tentativa de compreensão do processo de aprendizagem, buscam encontrar a melhor maneira de lidar com a aquisição de conhecimentos.

No contexto de uma Avaliação Emancipatória, essa aquisição tem grande chance de realmente acontecer, pois as respostas dos alunos a qualquer tipo de atividade que desenvolvam, inclusive testes, não servirão como um fim em si, mas como um meio de

questionamento sobre os seus avanços e dificuldades, ajudando o professor a perceber, com mais lucidez, os rumos que sua ação pedagógica deve tomar para ajudá-los a superar essas dificuldades. Por isso, a avaliação é também compreendida como **investigativa e diagnóstica**. E a investigação e o diagnóstico não se restringem apenas ao desempenho dos alunos, atingem também o desempenho do professor, pois colocam à prova sua competência e sua autocrítica.

Essa perspectiva de avaliação contribui muitíssimo para que os atores sociais envolvidos encontrem as respostas para as clássicas perguntas que acompanham o ato de avaliar: o quê, quando, como, com que e para quê avaliamos. Se a escola conseguir encontrar respostas conscientes a essas perguntas, estará realmente contribuindo para a compreensão do processo de ensino/aprendizagem e, portanto, para a educação de seus alunos.

A SEMEC compreende a avaliação como **emancipatória** porque acredita que ela exerça um papel decisivo na formação da consciência crítica dos sujeitos. Não esqueçamos que o objetivo maior da Escola Cabana é formar cidadãos autônomos, emancipados, capazes de atuar na sociedade com poder de decisão e transformação. Para tanto, a avaliação deveria, constantemente, fazer parte do ato de educar, como um dos elementos fundamentais ao sucesso da prática educativa. O sucesso é traduzido pela efetivação de uma aprendizagem de qualidade, formadora de cidadãos competentes.

Os idealizadores da proposta crêem que somente uma avaliação que possibilite posturas democráticas seja capaz de fazê-lo. A democracia deve começar pela sala de aula, na concretização de atitudes colaborativas entre professores e alunos, em busca da maior compreensão sobre si mesmos e sobre os outros. É fundamental não esquecer que o ambiente onde as maiores transformações acontecem é o da sala de aula. Fato que torna professores e alunos atores principais de uma mudança qualitativa na educação.

Entretanto, um problema para a concretização da democracia na escola é que não estamos acostumados com ela. É muito difícil ter posturas democráticas quando fomos

formados no autoritarismo. E quando toda a comunidade escolar tem internalizado que a avaliação é prova, teste, notas, as quais são atribuídas sem reflexão a respeito de seu poder de informação sobre um estágio da aprendizagem. Como diz Luckesi (1995, p.17) “nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame”. Jussara Hoffmann (2003) acredita que é preciso desmistificar essa crença para resignificar o conceito de avaliação.

2.4.2 Procedimentos e instrumentos da Avaliação Emancipatória

Em consequência da organização em ciclos e dos objetivos visados por esta organização, a avaliação precisa mudar radicalmente, deixando de ser pensada como atividade meramente formal e burocrática para atender a essa nova dinâmica de organização, sistematizada de forma que permita indicar em que circunstância se dará a progressão. A SEMEC (1999, p. 20) indica duas formas possíveis:

1. O aluno que não apresenta dificuldades, no seu processo de aprendizagem, progredirá, ao final do ano letivo, normalmente dentro do seu ciclo ou para o ciclo seguinte;
2. Aquele aluno que vivencia muitas dificuldades no processo de aprendizagem, demonstrando defasagem na construção de conhecimentos, também progredirá, mas sob a orientação de um **plano pedagógico de apoio**, o qual orientará o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o aluno no ano seguinte.

Para a SEMEC, a avaliação processual e diagnóstica é a que melhor condiz com o trabalho escolar pretendido nos ciclos, sendo necessário, portanto, a utilização de instrumentos e registros de avaliação que:

- Permitam perceber a avaliação, enquanto inserida na dinâmica de trabalho da escola (planejamento, organização curricular);
- Demonstrem (ou aliem) dimensões da organização do trabalho pedagógico e o processo de formação do aluno; em outras palavras, que deixem clara a proposta (planejamento) da escola, do professor e a forma como cada aluno se envolve (responde) com esse trabalho, construindo seu próprio processo de aprendizagem e formação;

- Envolvam diferentes sujeitos do processo educativo (pais, responsáveis, técnicos, professores), que, enquanto agentes que contribuem com a formação dos alunos, nas suas diferentes dimensões: afetiva, social, cultural e política, devem, continuamente, indicar novos rumos, redimensionando a prática pedagógica (SEMEC, 1999, p.23).

A educação escolar municipal busca “um novo paradigma para a prática da avaliação da aprendizagem”. Nessa difícil procura, a SEMEC sugere e institui duas novas instâncias da avaliação.

A primeira – **O Conselho Escolar** – se insere em uma perspectiva ampla de avaliação que atende à necessidade de envolver todos os atores que fazem parte do universo da escola, chamando-os a tomar parte do processo democrático. O Conselho Escolar deve refletir os diferentes níveis de atuação dos segmentos da escola que, por meio de seus representantes, precisam trabalhar em parceria a fim de subsidiar e aperfeiçoar o Projeto-Político-Pedagógico. A avaliação desenvolvida no Conselho Escolar é mais institucional.

A segunda – **O Conselho de Ciclo** – é importante por possibilitar o trabalho interdisciplinar e favorecer a superação de práticas fragmentadas. É numa perspectiva interdisciplinar que os docentes, com a participação de coordenadores pedagógicos, pais e alunos, devem refletir e construir alternativas pedagógicas em busca da superação das dificuldades apresentadas por seus alunos e por eles mesmos. O Conselho de Ciclo representa, assim, um importante espaço de compreensão dos processos vivenciados na escola, descentralizando as práticas avaliativas fixadas apenas nos alunos. A avaliação desenvolvida no Conselho de Ciclo deveria estar voltada à aprendizagem.

Além dessas duas instâncias de avaliação, a SEMEC também institui dois novos instrumentos de avaliação, pois não aceita mais os antigos registros avaliativos centrados na atribuição de notas. A Avaliação Emancipatória exige registros que tentem dar conta da percepção do processo de aprendizagem. A SEMEC instaura alguns “recursos de apoio” que têm a função de registrar de forma sistemática as diferentes fases de produção de

conhecimento efetivados pelos discentes. Essa atitude é considerada como fundamental para melhor percepção do desenvolvimento dos alunos.

O primeiro instrumento – **O Diário de Classe** – foi elaborado para que os professores pudessem registrar aspectos importantes do trabalho desenvolvido na turma, considerando o processo de aprendizagem tanto coletivo quanto individual. O Diário de Classe, na perspectiva da Escola Cabana, é um instrumento no qual o professor realiza anotações sobre o desenvolvimento global dos alunos e com base no qual poderá redimensionar sua prática em busca de melhores estratégias para a ação pedagógica, concretizando uma prática avaliativa contínua e diagnóstica. O Diário apresenta espaços para os registros que devem ser feitos mensalmente. Esse campo está dividido em três partes: 1) atividades; 2) aspectos significativos do trabalho e 3) apreciação do professor/encaminhamentos. Há outro campo destinado ao registro individual do desenvolvimento do aluno. O Diário de classe é destinado à administração, funcionando como um documento comprobatório do desempenho do aluno na escola.

O segundo instrumento - **Registro Síntese do Desenvolvimento do Aluno** – é utilizado para registrar de forma sintética aspectos globais do desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. Esse registro é entregue aos responsáveis no término de um ano letivo, constando informações a respeito dos avanços e dificuldades do aluno, a forma como se dará a progressão, as providências que deverão ser tomadas no próximo ano do ciclo ou no ciclo seguinte a fim de redimensionar a ação educativa em prol da aprendizagem efetiva do aluno. As informações contidas no Registro Síntese devem ser o resultado das impressões e análises do Conselho de Ciclo. Ele é preenchido ao final de cada ano do ciclo.

O registro é dividido em vários campos que procuram responder a compreensão dos aspectos globais:

1) As interações no grupo: Um dos objetivos da educação municipal é formar cidadãos críticos e participativos que sejam capazes de intervir na sociedade de forma propositiva, enquanto seres sociais. Obviamente, será necessário criar situações em que os educandos possam exercitar essa competência. Devem ser feitas, no campo das interações no grupo, observações a respeito da participação do aluno nas atividades coletivas de sala de aula. Consideram-se a capacidade crítica, o nível de engajamento nas discussões, a capacidade argumentativa, o interesse em contribuir para o bom andamento dos trabalhos realizados em benefício do coletivo etc.

2) A organização do trabalho pedagógico: As observações feitas nesse campo são de ordem cognitiva bem mais complexa, pois são avaliadas as capacidades do educando de: compreender a proposta de trabalho do professor; elaborar hipóteses; questionar; encontrar formas alternativas de resolver problemas; estabelecer relações entre diferentes saberes etc.

3) O processo de estudos e elaborações: As competências analisadas aqui são também provenientes de atividades cognitivas bastante complexas. São avaliadas, dentre outras, as competências em estabelecer relações entre o objeto de conhecimento e o contexto vivenciado; formular questões sobre o objeto de conhecimento a ser investigado; expor idéias com coerência e lógica; construir novos sentidos, significados e referências a partir das informações trabalhadas; organizar sínteses orais.

4) As áreas do conhecimento: Devem constar nesse campo as descrições analíticas e sintéticas sobre o processo de apropriação/construção do conhecimento nas diferentes áreas do conhecimento: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Ed. Artística, Ed. Física.

Nenhuma sugestão de como podem ser colhidas e exploradas as observações necessárias para a avaliação das diferentes capacidades elencadas acompanham os referidos instrumentos. Essa lacuna torna difícil, na prática, a implementação da proposta de Avaliação

Emancipatória, elemento central no Projeto Pedagógico da Escola Cabana. É o que mostra a análise do discurso e das práticas dos professores envolvidos, análise essas que faremos a seguir, no capítulo 3, com especial atenção para o Conselho de Ciclo e para o Registro Síntese.

CAPÍTULO 3

ESCOLA CABANA: A REALIDADE

3.1 INTRODUÇÃO

Após oito anos de implementação da Escola Cabana é necessário perguntar até que ponto essa proposta vem conseguindo alcançar os resultados desejados, isto é, até que ponto sua principal diretriz básica – **A democratização do acesso e a permanência com sucesso** – vem sendo conquistada. De um modo geral, é inegável que aumentou o número de vagas nas escolas. A rede se amplia a cada ano. Hoje em dia, dificilmente, uma criança fica sem estudar. Quanto à democratização do acesso, pois, a Escola Cabana está realmente alcançando os seus objetivos. No entanto, garantir aos estudantes uma permanência com sucesso ainda continua sendo o grande desafio. A proposta, como foi mostrado no capítulo anterior, vem tentando se consolidar com base em concepções modernas a respeito do ser humano e da educação. Todavia, percebemos que a ação pedagógica continua se perpetuando segundo princípios que não condizem com a proposta em nível teórico. Assim, a proposta inicial que era de “intervenção nas velhas estruturas de nosso sistema escolar...”, não conseguiu mudar essas estruturas, resultando numa grande incoerência entre a teoria e a prática. Nos itens que se seguem, tentaremos apontar algumas das causas dessa incoerência. Em nosso entendimento, uma prática mais de acordo com a proposta em nível teórico deveria propiciar um modo bem diferente de ação nas diferentes disciplinas.

As observações, no entanto, restringem-se ao CBII e abordam questões relacionadas à Língua Portuguesa e às possíveis relações que o ensino de Língua Portuguesa pode estabelecer com a Avaliação Emancipatória. Optamos pelo CBII porque é nessa fase que as conseqüências de uma aprendizagem deficitária vão se refletir com mais força. O último ano desse ciclo é a fronteira entre duas fases distintas do ensino fundamental e o senso comum

imputa grande responsabilidade aos ciclos iniciais, pois tem consciência de que um bom desenvolvimento intelectual nessa fase é determinante para um bom desenvolvimento nas outras.

Em nosso entendimento, faz-se urgente discutir acerca das implicações que a Avaliação Emancipatória traz ao ensino/aprendizagem de língua materna. Compreendemos que a percepção de que a Avaliação Emancipatória exige uma mudança na abordagem do ensino de língua materna é determinante para uma verdadeira mudança na prática pedagógica. Na Escola Cabana fala-se muito em resignificar a prática pedagógica, mas no trabalho pedagógico e, na realidade, isso não tem acontecido.

É necessário esclarecermos, também, que no universo da Escola Cabana, em que é dada às escolas liberdade de articulação e realização do fazer educativo, a aceitação da proposta e o comprometimento dos atores sociais têm acontecido de modo diferenciado. Isso resulta, evidentemente, numa melhor ou pior forma de organização do trabalho educativo que, nessa proposta, precisa ser o produto de um trabalho coletivo.

3.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Além da pesquisa bibliográfica voltada para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa e para a avaliação da aprendizagem, empreendemos uma pesquisa de campo desenvolvida em três momentos: a observação direta, a realização de entrevistas com professores da rede municipal e a pesquisa documental.

O município possui mais de cinquenta escolas. A nossa pesquisa foi realizada em três, designadas aqui como Escola I, Escola II e Escola III, nas quais trabalhamos e cujo trabalho pedagógico conhecemos bem. Nossa relação com professores de outras unidades escolares, também, tem nos permitido perceber, que os problemas vividos pelas escolas onde trabalhamos, são semelhantes aos das outras. Assim, cremos que o micro espaço onde

situamos nossa pesquisa seja suficiente para exemplificação do que vem acontecendo no espaço macro composto por dezenas de escolas.

Para trazer mais respaldo às observações efetuadas em diversos momentos da vida das três escolas (discussões de trabalho, Conselhos de Ciclos, Formações continuadas, discussões com responsáveis pelo apoio técnico aos docentes), optamos por aplicar um questionário (ver em anexo 1), entrevistando alguns professores da rede municipal responsáveis por classes de CBII. Queríamos com isto investigar seu entendimento sobre a proposta Avaliação Emancipatória e suas concepções do ensino/aprendizagem de língua portuguesa. Foram entrevistados 13 professores, identificados respectivamente por P1, P2, P3... P13. As entrevistas são transcritas no anexo 2. Dos 13 professores, 11 possuem graduação em Pedagogia e 2 apenas o Magistério. P6 é o único que possui Especialização em Língua Portuguesa.

A pesquisa documental nos levou a examinar os documentos de trabalho disponibilizados nas escolas da rede pela SEMEC (Cadernos de Educação, Diários de Classe etc) e analisar o instrumento de avaliação utilizado para a Avaliação Emancipatória: o Registro Síntese. Fizemos cópia de 10 Registros Sínteses já preenchidos para analisar o conteúdo avaliativo referente à Língua Portuguesa.

É preciso esclarecermos que as observações traçadas neste capítulo foram elaboradas por alguém que vive o contexto da Escola Cabana, participando do projeto desde a sua implementação até o presente momento, vivendo as dúvidas e angústias que de certo modo afetam o estado de ânimo dos atores envolvidos.

3.3 OS PROFESSORES DA ESCOLA CABANA E A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Pelo que ficou exposto no segundo capítulo (ver 2.4), a Avaliação Emancipatória representa o elemento mais importante da proposta Escola Cabana. Ela é tida como essencial

para o sucesso e o alcance da principal meta da Escola Cabana que é a formação de cidadãos emancipados. Essa importância se dá pelo fato de se vislumbrar na Avaliação Emancipatória a possibilidade de trazer uma maior consciência de seus papéis por parte dos seres humanos que fazem a escola e de valorizar o aluno como ser cognoscente e social, sujeito da aprendizagem. Essa evidência, hoje, já começa a ser aceita com mais naturalidade, porém as implicações para o ensino/aprendizagem e avaliação ainda representam o principal desafio para a escola. Tendo consciência de que não se muda o modo de agir e pensar das pessoas tão facilmente, os dirigentes da SEMEC, por meio dos Cadernos de Educação (publicação da Secretaria), bem como das Formações Continuadas dão destaque à divulgação dos princípios teóricos que subjazem à Avaliação Emancipatória. Por este motivo, muito se falou em avaliação nesses oito anos de Escola Cabana.

3.3.1 A Avaliação Emancipatória no discurso docente

Para a nossa análise era elementar saber, então, qual o entendimento dos professores sobre a Avaliação Emancipatória e que importância estes atribuem a ela, pois temos consciência de que o primeiro passo realmente para a mudança do enfoque avaliativo é a compreensão e a aceitação dessa “nova” proposta de avaliação. Assim, a primeira pergunta de nossa entrevista foi **“Se você fosse explicar para quem não sabe o que é Avaliação Emancipatória o que diria?”**.

As respostas permitem comparar certa homogeneidade no discurso dos docentes sobre Avaliação Emancipatória, o qual dá uma visão bastante simplificada. A maioria dos professores dizem compreender a Avaliação Emancipatória simplesmente como um tipo de avaliação global que não se prende apenas aos aspectos “quantitativos”, ao contrário valoriza também os “qualitativos”. Estes últimos diriam respeito a aspectos tão diversos como:

interesse, participação, assiduidade relações interpessoais, produto do trabalho do aluno e conteúdos.

Percebe-se, no discurso dos professores, que há muita confusão em relação ao objeto de avaliação (aquilo que deve ser avaliado). Os professores declaram que são todos os aspectos, incluindo-se aspectos cognitivos “conteúdos” (P1), afetivos “relação com os colegas e professores” (P2), suas atitudes “como que ele participa... interesse participação” (P1), “Nessa avaliação o aluno é avaliado todos os dias: a participação, o interesse, a frequência. Se o aluno é questionador” (P12). Mencionam-se até aspectos extremamente abrangentes “tudo o que ele faz dentro da escola”.

Em relação aos instrumentos da Avaliação Emancipatória, as respostas são dadas essencialmente no modo negativo. O instrumento prova é considerado como insuficiente: “não pegando só o teste... [não] só o instrumento prova” (P1), “não avalia somente através do instrumento prova” (P2). O professor P2 que tenta falar de outro instrumento acaba mencionando novamente um objeto de avaliação e não um instrumento: “mas [avalia] através da ... de tudo o que ele consegue produzir no seu dia-a-dia de sala de aula” (P2). Do mesmo modo, o professor P3 estima que valorizar somente a parte qualitativa é perigoso pois “ao término do ano letivo muita coisa é perdida nessa avaliação” (P3), mostrando-se assim inseguro em relação ao registro das informações.

A finalidade da avaliação no discurso dos professores, ainda se restringe a verificar, constatar: “é uma verificação do que o aluno não sabe” (P4). É uma avaliação que permite saber “como ele se saiu naquilo e naquilo outro” (P1). Quando muito se fala em diagnosticar dificuldades “um diagnóstico para que o professor possa trabalhar em cima da deficiência detectada levar os alunos a superar as dificuldades e verificar como o aluno aprende” (P4), mas ali também o professor detém o controle da ação.

Há quem prefira se posicionar contra essa forma de avaliação, “ela é feita diariamente em classe através de pesquisa. Eu não concordo muito, eles aprendem menos” (P13). Há, ainda, quem declare não a ter compreendido: “Eu acredito que nós não entendemos direito essa avaliação. Eu vejo que nós não temos muito entendimento a respeito disso. Eu percebo no dia-a-dia que os colegas não entendem nem o ciclo e nem a Avaliação Emancipatória” (P10).

A avaliação é o aspecto mais divulgado e debatido na rede municipal, por isso no discurso dos professores as respostas apresentam alguma coerência com a teoria sobre Avaliação Emancipatória apresentada a eles. Podemos, por exemplo, identificar nessas respostas certa compreensão do aluno como uma individualidade. No entanto, observamos que as falas convergem para a avaliação de aspectos gerais, o que constitui uma simplificação perigosa da real natureza da Avaliação Emancipatória. Esse modo de perceber a avaliação é reiterado nas respostas dadas a outro questionamento **“Quais os pontos positivos e negativos da avaliação emancipatória?”**.

As respostas favoráveis mais uma vez apontaram para a questão da avaliação de aspectos ditos globais, em contraposição à prova que é percebida como instrumento redutor, reforçando o que alguns professores já haviam respondido no primeiro questionamento: “porque ela não se limita somente à nota. O aluno é avaliado sempre no processo e como um todo” (P2). “... ela nos dá bastante liberdade pra que eu consiga avaliar melhor essa criança num todo. No emocional, social, físico. Ela derrubou o sistema antigo de dar essa média horrorosa que não condizia muitas vezes ao conhecimento real do aluno” (P10). “Pra mim porque avalia o aluno como um todo, não só na prova escrita, avalia o aluno considerando outros aspectos” (P12). “... ela acaba sendo uma avaliação mais fiel do aluno quando a gente avalia por prova você usa só um instrumento... então você pode fazer uma avaliação global do

aluno” (P1). É reiterada a menção ao aluno como objeto de avaliação, o que é bastante questionável, já que o que está em jogo não é avaliar a pessoa e sim suas competências.

Nestas respostas, a prova é colocada como uma espécie de vilã. Na verdade, a Avaliação Emancipatória não exclui nenhum instrumento de avaliação, nem a prova. Ao contrário, ela deveria proporcionar uma reflexão em torno desse instrumento. Mesmo a prova escrita, dependendo de como percebamos o ensino/aprendizagem de uma língua, pode ser elaborada seguindo-se perspectivas bem diferentes, tendo, assim, um espaço relevante no processo de avaliação. A resposta dada por P13 contradiz a sua primeira resposta, quando diz que não concorda muito com a Avaliação Emancipatória e agora diz ver pontos positivos: “Há pontos positivos, porque nessa avaliação nós não estamos vendo só os conteúdos: substantivo, adjetivo. Estão sendo observados a freqüência...” (P13).

O professor (P3) considera ponto positivo a valorização em torno dos conhecimentos que os alunos já possuem: “...a gente aproveita muito do que o aluno traz de casa ele tem conhecimentos que podem ser utilizados em sala de aula” (P3). Essa valorização dos conhecimentos que o aluno já adquiriu é sempre reforçada nas Formações Continuadas. Seria interessante saber se a variação lingüística que o aluno traz de seu núcleo familiar, tem sido valorizada e utilizada nas aulas de língua portuguesa como base para uma reflexão de ordem sociolingüística. Essa indagação nos remete a outra resposta interessante dada por (P4) em relação ao erro: “...acredito que é a proposta de realmente detectar onde está o erro do professor trabalhar em cima do erro... normalmente o professor só classifica quem sabe e quem não sabe... com a Avaliação Emancipatória é essa oportunidade do professor verificar depois disso trabalhar em cima da deficiência, procurar compreender o mecanismo que o aluno leva porque cada um formula de uma forma, tentar compreender o mecanismo que cada um aprende” (P4). Embora nesta fala o professor pareça ter o total controle do processo avaliativo, já há certa compreensão de que o processo de construção de conhecimentos precisa

ser interpretado. No entanto, o modo como o “erro” é mencionado pelo professor demonstra que este atribui toda a responsabilidade para o aluno, enxerga o erro como consequência de um problema do aluno, de sua aprendizagem. Não há a reflexão de que o “erro” possa se dar em consequência do ensino, nem que uma “resposta errada” possa ser o resultado de uma hipótese formulada pelo aluno na busca de encontrar a certa.

Em relação aos pontos negativos, as respostas direcionaram para reclamações comuns dos professores: a sensação de que “os alunos não se sentem muito responsáveis porque sabem que não há prova, notas” (P11). “O aluno fica muito solto. Alguns alunos não se sentem responsáveis” (P12). “Os alunos não se sentem muito responsáveis porque não há, notas” (P13). “da não avaliação quantitativa (não existência de prova)” (P3). Essas observações se contrapõem a uma das finalidades da Avaliação Emancipatória que é de tornar o educando mais consciente do processo de aprendizagem, da responsabilidade que ele detém nesse processo. Se os alunos não estão se sentindo muito “responsáveis” supõe-se que o princípio de avaliação dialógica não está prevalecendo.

Outro ponto negativo apontado foi o Registro Síntese: “nós ficamos angustiados a respeito disso [preenchimento do Registro Síntese] porque a gente nunca sabe mesmo se a gente tá fazendo... mas na medida do possível a gente vai fazendo anotações sobre esse aluno...” (P1). “O negativo é esse tipo de registro” (P10). É realmente muito difícil preencher o Registro Síntese sem ter definido competências e critérios de avaliação. Isso acaba refletindo numa outra questão “negativa” apontada pelos professores: “questão do aluno ter de avançar, não poder ficar retido e avançar com problemas de leitura, escrita e às vezes vai para outra escola sem ter adquirido o domínio da leitura e sem saber escrever textos simples” (P11). “Os pontos negativos acredito que seja a questão de às vezes progredir aluno que tem deficiências” (P4). As deficiências mais visíveis, no dizer dos professores, referem-se ao ensino/aprendizagem do português. Os professores apontam apenas as “deficiências” de

aprendizagem, não conseguem refletir sobre as prováveis deficiências de ensino, isto é, sobre a maneira como vêm direcionando as aulas de língua portuguesa. Em meio ao discurso amplo em torno da Avaliação Emancipatória, P12 considera como ponto negativo: “Quando as pessoas só se prendem nisso [refere-se à avaliação de aspectos considerados qualitativos]. É também preciso fazer trabalhos” (P12). É como se a Avaliação Emancipatória excluísse as ações específicas relativas às diferentes disciplinas e só dissesse respeito à avaliação “global do aluno”.

Algumas das respostas são quase uma repetição daquilo que é dito nas reuniões e encontros promovidos pela SEMEC. Podemos afirmar isto porque participamos de muitos deles. É sempre reiterado pelas pessoas que coordenam os encontros que é preciso considerar a avaliação do aluno “no todo”, ou seja, é preciso valorizar não só o que ele aprendeu em português, matemática, ciências, etc, mas também o nível de engajamento desse aluno no processo, o interesse pelo que foi ensinado, o desempenho dele em outras atividades menos tradicionais, a sua relação no grupo e etc. Esse último aspecto é muito valorizado, hoje em dia, pois se percebe que a interação do aluno em classe é importantíssima para a aprendizagem. Essa forma de pensar provém, em certa medida, da divulgação da teoria sociointeracionista que vem influenciando bastante diversos campos do conhecimento humano, inclusive os estudos sobre o ensino/aprendizagem de línguas. Hoje ninguém duvida mais que os sujeitos aprendem na interação social. Devido a esta concepção, são de grande destaque os pontos referentes ao desempenho dos alunos no grupo.

Apesar de pensarmos que pouca coisa mudou, reafirmamos o valor da proposta e até admitimos que representa um avanço. Além das inteligências lógico-matemática e lingüística, é preciso mesmo valorizar outros tipos, como a inteligência interpessoal, intrapessoal, pictórica, etc. Não basta apenas estarmos interessados no QI de nossos alunos, em aspectos exclusivamente cognitivos. Hoje, mais do que nunca, é muito importante considerarmos

também aspectos relativos às emoções. Afinal, sob grande medida, esses aspectos se refletirão sobre a cognição.

Todavia, o que evidenciamos em nossa convivência com colegas professores é que as práticas de avaliação não conseguiram evoluir muito. Elas se tornaram bastante redundantes, resumindo-se à avaliação de aspectos gerais. É preciso saber com mais objetividade o que estamos avaliando na aprendizagem de nossos alunos.

Esperava-se que uma avaliação nos moldes da Avaliação Emancipatória conseguisse trazer-nos mais clareza sobre os pontos significativos a serem considerados na aprendizagem. Entretanto, devido ao pouco avanço nas discussões sobre avaliação da aprendizagem, isso não tem acontecido. Podemos pensar, entretanto, que um dos grandes entraves para a efetivação real da Avaliação Emancipatória seja uma confusão que ocorre com frequência entre as diferentes dimensões da avaliação. De fato, a avaliação compreende desde a avaliação do sistema educacional como um todo (macro-avaliação), até as questões mais específicas de avaliação da aprendizagem (micro-avaliação). A falta de percepção dessas dimensões e a focalização apenas em nível macro dificulta a operacionalização das transformações na avaliação da aprendizagem, o que veremos mais claramente em 3.3.2.

É comum se avaliar o interesse do aluno pelo conteúdo ministrado em sala, mas não se avalia a relevância daquilo que lhe é ensinado, o que conseqüentemente vai acabar resultando no maior ou menor interesse desse aluno.

Nos Conselhos de Ciclos, pode-se constatar que um determinado aluno não se interessa pelas aulas, porém não se levantam hipóteses sobre o porquê desse desinteresse. Uma das hipóteses cabíveis bem poderia ser a forma como os conhecimentos estão sendo ministrados, talvez sem muita relevância para eles. Abordados de forma descontextualizadas e não significativas. Pretende-se que os objetos de avaliação sejam mais abrangentes, mas não se mudam os objetivos de ensino. Esses continuam distantes dos objetivos de aprendizagem.

Nos próximos itens, nos quais desenvolveremos análises sobre o Conselho de Ciclo e Registro Síntese, essas questões serão discutidas com mais detalhes.

3.3.2 O Conselho de Ciclo

Como dito no capítulo anterior, a implantação do Conselho de Ciclo é importante para a Avaliação Emancipatória como tentativa de superação do trabalho pedagógico fragmentado que torna os professores solitários em suas práticas educativas e impossibilita a realização da interdisciplinaridade. Ideologicamente falando o Conselho de Ciclo deveria ser, em primeiro plano, um momento de inegável relevância para a avaliação da aprendizagem dos educandos e, num segundo plano, das práticas pedagógicas dos professores e corpo técnico. Se acontecesse como foi idealizado, o Conselho de Ciclo seria o momento em que o preceito dialógico da Avaliação Emancipatória teria o seu momento culminante. Afinal, na proposta da Escola Cabana o Conselho daria a oportunidade de os atores sociais estarem todos juntos avaliando suas ações e dialogando em busca da melhoria do ensino.

Lamentavelmente, o que vem acontecendo na prática demonstra que ainda estamos muito distantes de uma postura que esteja de acordo com a concepção de ensino em ciclo. A própria SEMEC tem posturas que vem comprovar esta afirmação. No papel, têm-se os ciclos, mas por determinação da própria secretaria os alunos são enturmados em salas denominadas, por exemplo, 301, 302, 303, 401, 402, 403 etc, tal qual no ensino regular. Diz-se, então, que uma criança faz o primeiro ano do CBII quando está numa classe denominada, por exemplo, 301 e no segundo ano do mesmo ciclo quando está numa classe denominada 401. Por que não classificá-las como salas de CBII? Segundo os técnicos, é apenas para efeito de organização. Perrenoud (2000) observa que a realização dos ciclos oscila “entre dois pólos extremos”: Um mais inovador, em que os Ciclos de Formação “são sinônimos de profundas mudanças na

organização do currículo”. E outro mais conservador em que as mudanças praticamente não existem. Nesse segundo, enquadra-se o Ciclo de Formação da Escola Cabana:

No pólo mais conservador, não muda praticamente nada na organização do trabalho, nos programas, nas práticas de ensino e aprendizagem, nas progressões e na avaliação; fala-se de ciclos plurianuais, os textos oficiais utilizam esse termo, porém na prática são mantidas as mesmas categorias mentais, todos conservam suas classes e trabalham com um horizonte anual, os alunos são transmitidos para outra classe no final do ano; em alguns casos, pratica-se até mesmo a repetência no interior do ciclo (PERRENOUD, 2000, p. 36).

Acreditamos que isso cause um efeito psicológico negativo nos atores sociais envolvidos que se vêem confusos, não bastando todo o conflito ideológico pelo qual passam ao ter que internalizar e aceitar a concepção de ciclos de formação.

O Conselho de Ciclo pode variar bastante, ser realizado apenas com a presença de professores e técnicos, com a presença de professores, técnicos e alunos, ou ainda com a presença de professores, técnicos, alunos e pais. Isso depende do modo como cada escola decide encaminhá-lo. O conselho é realizado por turma, com a presença de todos os professores responsáveis pela educação dos alunos. Geralmente as escolas da prefeitura possuem, além das salas de aula, uma sala de leitura, algumas possuem laboratório de informática e bem poucas salas de recursos (espaço equipado com materiais didáticos de diversas áreas do conhecimento). Em cada um desses espaços, há um professor responsável. Participam do Conselho de Ciclo os professores responsáveis por esses espaços, além dos professores de sala de aula, de educação artística e educação física. Em nossas entrevistas fizemos a pergunta “**Qual a importância do Conselho de Ciclo para a avaliação?**”.

As respostas demonstraram que os professores consideram o Conselho de Ciclo importante porque podem ser informados sobre o desempenho dos alunos em outros espaços: “ele entra para a escola ele não se relaciona somente com o professor da turma ele tem outros espaços como sala de leitura educação física e arte então naquele momento ali é possível nós termos um resumo do comportamento do aluno em todos os espaços possíveis (P2)”; “com o

Conselho de Ciclo a gente vê se o aluno tem o mesmo desempenho nas outras disciplinas (P3)”; “nesse Conselho de Ciclo, a gente consegue perceber o aluno não só dentro da minha sala de aula como... nas salas ambientes (P4)”.

Uma das finalidades do Conselho de Ciclo é que o professor de sala de aula, que passa mais tempo com os estudantes, possa receber informações sobre seus alunos dos professores de outras áreas, para com isso considerar esses espaços como relevantes para o desenvolvimento global dos educandos. Fica entendido, pelas respostas que os professores dão, que consideram a opinião dos colegas como algo positivo para a avaliação de seus alunos: “os professores fazem a síntese observam tudo é... o que o aluno pode produzir durante um determinado período de tempo dentro da escola e nos espaços pedagógicos (P2)”; “Nós temos a oportunidade de ter os professores que nos ajudam a observar um item que eu não percebi e outro professor percebeu e me esclarece (P10)”; “porque às vezes fica difícil só o professor decidir e resolver sobre o aluno (P13)”; “é muito importante, porque surge a dúvida o professor precisa ser ajudado e dar sugestões (P12)”. Fica subentendido pelas respostas que os professores pensam que o Conselho de Ciclo pode auxiliá-los a ser mais justos na avaliação dos discentes, pois conhecer a opinião de seus pares sobre o desempenho das crianças em outros espaços de aprendizagem poderia evidenciar que esses discentes estariam aprendendo melhor fora da sala de aula.

Percebe-se, no entanto, que a visão que possuem sobre o Conselho de Ciclo é muito limitada e deixa o foco da avaliação centrada exclusivamente sobre o aluno. São escassas as falas em que os professores se colocam sob o foco da avaliação: “eu acho assim que é até uma forma da gente ver, né, verificar o nosso próprio trabalho (P1)”; “o professor também precisa se auto-avaliar. É também muito importante (P12)”. O comentário de P1 exemplifica a rara tomada de consciência de que os professores devemos sempre questionar a nossa atuação quando analisamos o desempenho de nossos alunos.

Os aspectos positivos apontados pelos professores, nas entrevistas, nem sempre se verificam durante o Conselho de Ciclo, como tentaremos mostrar nas observações de campo que realizamos em alguns deles nas três escolas onde se deu a pesquisa: Escola I, como professora dos ciclos iniciais, Escola II e Escola III como professora de português.

Na Escola I nossa participação se deu como professora da sala de recursos. Os alunos participavam desse espaço uma vez por semana. A sala de recursos era munida de diversos materiais aplicáveis às diversas áreas do conhecimento. O objetivo de instituí-la nas escolas nunca ficou definido claramente. Não estava claro se o trabalho ali desenvolvido se faria de maneira autônoma em relação ao trabalho de sala de aula, ou se serviria como um espaço de “reforço” da aprendizagem dos alunos.

Faltava-nos, naquele momento, uma reflexão sobre a interdisciplinaridade. Se esse trabalho interdisciplinar fizesse parte de nossas práticas, tudo o que fosse feito na sala de recursos contribuiria de alguma maneira para o “reforço” da aprendizagem dos educandos nas diversas disciplinas. Essa rápida consideração evidencia que o desconhecimento da interdisciplinaridade prejudica a implementação de uma ação pedagógica conjunta. Esse fato se reflete na realização do Conselho de Ciclo. Se não conseguimos realizar uma ação solidária e em sintonia com objetivos comuns, ou, pelo menos, parcialmente comuns, como poderemos contribuir mutuamente para a compreensão do processo de aquisição do conhecimento e a avaliação desse processo? E essa é questão crucial dos Ciclos de Formação. Como não conhecemos a resposta para esse questionamento, a realização do Conselho de Ciclo acontece de maneira deturpada.

É muito revelador para essa discussão observar como começávamos a desempenhar nossas funções no início do ano letivo. Todos sabem que esse início requer um planejamento prévio das possíveis ações que iríamos desenvolver. O planejamento, geralmente, acontecia no que chamávamos “semana pedagógica”. Geralmente começávamos a semana pedagógica

com reunião em um único grupo composto por professores e corpo técnico. Ali, eram colocadas na pauta de discussões, dentre outras coisas, a avaliação do trabalho desenvolvido pelo grupo no ano letivo anterior. Nesse momento, vinham à tona muitas dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino/aprendizagem do português. Todos demonstrávamos nesse momento ter consciência de que algo precisaria ser feito para que o desempenho dos alunos melhorasse, pois percebíamos que a aprendizagem de grande parte deles era muito deficitária, insuficiente para escrever um simples texto. Buscávamos em nossa conversa conjunta encontrar uma explicação para isso, até assumíamos parte da responsabilidade, afinal estávamos vivendo uma proposta nova que diariamente nos forçaria a repensar nosso modo de ser e agir. Entretanto, inúmeras vezes, nosso raciocínio nos conduzia a pensar que a condição social de nossos alunos era a principal responsável pelos problemas de aprendizagem que enfrentavam. Perdíamos horas nos lamentando por eles, porque tínhamos a consciência de que nossos alunos precisam ter domínio do português para conseguir muitas conquistas sociais. Falávamos dos concursos públicos que exigem o conhecimento da gramática nas provas, dos textos que os cidadãos precisam saber produzir, pois são socialmente exigidos, da necessidade premente de nossos alunos saberem interpretar textos, sendo esse um dos problemas mais graves enfrentados por eles. Um clima de angústia muito intenso se instalava nessas reuniões, devido à sensação de impotência diante de tamanha responsabilidade e da evidência de que precisaríamos de uma “transformação drástica na educação para mudar esse estado de coisa”.

Quando, em meio as nossas lamentações, conseguíamos pensar em possíveis soluções para esse problema, elas vinham de modo bem simplificado, numa conclusão óbvia, contudo muito carente de um estudo e de uma reflexão mais específica sobre as implicações que envolvem o ensino/aprendizagem da língua materna. Concluíamos, dentre outras coisas, que o ensino do português deveria ser feito por meio de textos, deveria haver muito estímulo à

leitura para que houvesse melhora na interpretação etc. O que exigiríamos dos alunos ao término dos ciclos iniciais, então, seria a capacidade de ler, escrever e interpretar.

Ao término de toda essa discussão, nos separávamos e íamos elencar os conteúdos gramaticais que seriam trabalhados, seguidos de seus respectivos objetivos e julgávamos que isso era planejamento. Onde ficaram as discussões sobre a relevância desses conteúdos? Onde ficaram as discussões sobre a finalidade de ensinar língua materna? Onde ficaram as discussões sobre os critérios de avaliação para os ciclos? Onde ficaram as discussões sobre Avaliação Emancipatória e sua relação com o ensino/aprendizagem do português? Por mais impressionante que possa parecer, nunca, em nossa participação profissional nessa escola, essas questões foram postas em pauta!

O resultado disso era a realização de Conselhos de Ciclos deficientes que não atendiam aos princípios da Avaliação Emancipatória. Como não pensávamos sobre as questões levantadas acima, nossa percepção do processo de aprendizagem resultava em visões muito generalizantes e isso se refletia em nosso discurso. Não conseguíamos sequer explicar algum aspecto da aprendizagem de determinado aluno em língua materna. Podia-se dizer, por exemplo, que um determinado aluno “lê e interpreta bem, por isso ele vai obter a progressão para o ciclo seguinte”, um outro aluno “não escreve textos com muita coerência e lógica, por isso ela precisa de apoio no próximo ciclo”. Uma determinada aluna “deve ficar retida porque não consegue interpretar e nem tem o domínio dos conteúdos”. Por não termos pensado muito sobre os critérios de avaliação, nem ter definido os objetos de avaliação, não tínhamos muito que dizer.

Algo muito importante para ser relatado é a forma como o Conselho era realizado. Nessa escola, os alunos participavam do conselho e eram avisados antecipadamente. No dia marcado, dirigiam-se à sala escolhida, demonstrando grande nervosismo e timidez. Eram dispostos em semicírculo, tendo os professores a sua frente. Começávamos, então, a avaliação

de cada aluno. Os representantes do corpo técnico faziam as anotações. A avaliação, basicamente, consistia em longos comentários sobre o comportamento dos alunos e em considerações sumárias sobre as suas competências.

Trabalhamos na Escola II exercendo a função de professora de português. Nessa função tivemos que fazer parte de vários Conselhos de Ciclo referentes ao CBIII. Entretanto, o que vamos descrever agora é a nossa participação enquanto pesquisadora em um Conselho de Ciclo destinado ao CBII.

O Conselho de Ciclo deveria ser um espaço-tempo de grande relevância para que fossem discutidos os problemas de aprendizagem detectados pelos professores e as suas possíveis soluções. No entanto, devido à falta de planejamento em torno de questões relevantes, ele tem sido encarado relativamente como um problema, uma obrigação imposta pela SEMEC. Percebemos isso nas três escolas, porém de modo mais acentuado na Escola II. O que dizemos parece contraditório, em certa medida, com as opiniões favoráveis dos professores a sua inclusão no processo avaliativo. Mesmo assim sustentamos essa opinião pelo que vivenciamos nessas escolas. Há um certo clima de obrigação de realizar os conselhos e os professores lamentam o tempo que será necessário para sua realização, pois estão com pressa para vencer os conteúdos e os prazos que o ano letivo exige.

Na Escola II, participam do Conselho de Ciclo somente o corpo técnico, os professores de sala de aula e também de outros espaços. Ficou decidido que os professores atribuiriam conceitos aos alunos: E, B, R ou I. Como todos tinham pressa, o professor de sala de aula leu em voz alta o nome de cada aluno e diz que, por exemplo, ele obteve B em português, R em matemática, I em ciências etc. O que significa obter B em português não é questionado. Gasta-se muito tempo do conselho falando do “mau comportamento” de determinados alunos. A Avaliação Emancipatória só existe no nome. Na verdade, a avaliação

classificatória continua prevalecendo, só que praticamente sem uma instrumentação que garanta um mínimo de controle da subjetividade.

Das três escolas observadas, a Escola III foi a que demonstrou maior entrosamento e cooperação entre corpo técnico e professores. Também é nela que os conselhos, ao longo de um ano, acontecem com mais fidelidade ao plano de realização acordado na semana pedagógica. As escolas têm liberdade para decidir o período mais apropriado para a realização do Conselho de Ciclo. Geralmente, fica decidido que o melhor é a realização de um a cada final de bimestre. Porém, devido a questões internas de cada escola, as datas preestabelecidas nem sempre são respeitadas, o que, de certo modo, comprova a falta de organização e importância atribuída aos conselhos.

A Escola III conseguiu cumprir as datas e realizar um conselho a cada bimestre, variando os seus participantes: ora participavam técnicos, professores, pais e alunos, ora participavam técnicos, professores e alunos, ora técnicos e professores. Nós participamos do último conselho realizado pela escola.

Alguns problemas que afligem os sujeitos envolvidos vieram logo em discussão: o tempo exíguo para realização do conselho que faria com que este fosse realizado em ritmo acelerado; a preocupação de um professor da sala de leitura que se queixou de ter pouco contato com os alunos (apenas um encontro semanal) e por isso não se sentia muito seguro para avaliar de modo justo os educandos, pois teria até dificuldade em lembrar o nome deles; referência ao fato de não ser prática dos professores a leitura do Registro Síntese do ano anterior para manterem-se mais informados do desenvolvimento de seus alunos.

Após essas observações, os professores decidiram que fariam mais detalhadamente apenas dos alunos que apresentavam mais dificuldades. A ênfase seria dada à língua portuguesa. A orientadora fez uma observação: “O critério que estamos usando é basicamente esse: saber ler e escrever”. Não se entrou em maiores detalhes sobre o que envolve saber ler e

escrever. Há tantos gêneros textuais que exigem dos sujeitos estratégias de leitura e escrita diversificados e isso traz, conseqüentemente, muitas implicações ao ensino. Saber ler e escrever deve, sim, ser objetivo de aprendizagem, porém este precisa ser detalhado de modo a elegeer critérios mais específicos de avaliação. Isso não foi levado em conta. O conselho começou com a palavra dada aos professores do 2º ano do CBII. Perpetuando-se mais uma vez a já mencionada contradição que consiste em dividir o CBII em 1º ano e 2º ano.

Um professor, (P15), foi escolhido para começar a avaliação que se referia a alunos de uma classe de 2º ano de CBII. Acompanhando uma lista contendo os nomes de seus alunos, o professor de sala de aula iniciou sua avaliação: O aluno (a) “lê bem, interpreta bem, escreve bem”. (P15) contestou o fato de ter lido no Registro Síntese a avaliação de que o aluno não lia nada. A aluna (b) “é melhor que o aluno (a)”. A avaliação prossegue de modo muito rápido. (P15) observa: “Os alunos estão bem para passar para o ciclo seguinte”. O aluno (c) “lê bem, organiza textos. Progride para o ciclo seguinte”. A aluna (d) “Com certeza vai para o CBIII. É uma boa aluna”. E o aluno (e) “Estou tentando alfabetizá-lo. Permanece no ciclo”. Não houve nenhum comentário a respeito de critérios de avaliação. A orientadora interferiu: “Os retidos vocês precisam fundamentar bem!”. Ela estava se referindo ao Registro Síntese que comumente pouco diz sobre o desenvolvimento do aluno. Só não há retenção do 1º para o 2º ano de um ciclo. A avaliação prossegue: O aluno (f) “Vai para o CBIII”. Por que esse aluno conseguiu a progressão não foi dito, passou-se para outro. Aluno (g) “Vai”. A orientadora pergunta: “Vai bem?”. (P15) responde: “Vai”. Aluno (h) “Vai”. Isto foi tudo o que se tinha a dizer sobre os estudantes. O aluno (i) “Vai”. Em relação a este aluno surge uma discussão entre três professores. O professor desse estudante do ano anterior diz que ele tem problemas seríssimos na fala. O professor atual diz que não e o professor da sala de leitura diz que tem, mas não é seríssimo. Essa discordância entre os três toma mais tempo do conselho do que a avaliação da aprendizagem em língua portuguesa. Evidente que ter ou não problema na fala

vai influir em certos aspectos do aprendizado do português, mas a discussão ficou apenas no impasse entre os três. Não se refletiu na ajuda que poderia ser oferecida a esse aluno para a superação desse problema. As discussões mais demoradas permaneceram em questões relacionadas a assuntos como: família, motivação, interesse, condição social. A avaliação do professor (P15) não explicitou quais foram as conquistas de aprendizagem de seus alunos, nem tampouco suas dificuldades. Esta avaliação não deixa nem pistas sobre as possíveis competências adquiridas pelos alunos.

P16 começou a avaliação de outra turma de 2º ano de CBII dizendo: “Vou falar dos alunos que vão ficar”. O aluno (a) “muita brincadeira, melhorou consideravelmente”. P16 não disse em que aspectos houve a melhora e continuou: “Veio da aceleração, não tem boa interpretação de texto, desconcentrado, pouco atento”. A orientadora indagou: “Isso justifica ficar retido?”. (P16) “justifica! Erros ortográficos. Eu acho que tem que ficar sim. Ele é muito desligado”. A retenção desse aluno foi baseada em um critério bastante redutor que pouco revela da competência redacional dele. O aluno “troca demais letra B por P, F por V. Não entendo nada do que ele escreveu. Continua do mesmo jeito”. Com essa declaração, P16 acabou confessando que não interveio nas dificuldades de seus alunos. Isso torna a retenção muito injusta. O aluno (c) “ele tá zerado na leitura e na escrita. Ele não é de todo burro. Ele não aprende a ler porque não se interessa. É um aluno violento, agressivo”. Essa declaração é um exemplo contundente de como a culpa dos problemas do aluno é atribuída somente a ele. Além de a linguagem empregada não representar nada em termos de avaliação da aprendizagem, ainda é muito ofensiva. O aluno (d) “copia do quadro, não lê uma letra, uma vírgula, nada. Eles estão precisando de apoio psicológico”. Provavelmente, por não ter sido feita uma análise do processo de aprendizagem desse aluno, como tentativa de compreensão de suas estratégias e hipóteses em busca do conhecimento, o mais fácil foi julgar que ele precisava de apoio psicológico. O aluno (e) “letra superbonita, mas não consegue ler. O

mesmo problema de (d)”. Os problemas foram destacados de modo muito superficial sem que nenhuma fundamentação mais consistente fosse evocada. Tampouco se falou que tipo de ações seriam tomadas para ajudar esses alunos, o que deveria ter sido discutido e providenciado, pois a Avaliação Emancipatória deveria possibilitar a ação-reflexão-ação. Essas falas revelam que se está dando um veredicto de “culpados por não aprenderem” aos alunos. Um participante do conselho verbalizou sua insatisfação a respeito da superficialidade da avaliação: “Às vezes a gente faz uma análise bem superficial. A gente precisa aprofundar mais”. Essa declaração comprova que alguns docentes percebem a ausência de critérios de avaliação e se incomodavam com este fato. Mas nem por isso essa declaração levou o grupo a pensar e a discutir sobre isso. Passou-se, pois, para outra turma. A falta de discussão em torno das necessidades de aprendizagem dos sujeitos em relação ao objeto língua materna, faz com que o discurso dos docentes demonstre que estes não sabem, ao certo, por que ensinam língua portuguesa.

P17 declarou a respeito de seus alunos: “Todos estão progredindo para o CBIII. Sabem ler, escrever, interpretar. Quem ficar com eles irá fazer um bom trabalho”. Esta última declaração, demonstra que não se está considerando o educando em sua individualidade, pois se conclui que todos obtiveram o mesmo nível de aprendizagem. Nota-se que a informalidade da avaliação favorece esses julgamentos totalmente subjetivos.

P18 começou a avaliação de uma classe de 1º ano de CBII dizendo que o aluno (a) “tem condições de avançar” e que o aluno (b) “está mais ou menos”. Em que condições se dará a progressão de (a) não foi dito, muito menos o que significa em termos de aprendizagem real estar “mais ou menos”. O aluno (c) “Tem condições de avançar” e o aluno (d) “não produz quase nada”. P18 declara, em relação ao aluno (d): “Eu não sou capaz de ensiná-lo. Eu fiquei o ano todo com ele e não consegui”. Observa-se outra vantagem do Conselho de Ciclo que, infelizmente, acaba não sendo explorada como poderia ser: muitos professores têm tido

coragem de assumir suas dificuldades publicamente. Essa declaração de P18 deveria ter suscitado uma discussão produtiva em torno das dificuldades que são inerentes ao ato de educar. Teria sido bem propício falar-se sobre a natureza dessas dificuldades e o que poderia ser feito para amenizá-las. O Conselho de Ciclo foi idealizado, também, para que o professor pudesse se auto-avaliar, ver-se, tal qual o aluno, como um aprendiz. Todavia, isso não aconteceu. O tempo era exíguo. Havia muitos Registros Sínteses para preencher, não sendo possível “perder tempo”.

É espantosa a superficialidade e subjetividade da avaliação que desenvolvemos nessas condições. Nos conselhos, fala-se muito do comportamento dos alunos. A avaliação fica centralizada naqueles aspectos bem gerais que já mencionamos antes (ver 3.3.1) o interesse, a participação, a frequência, a assiduidade e também muitas coisas relativas à vida familiar dos alunos. Parece que estamos sempre buscando justificativas para o fato de eles estarem aprendendo pouco. Dificilmente mencionamos coisas relativas ao trabalho desenvolvido por nós, seja o individual ou o coletivo. Não discutimos da validade e utilidade do que estamos ensinando. Isso significa, afinal, que não conseguimos centralizar o Conselho de Ciclo nas questões relativas à aquisição de competências, aos saberes necessários à realização pessoal.

Nós não temos o hábito de discutir nem decidir o que seria prioridade no nosso trabalho. Em nenhum dos Conselhos de Ciclo de que participamos tomamos conhecimento daquilo que cada um de nós estava fazendo em seus espaços de trabalho. O Conselho de Ciclo deveria servir também para nos lembrar que a escola precisa ser construída no coletivo. De certo modo tal evidência deveria nos esclarecer que se nós temos grandes responsabilidades para com a formação intelectual de nossos alunos, essa responsabilidade precisa ser dividida com todos que compõem a escola, contudo de maneira mais lúcida. O que percebemos é que a dificuldade de não saber ao certo o que dizer promove atitudes muito questionáveis de alguns professores. Emitir julgamentos como, “até que ele não é muito burro” sobre os alunos não é

digno de um professor. Se tivéssemos pensado sobre as competências que queremos ajudar nossos alunos a desenvolver, se tivéssemos pensado sobre quais objetos de ensino seriam importantes para esse desenvolvimento, se tivéssemos pensado sobre de que maneira esses assuntos deveriam ser abordados, se tivéssemos pensado, ainda, sobre que parâmetros de avaliação utilizaríamos para ter pelo menos uma noção se aprenderam ou não, poderia ser muito mais fácil para nós sabermos avaliar. Em contrapartida, seria bem mais fácil também sabermos nos avaliar. Ter mais nitidamente uma noção dos rumos, saber mesmo como mudar o rumo de nossa prática para ajudar nossos alunos no desenvolvimento de competências relevantes.

Essas reflexões tornam-se mais importantes quando lembramos que o momento mais determinante do Conselho de Ciclo é sem dúvida quando os participantes tomam a decisão de garantir a progressão de um aluno ou deixá-lo retido no ciclo. O Conselho de Ciclo parece que tem servido somente para dividirmos a responsabilidade da decisão, para nos ajudar a nos sentir com menos remorso.

3.3.3 A Retenção

A exigência da não retenção foram ao longo desses anos de implementação da Escola Cabana o grande ponto polêmico, o motivo das mais ardorosas controvérsias entre os sujeitos sociais envolvidos nesse contexto. As discordâncias polarizaram-se em dois pontos de vista: de um lado, grande parte dos professores e técnicos que atuam nas escolas não aceitam que não haja retenção. Por outro, considera-se a retenção como um dos instrumentos da exclusão social.

Os que não aceitam a retenção alegam que só deveriam progredir para o ciclo seguinte os alunos que realmente obtivessem uma aprendizagem satisfatória. Os alunos muito “fracos” que não conseguissem um desempenho adequado ao ciclo em que se encontram deveriam

permanecer retidos. Quando os professores dizem que somente os alunos que tenham condições de avançar de ciclo devem fazê-lo, deveriam ser capazes de dizer com certo detalhamento em que condições de aprendizagem ocorreria ou não essa progressão. Em outras palavras, deveriam ser capazes de dizer que competências esperam de seus alunos no uso de sua língua materna ao término de cada ciclo. Entretanto, como vimos, os professores não conseguem explicar isso com clareza nos Conselhos de Ciclo (3.3.2), evidenciando a falta de definição clara de objetivos e objetos de ensino/aprendizagem e de critérios de avaliação. Numa proposta como a Avaliação Emancipatória, o referencial de avaliação é uma necessidade, pois demonstra que os envolvidos no processo têm uma meta a seguir e precisam saber que a decisão sobre o alcance ou não dessa meta passará pela análise de determinados critérios.

É plausível a opinião dos professores sobre só obter a progressão os estudantes que tenham, realmente, adquirido as competências necessárias para avançar para o ciclo. No entanto, percebemos que a escola demonstra ainda não ter muita clareza de como lidar com os conhecimentos, ou seja, de como torná-los relevantes, úteis aos sujeitos sociais para o alcance das competências. No caso específico da língua portuguesa, isso se torna notório quando observamos o fraco desempenho de grande parte de estudantes que chegam ao último ano do CBII. Uma pergunta, então, vem à tona: O que estamos ensinando nas aulas de língua portuguesa? Se supuséssemos que o ensino não estivesse atendendo às necessidades de aprendizagem dos sujeitos, a retenção pareceria algo muito injusto. Uma outra indagação faz-se presente: Os alunos têm fraco desempenho porque não têm capacidade de aprendizagem ou porque ainda não conseguimos lidar com a realidade social deles e com a tarefa de ajudá-los a desenvolver importantes competências para sua formação social?

No campo oposto, os representantes da SEMEC contra-argumentam dizendo que a reprovação existe em grande escala e que representa uma forma de exclusão que repercute de

modo negativo no estado de ânimo dos educandos. No contexto municipal, como em qualquer contexto da educação pública brasileira, a reprovação é um grande problema. Há alguns alunos que permanecem por um período de dois, três, até quatro anos na mesma série. Assim, a progressão continuada seria a oportunidade do aluno se sentir menos afetado pela marca discriminadora e excludente da reprovação.

O próprio termo “reprovação” foi substituído pela palavra “retenção”, considerada menos traumatizante, o que, na nossa opinião, não passa de um eufemismo. Ambos os termos têm conotações negativas. Nenhum dos dois consegue expressar a idéia de que alguns alunos ainda se encontram em processo de desenvolvimento de certas competências imprescindíveis para seu progresso na carreira escolar.

Quando os técnicos da SEMEC defendem em letras bem destacadas (ver 2.3) a opinião da não retenção, apoiam-se na idéia segundo a qual é preciso respeitar o ritmo de aquisição de competências de cada aluno. Se não foi possível para um estudante aprender algo com eficiência num determinado ciclo, não há motivos para retê-lo, porque ele terá possibilidade de aprender no ciclo seguinte.

Todavia, esse argumento segundo o qual quem não aprendeu num ciclo vai aprender em outro implicaria que se ensinem as mesmas coisas, ou seja, que haja os mesmos objetivos e objetos de ensino/aprendizagem nos diferentes ciclos. Ora, isso não pode acontecer. Considerar que certos alunos, dispondo de mais tempo, poderão atingir o mesmo objetivo que outros é legítimo. No entanto, para isto eles precisam permanecer num ciclo em que esses mesmos objetivos são trabalhados. Se mudarem de ciclo, serão confrontados com novos objetivos e não terão oportunidade de trabalhar os que ainda não foram atingidos.

A falta, na prática avaliativa, de critérios correspondentes a competências bem definidas é um dos principais entraves à consolidação da Avaliação Emancipatória.

Se analisarmos os argumentos dos representantes da SEMEC, apenas pelo ponto de vista teórico, não teremos muito que contestar. No nível em que se encontram hoje os estudos epistemológicos acerca dos sujeitos e de como constroem o conhecimento, teremos de concordar que a progressão continuada seria a garantia e o respeito à capacidade de aprendizagem de cada aluno, evitando muitas injustiças que são cometidas quando, por exemplo, se reprovam muitos alunos, baseando-se apenas em provas de valor somativo que ressaltam simplesmente alguns conhecimentos declarativos e que pouco dizem do real nível de aprendizagem de um aluno.

Temos gastado muito tempo discutindo sobre a questão da retenção ou não retenção e não percebemos ainda que o ponto crucial acerca da Avaliação Emancipatória está em termos de clareza daquilo que avaliamos e para que avaliamos. Esse nível de discussão ainda não existe na Escola Cabana. A avaliação que fazemos tem se limitado à verificação dos objetivos de ensino, pautados em conhecimentos declarativos. Entretanto, o que deve ser avaliado são as competências que devem estar relacionadas a objetivos de aprendizagem.

Os conhecimentos declarativos ainda são o foco de nossa avaliação porque não fizemos muitas reflexões sobre o porquê de ensinarmos língua portuguesa. Nossas concepções sobre a língua são ultrapassadas, mas nem os resultados ruins de nossos alunos foram suficientes para nos fazer mudar de rumo. Ainda acreditamos que o aluno que declara saber o que é um verbo, um substantivo, identifica o sujeito e o predicado de uma oração obteve um bom nível de aprendizagem. Não refletimos sobre a importância disso para nosso aluno saber produzir textos considerando-se as diversas possibilidades de produção textual que a vida exige dos sujeitos.

É preciso compreender que a progressão ou não progressão de um aluno não pode se dar de qualquer modo. O que tem acontecido é que, por um lado, os alunos têm obtido a progressão sem ter desenvolvido satisfatoriamente as competências discursivas. Por outro

lado, aqueles que não as tem conquistado não recebem muita ajuda para superar suas necessidades de aprendizagem. Tudo isso é consequência de não termos pensado como facilitar essa aprendizagem, o que é realmente necessário ensinar para a aquisição de competências.

3.3.4 O Registro Síntese

Dentre os procedimentos de avaliação adotados na Escola Cabana, o Registro Síntese tem sido um dos pontos de maior impasse, pois representa uma mudança radical no modo de registrar a avaliação ao término de um ano letivo. Antes, a tarefa de avaliar era simplificada pelo uso de números que simbolizavam o desempenho dos estudantes nas provas. Todos estavam acostumados com este procedimento que, por recorrer a uma escala numérica, dava certa impressão de objetividade. Isso é considerado na fala de P2 “A prova pelo menos podia não ser o correto, mas o professor saía dali mais aliviado. A gente sabia que o aluno tava conseguindo a nota e agora não. É uma avaliação mesmo”.

Com o advento da Avaliação Emancipatória, ocorreu uma reviravolta no modo de registro avaliativo, conforme apresentamos no segundo capítulo deste trabalho, frisando a dificuldade que representava o preenchimento de cada um dos campos do Registro Síntese.

Sendo assim, perguntamos aos professores: **Você acha que o Registro Síntese é um bom instrumento de avaliação?**

Alguns professores demonstraram ver alguma importância no Registro Síntese, mas o que prevaleceu foi a percepção de que o Registro Síntese diz mais respeito à avaliação qualitativa, sendo isso considerado, indiretamente, em (P2), (P4) e (P12): “em parte é um bom instrumento porque é possível o professor escrever até de forma minuciosa determinado detalhe do processo de aprendizagem do aluno com relação ao grupo” (P2). “Acredito que seja, mas também tem falhas porque é muito difícil para o professor tá dando conta... avaliar

só qualitativamente o aluno” (P4). “Para mim é, porque focaliza um pouco da vida do aluno, os pontos em que ele se sobressaiu” (P12). E diretamente em (P3): “não ele serve somente para a avaliação da parte qualitativa a parte quantitativa é a prova” (P3). O professor P10 vê o registro apenas como um instrumento de interação com as famílias: “Como instrumento de avaliação não. É um documento que a mãe pode levar para outro lugar” (P10). Em parte, o pouco valor atribuído ao registro vem de práticas totalmente impróprias no seu preenchimento: “Às vezes o colega copia o texto de outro lugar. Eu não vejo esse papel como instrumento de avaliação” denuncia P10. “Se torna cansativo porque o professor acaba fazendo cópias e mais cópias” (P11). Nesse caso, o Registro Síntese, realmente, não funciona como instrumento de avaliação.

Outra queixa comum diz respeito ao trabalho que o Registro Síntese exige: “é bastante trabalhoso” (P2). “É difícil tá todo dia fazendo as observações [referência às observações diárias que serviriam de subsídios para o preenchimento do registro]... nem todo dia dá tempo” (P4). “É um bom instrumento, mas eu acho assim que ele ainda é complicado pra gente fazer o relatório assim de vários alunos” (P1). “Eu acho assim que é muito trabalhoso para o professor relatar detalhadamente o aluno” (P11).

Os professores demonstram certa preocupação em fazer uma avaliação justa e ponderam que o Registro Síntese “exige do professor muitas observações e bastante cuidado também pra preencher essa ficha... pro professor registrar coisas incertas a respeito do desenvolvimento do desempenho do aluno” (P2). “ele também ainda não chegou a realmente descrever como o aluno é, ainda não dá toda a precisão” (P4). “Às vezes a gente fica até angustiado: será que eu to fazendo uma avaliação fidedigna desse aluno?” (P1).

Uma das maiores dificuldades apontadas em torno do Registro Síntese é a falta de clareza dos itens que compõem o registro, tornando-se mais sério esse problema no item II (que é dito equivocadamente “último item” por P1): “tem o último item da ficha que é o

código e linguagem, ciência da natureza, ciência da sociedade... é uma coisa que assim pra gente parece assim que não entende direito eu acho que faltava também até por parte da SEMEC ou a COED [Coordenadoria de Educação]... explicar na realidade cada item daquele, porque às vezes a gente fica meio confuso...” (P1). “Deveria haver um curso para o professor aprender a escrever. Alguma coisa que pudéssemos... Não dá para anotar tudo o que observamos (P11).

Essas duas falas sintetizam parte da problemática criada em torno da Avaliação Emancipatória. Quando P1 admite não entender o item que se relaciona às áreas do conhecimento, revela que um dos graves problemas da Escola Cabana é não se ter definido claramente uma proposta de ensino/aprendizagem do português. O projeto pedagógico foi apresentado com ênfase em sua dimensão política. A problemática em torno do significado dessa avaliação no ensino de língua materna nunca foi colocada em debate, nem o próprio texto da proposta apresenta qualquer referência ou parâmetro para o ensino de língua portuguesa. Não se ponderou que não basta apenas mudar a concepção de avaliação é preciso mudar também as práticas que envolvem o ensino/aprendizagem do português.

Uma outra prova evidencia-se na ação pedagógica dos docentes, na participação deles no Conselho de Ciclo, na dificuldade de preencher o Registro Síntese. P11 deixa a entender que essa dificuldade se deve a um problema de redação por parte dos professores, sem perceber que estes não têm como descrever os resultados de uma avaliação que, de fato, não ocorre. São também mencionados, com frequência, outros problemas: o pouco entendimento que os pais dos alunos têm ao ler os Registros Sínteses, o fato de que os alunos se sentem pouco responsáveis, porque não são obrigados a fazer prova etc. Todavia, o problema não reside nessas questões e sim no fato de os debates em torno da Avaliação Emancipatória não conseguirem abordar nem mesmo as questões mais específicas da avaliação da aprendizagem, tais como os objetivos da aprendizagem, os objetos da avaliação ou os critérios de avaliação.

A dificuldade dos professores acerca do preenchimento desse instrumento de avaliação fez com que a SEMEC o reformulasse. A reformulação aconteceu sob uma das bandeiras da Escola Cabana: a gestão democrática. As escolas participaram dando sugestões de mudanças. As sugestões foram publicadas no Caderno de Educação nº 5. Antes, os professores tinham cinco campos para preencher, agora apenas três. Com essa medida diminuiu-se o tempo de preenchimento do registro, mas a sensação de “não saber escrever” continuou. Isso não é de se espantar, pois as discussões concentraram-se apenas na diminuição dos campos a preencher, como se a dificuldade só estivesse neste aspecto. Perdeu-se, pois, a oportunidade de análise e reflexão sobre o ensino/aprendizagem do português no contexto da Avaliação Emancipatória. Esse problema persiste até hoje, passados oito anos de implementação da Escola Cabana, sem que ninguém perceba a sua existência.

Em anexo 3, apresentamos, a título de exemplo, a transcrição dos conteúdos de dez Registros Sínteses, referentes à avaliação em língua materna. Esses conteúdos reproduzem, em grande parte, a fala dos professores nos Conselhos de Ciclo. A falta de parâmetros explícitos de avaliação faz com que os professores não consigam definir os objetos de avaliação, resultando num texto sem consistência, como podemos constatar: “Em código e linguagem o aluno consegue ler e escrever sem dificuldades, contudo nunca conclui suas atividades. Lê e interpreta o que escreve...” (A1). “Em relação a código e linguagem, a aluna lê e escreve sem dificuldade. Tem compreensão do que lê e escreve. Tem excelente caligrafia...” (A2). “Nas áreas do conhecimento, o aluno lê bem e produz pequenos textos com clareza...” (A3). “Quanto ao desenvolvimento da aluna nas áreas do conhecimento, realiza sem grandes dificuldades os trabalhos de classe, interpreta texto de forma clara e objetiva...” (A6). Os professores não explicitaram o que os alunos lêem, escrevem e interpretam sem dificuldade. Não se sabe ao certo quais foram os objetos de aprendizagem definidos naquelas turmas.

Esses textos também ilustram o fato de que as práticas pedagógicas referentes ao ensino/aprendizagem de língua portuguesa ainda se embasam numa abordagem tradicional de ensino de língua materna: “Em relação às áreas do conhecimento, o aluno apresenta um bom desempenho quanto à separação silábica, gênero, número e grau do substantivo, criação de frases e na leitura, porém precisa melhorar a produção de texto que não tem muita coerência e lógica” (A4). O início desse texto avaliativo revela que a ação pedagógica deve ter se concentrado muito na classificação gramatical e escrita de frases, tendo o aluno obtido bons resultados. Entretanto, como saber identificar um substantivo e escrever uma frase interrogativa, desprovida de um contexto de uso, não é a condição prévia para se produzir um texto escrito, a avaliação desse objeto de ensino não informa nada a respeito do desenvolvimento da competência de produção escrita do aluno. O professor parece não perceber isso, o que não é nada espantoso, pois essas questões não são colocadas na pauta de discussões.

Outro Registro traz o seguinte comentário: “Com relação ao processo de conhecimento da aluna nas áreas do conhecimento, obteve um bom desenvolvimento no processo de leitura e escrita, produz textos com domínio da separação em palavras, apresenta boa pontuação para dividir o texto em frases” (A7). O caráter classificatório que ainda persiste no processo avaliativo é exemplificado nesse texto. O professor atribui o conceito “bom” à capacidade de leitura e escrita da aluna, mas não torna claro em sua avaliação o que esse conceito significa em termos de aprendizagem real. “Nas áreas de código e linguagem, o aluno possui dificuldades na escrita de algumas palavras e fonemas complexos como o x, ch, g, j, l e u e também na organização de idéias quando realiza produção de texto, além de diversos exercícios de cunho gramatical” (A8). Essa avaliação apenas reforça a idéia de que a ênfase é dada, nas aulas de português, ao estudo da gramática e que aquilo que diz respeito às competências de linguagem permanece extremamente vago.

Por não se ter muito que dizer sobre a aprendizagem dos alunos, alguns textos acabam por trazer comentários que não dizem respeito à aquisição de competências em língua portuguesa. “...só conversa reservadamente com ou outro colega ou com a professora” (A1). “...Faz as tarefas com bastante lentidão, pois prefere as brincadeiras” (A3).

No espaço reservado ao parecer final que deve indicar em que circunstância se dará a progressão do aluno ao próximo ciclo, os conteúdos também se mostram insuficientes para que o professor do ciclo seguinte possa ter uma noção das conquistas ou necessidades de aprendizagem dos alunos. Vejamos alguns exemplos: “A aluna apropriou-se sem dificuldade de todos os conteúdos apresentados durante o primeiro ano do CBII estando apta a prosseguir para o segundo ano do CBII” (A3). “Está apta a cursar o segundo ano do CBII ou quarta série do ensino fundamental”.

Há, atualmente, uma grande preocupação com a linguagem empregada nos Registros Sínteses para que esta não se torne ofensiva aos alunos e a suas famílias. Os técnicos orientam os professores a utilizar eufemismos que substituem certas palavras e expressões julgadas inapropriadas por eles. Por exemplo, “reprovação” por “retenção”, “faltoso” por “infrequente”, “tem dificuldade de aprendizagem” por “ainda não se apropriou de modo satisfatório...” Essa preocupação, segundo os técnicos, se justifica para que não se atinja a auto-estima do educando. Todas essas discussões acabam por tomar muito tempo, desviando a atenção de docentes e pedagogos daquilo que deveria ser uma das questões cruciais para a efetivação de fato da Avaliação Emancipatória: saber o que e como avaliar quando se fala em avaliação da aprendizagem em língua portuguesa.

A respeito do texto do Registro Síntese, outra preocupação frequente refere-se à constatação de que os pais têm dificuldade de compreender o significado da avaliação. Costuma-se atribuir essa dificuldade, principalmente, ao fato de que grande parte de pais possui um baixo nível de escolaridade. No entanto, fica muito difícil para qualquer pessoa,

independente de seu grau de instrução, compreender um texto avaliativo como este: “No processo de construção do conhecimento, a aluna estabelece relações entre as informações estudadas, contribuindo com novas idéias e construindo formas de registros bastante significativas na organização da proposta curricular. Obteve ótimo desempenho no processo de apropriação a partir de uma prática pedagógica contextualizada” (A10). Tanto os pais, supostamente pouco instruídos, quanto qualquer pessoa, supostamente mais instruída, terão dificuldade em atribuir um sentido a esse texto, porque ele não indica quais foram as conquistas de aprendizagem da aluna.

A função comunicativa da avaliação, que deveria permitir um diálogo com as famílias, além de um diálogo entre os atores do ensino/aprendizagem, acaba sendo anulada. Apesar de haver um discurso integrador (família X escola X comunidade), vê-se que os pais não são considerados como destinatários desse documento. Pode-se também pensar que a complexidade do texto constitui uma estratégia utilizada por professores inseguros para intimidar pessoas que poderiam questionar os critérios que usam.

Há algum tempo, vêm circulando pela rede municipal de ensino alguns textos elaborados com o intuito de ajudar os professores no preenchimento dos Registros Sínteses.. Não podemos afirmar que os referidos textos tenham sido realmente produzidos por membros da SEMEC, como algumas pessoas pretendem, como uma forma de amenizar o problema que os professores encontram no preenchimento do registro, mas a verdade é que eles existem e estão sendo largamente utilizados pelos professores que os tomam como material para cópia.

No anexo 4, encontram-se dois desses textos; o modelo que é utilizado como referência pelos professores explica, de certo modo, porque eles estão preenchendo os Registros com uma redação tão obscura, que não contribui para pôr em evidência as conquistas dos alunos em termos de aprendizagem.

3.4 A ESCOLA CABANA E O ENSINO DO PORTUGÊS

Com o intuito de identificar as concepções de ensino, língua e linguagem defendidas pelos professores entrevistados, lhes foi perguntado **Por que ensinar português a falantes de português?** Essa foi a questão em que os professores se detiveram mais tempo, refletindo para encontrar uma resposta significativa. Alguns pediam que o gravador fosse desligado para que pudessem pensar com mais calma e dar uma resposta mais satisfatória. A pergunta deixou-os bastante surpresos e inseguros, como P1 que termina sua fala dizendo: “... eu não sei nem se é isso... é a minha opinião”.

As respostas revelaram que algumas das opiniões mais comuns dos brasileiros sobre a sua língua também são reproduzidas pelos professores. A mais comum delas é a opinião de que a língua portuguesa é difícil. Em (P1) isso é dito de modo bem claro “eu acho, né, a nossa língua, por mais que a gente fale é complicada”. Outra visão bem comum que se faz presente na fala de considerável número de professores é o pensamento de que o ensino de português se justifica pela necessidade de se ensinar gramática: “a linguagem formal né? ela é complicada então... a gente... talvez seja por isso né porque... como tem essas... têm várias coisas então a gente acaba... o aluno... pra ele ter esse conhecimento formal a gente precisa ensinar pra ele né a gramática toda...” (P1). Para P4, “os alunos falam o português mas eu não sei se ele tem o domínio da gramática escrita... o que a escola prima é... eu penso que o papel da escola é atribuir conhecimento sistematizado né então é realmente ensinar gramática...”.

Outras respostas revelaram algo bastante interessante a respeito da compreensão sobre a língua oral e a língua escrita. Os professores perceberam que a pergunta implicava se pensar nessas duas modalidades. Então P2 declara: “eu acredito que eles não vão ficar no mundinho deles de falar a língua comum deles primeiro por isso eles vão um dia arranjar trabalho vão entrar numa universidade eles vão entrar em contato com a língua portuguesa de maneira mais... até elaborada...”. Percebemos, implicitamente, nesse discurso uma visão um pouco

voltada para a questão pragmática, a qual nos faz refletir sobre o uso real que fazemos da língua em sociedade, tendo em mente o contexto em que expressamos nossos atos ilocutórios. Quando a professora diz que o contexto universitário exige um uso mais elaborado da língua, ela revela-nos de forma indireta que devemos refletir sobre a melhor variedade do português para ser usada em determinadas situações. Apesar de esse ser um ponto positivo neste discurso, ela conclui o seu raciocínio dizendo “eles... vão perceber vocábulos que são diferentes do dia-a-dia deles, eles também vão ler jornais vão ler revistas né ou linguagens que exigem que eles estejam pelo menos em contato... ou pelo menos um conhecimento básico da língua portuguesa. Este trecho final mostra-no que P2 compreende que ter conhecimento básico da língua portuguesa é ter domínio da modalidade escrita. A escola tem realmente valorizado bem mais a língua escrita. Nas declarações de P5, isso fica bastante evidente: “olha é importante, porque aí o aluno é ele, fala português né, ele tem muitas vezes o domínio da linguagem oral, mas ele precisa conhecer realmente a língua portuguesa, a nossa língua...”. Para P5 a língua oral, falada por seus alunos, não é de fato língua portuguesa. Outra reflexão interessante que esse discurso nos oferece é acerca de como se costuma crer que o aluno “tem o domínio da língua oral” e por isso é preciso dar ênfase e valorizar mais a língua escrita. Perde-se com essa percepção a oportunidade de ajudar os alunos a saber usar a língua oral com mais competência.

Se acima dissemos que P2 implicitamente fala de questões pragmáticas, o discurso de P6 toca no assunto de modo mais evidente. Em sua fala podemos perceber a influencia de uma concepção sociolingüística da linguagem: “eu acho que de uma certa maneira eu não sou assim a favor de se impor a norma culta, mas acho também que você não deve deixar que a criança crie uma variação do seu meio... óbvio que eu não vou discriminar a criança que faz uso daquela gíria mas eu também não vou deixa-la à margem da sociedade sem que ela tenha conhecimento da norma culta; eu acho que é uma opção se eu vou usar um português digamos

não oficial ou o se eu vou me expressar pela norma culta, o uso fica a critério de cada um penso eu que... eu acho que cada criança deveria ter o conhecimento dos dois e ela saber em que momento eu uso um português da norma culta e em que momento eu vou usar um português daquela gíria lá do meio... que nem nós quando eu estou numa conversa informal contigo eu uso um certo vocabulário mas se eu estou na frente de um médico de um juiz numa reunião eu mesmo já vou me policiar de usar...”. A língua é percebida nas múltiplas variedades em que se realiza, sem que haja, no entanto, nenhuma valoração maior da língua padrão. Ao contrário fica bem claro que esse professor a percebe como uma variedade situada no mesmo plano que as outras e cujo uso é uma questão pessoal do falante. No entanto, sendo a mais exigida pela sociedade, é do direito de seus alunos e de sua obrigação ensiná-la.

Essas respostas são bem reveladoras da concepção de língua e linguagem que subjaz a práxis dos professores. O que prevalece é o entendimento de que ensinar língua portuguesa é ensinar gramática prescritiva. Como diz P4, “talvez porque é a forma que nós professores fomos ensinados”. É claro que uma análise dos recursos lingüísticos e o estudo de certas normas devem ter seu lugar nas aulas de português. No entanto, o estudo da metalinguagem prevalece sobre outras questões relevantes que não fazem parte da prática dos docentes, refletindo-se de forma negativa nas competências discursivas de seus alunos.

Outra pergunta muito importante feita aos professores foi **“O que é mais importante ensinar para que os alunos saibam ler, falar e escrever bem?”**. Os professores não hesitaram em responder que a utilização de textos é necessária. (P1) “bom eu acho que tem que ter leituras de várias coisas... você pegar vários tipos de texto...”. (P3) “é trabalhar com textos usar... éh... assuntos que são do momento trabalhar com dicionário para que eles tenham um bom desenvolvimento mas principalmente trabalhar com o texto e redação em que eles possam usar a criatividade”. Os educadores demonstram já ter aceitado a idéia de que o texto deve ser utilizado como a unidade de ensino nas aulas de língua portuguesa, embora não

saibam ainda muito bem como conciliar uma abordagem textual com a preocupação metalingüística.

Numa primeira impressão, é animador perceber que os textos começam a ganhar mais espaço na escola e que os professores acreditam que a utilização destes seja um fator importante para a melhora do desempenho de seus alunos. No entanto, uma percepção mais atenta revela que sua utilização ainda está muito atrelada aos aspectos gramaticais. Em P2, por exemplo, a professora diz que é importante exercitar a leitura de textos, mas enfatiza que não pode deixar de lado a gramática ou o conteúdo estipulado. A professora deixa transparecer que o trabalho com a leitura poderia desviar o foco de atenção sobre a gramática e da importância de abordar os conteúdos. A percepção de gramática que ela nos transmite é de algo que está fora do texto e que precisa ser estudado de modo isolado.

3.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA

Os professores que atuam nos ciclos iniciais (CBI CBII) têm a responsabilidade de ministrar conteúdos referentes a várias áreas do conhecimento. No âmbito municipal, são denominados professores pedagógicos, responsáveis pela educação geral. Traduzindo essas duas expressões, concluímos que, na verdade, eles são professores de História, Geografia, Ciências, Matemática, Português. Embora, na desvalorizada pirâmide dos profissionais de educação no Brasil, esses professores ocupem uma posição menos privilegiada, podemos afirmar que a tarefa deles é mais complexa que a dos professores que ministram apenas uma disciplina. Por essas considerações, preocupamo-nos em indagar a respeito da formação desses professores para verificar em que medida as Formações Continuadas promovidas pelo projeto estão conseguindo prepará-los para assumir tamanha responsabilidade.

Há, sem dúvida, uma relação muito próxima entre qualidade de ensino e a qualificação de professores. Como constata Romão (1998, p, 38):

De uma hora para outra, os brasileiros despertaram para a questão da qualidade do ensino, atrelando-a a necessidade de capacitação e atualização do professorado: hoje, praticamente, não há discussão ou publicação da área que não toque na questão da má formação, desatualização e falta de aperfeiçoamento dessa categoria profissional, estabelecendo-se uma relação automática e diretamente proporcional entre o nível de formação dos docentes e a qualidade do ensino ministrado.

O autor percebe que é preciso se ter clareza a respeito de que qualidade se está falando, pois quando esse termo é utilizado apresenta “uma série de polêmicas” que envolvem as referências das pessoas a respeito do que seja para elas “qualidade de ensino”. Isso implica considerar os valores e ideais dos atores sociais que compõem a escola a respeito do tipo de sociedade que desejam, ou seja, o projeto de educação proposto irá depender do tipo de sociedade que se deseja instituir. Para Romão (1998, p, 38) ainda:

(...) é o projeto de sociedade desejado que pode referenciar, para as pessoas, os graus de qualidade de um projeto educacional (...). Projetos diferentes de sociedade determinam diferentes concepções de ensino desejáveis, que prevêem conhecimentos, habilidades e posturas que os alunos, como atores ativos ou passivos, devem incorporar, para a consecução do projeto social específico.

Defendemos a opinião de que, para os professores em atividade, a busca pela qualificação não pode ser apenas uma imposição feita pelo sistema educacional, cujo não cumprimento poderá resultar em algum tipo de sanção. É preciso que haja um projeto pessoal de aperfeiçoamento por parte do professor. No contexto da proposta Escola Cabana, sem dúvida, o desejo de progredir é fator determinante na participação dos professores nas Formações Continuadas. Entretanto, isso não é tudo. O interesse pela Formação Continuada dependerá também muitíssimo do quanto essa formação seja capaz de suprir as necessidades de conhecimentos dos professores, bem como lhes proporcionar algumas respostas aos seus, às vezes, angustiantes questionamentos. Além disso, não nos esqueçamos de que a formação dos professores tem também uma relação direta com as concepções ideológicas dos projetos educacionais. A respeito disso Perrenoud (2002, p, 12) comenta:

Não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Conforme o modelo de sociedades e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o papel dos professores.

O modelo de sociedade idealizado nos projetos educacionais define, também, o modo como os conhecimentos socioculturais devem ser trabalhados nas salas de aula. Tomando como exemplo a língua portuguesa, é sabido que há diferentes concepções de ensino e aprendizagem de língua materna. A escolha de uma ou outra dependerá bastante dos sujeitos que se deseja formar e que, por conseguinte, irão ter um papel decisivo na construção da sociedade idealizada num determinado projeto educacional. Portanto, independentemente do nível em que atuem, os professores de língua materna precisam sempre ter em mente essas questões, observando se seus desempenhos enquanto profissionais estão sendo coerentes com o projeto no qual estão inseridos. Evidentemente, as formações continuadas são momentos bem propícios à tomada dessa consciência.

A oferta de Formações Continuadas representou um dos compromissos firmados pela SEMEC que compreendia que investir na formação de seus educadores era tanto uma necessidade para a melhoria da educação quanto um compromisso em prol da valorização desses educadores.

Ficou claro que o novo modelo de avaliação implantado na Escola Cabana iria exigir uma importante mudança na estrutura educacional, a nível tanto de organização curricular, quanto de mentalidade. Em virtude dessa necessidade, teve-se a preocupação de preparar os professores para esse novo desafio. Em contrapartida, grande parte dos professores também se mostrou bem disposta a participar e aprender, pois sabia que esse novo desafio iria exigir muito deles.

No início da implementação da proposta, as formações foram marcadas pela significativa participação de docentes que demonstravam muita expectativa em relação às formações, as quais poderiam tanto lhes trazer esclarecimentos a respeito de aspectos específicos da Avaliação Emancipatória quanto alguma ajuda a respeito dos sérios problemas

enfrentados por eles no ensino/aprendizagem de português. Essa expectativa positiva resultou em encontros marcados por muita alegria e disposição em aprender.

A Avaliação Emancipatória foi o objeto mais freqüente de discussão, pois era necessário debater sobre os princípios que norteiam essa concepção de avaliação, fazendo-se um contraponto com as práticas tradicionais. O problema é que as formações oferecidas permaneceram centralizadas em torno dos princípios gerais da proposta, em nível macro, visando-se “resignificar” a compreensão que os professores tinham da avaliação de uma forma geral. Discussões mais específicas acerca da efetivação de uma Avaliação Emancipatória no ensino/aprendizagem do português de fato não ocorreram.

A língua portuguesa foi foco de algumas formações. Vez ou outra um especialista, geralmente de fora, vinha realizar palestra divulgando preceitos teóricos de estudos atuais sobre língua e linguagem. Cremos que desses encontros tenha, por exemplo, surgido a aceitação de que o texto deva ser a unidade de ensino do português. Faltaram, no entanto, as formações específicas sobre a língua portuguesa serem mais consistentes. Não houve momentos de discussão que destacassem os objetivos do ensino de língua portuguesa e a necessidade de definir objetos de ensino e de aprendizagem. Não houve também quem explicasse de que forma a Avaliação Emancipatória se conectava no ensino/aprendizagem do português. Falou-se sobre ambos, porém de modo totalmente distinto. Questões como que tipo de ensino de língua portuguesa estaria mais adequado à proposta de Avaliação Emancipatória, não foram postas em debate.

Não podemos deixar de lembrar que participamos de muitas formações e a necessidade de respostas às dúvidas também fazem parte de nossas experiências como professora da rede municipal de ensino. Assim não receamos em afirmar que as formações não responderam às expectativas e necessidades de aprendizagem dos professores, embora esses considerassem as formações continuadas importantes. A última pergunta da entrevista

era justamente **“As Formações Continuadas têm contribuído para a sua formação?”**. Alguns entrevistados demonstram desinteresse em relação a elas (P11): “Eu nunca fui em nenhuma”. P13 declara: “Eu não participei de nenhuma”. Mas, por outro lado, outros apontaram pontos positivos: “as formações falaram de forma geral de todas as áreas do conhecimento... mas de código e linguagem que seria a língua portuguesa... ela contribuiu muito no sentido da alfabetização dos alunos; não participei de nenhuma no sentido de trabalhar os conteúdos programáticos... trabalhou mais a questão de leitura e escrita do aluno nos primeiros anos do ciclo de formação... parte de conteúdo mesmo ou de que maneira se trabalhar texto com os alunos não foi no nível de CBII...” (P2). Mesmo atribuindo aspectos positivos às formações, P2 formula uma crítica quando observa que as formações foram insuficientes no que diz respeito aos questionamentos específicos ao CBII. (P3) “tem porque a cada vez que a gente vai participar, alguma coisa é acrescentada; muita das vezes é repetitivo, mas tem novidades a cada encontro que a gente faz”. (P3) elogia as formações, mas de forma muito evasiva em relação aos benefícios pretendidos. Podemos inferir nesse discurso que o “repetitivo” possa ter alguma relação com o discurso redundante que se tem feito sobre a avaliação da aprendizagem. A fala positiva de (P12) refere-se a algumas das formações específicas em linguagem, que como dissemos anteriormente, trouxeram alguma contribuição, mas foram feitas de modo isolado das questões avaliativas: (P12) “Muito. Teve a oficina de letramento. Tirar dúvidas. Ajuda muito. Eles oferecem sugestões”.

Apesar desses discursos frisarem a importância dessas Formações Continuadas ficam faltando comentários a respeito das contribuições que deveriam também existir quando se fala em avaliação da aprendizagem em língua portuguesa. A falta de qualquer referência sobre isso comprova a ausência desse tema nas pautas de discussão.

Outros entrevistados foram mais críticos. (P4) “A maioria das vezes a Formação Continuada que eu tenho ido esse ano, ultimamente, é mais sobre relato de experiência não

tem sido nada voltado especificamente em língua portuguesa...” (P10) “Eu sempre observo que tudo que vem contribuir é bem aceito. As formações caem sempre na mesma coisa: ler textos, colocar papéis no mural, relatar e trocar experiências. Não foi maravilhoso, mas vamos dizer que somou. Não motiva. Mas se vem para ajudar podemos tentar tirar um proveito. As falas de P4 e P10 reproduzem bem a queixa de grande parte de professores que têm se sentido desmotivados a participar das formações, porque são eles que têm que relatar suas experiências, ao invés de receberem contribuições e ensinamentos. O que diz P1 corresponde ao que se diz nas duas falas anteriores: “olha é ultimamente eu to achando que a Formação Continuada ela apresenta assim algumas falhas, sei lá, talvez os temas que eles abordam não sejam temas tão interessantes é tão... que a gente realmente precise, então eu já participei de cursos de avaliação mas também eu noto que teoria é importante... mas eu vejo que fica muito no âmbito teórico... a gente quer ver uma coisa na prática como é que funciona eles acham que nós temos que ir lá dar o nossos relatos de experiência e pra gente é complicado porque a gente não vivencia... a gente tem dúvidas”. A hesitação, nesse discurso, revela-nos que P1 tem consciência de que precisa de algo, além de teoria, que lhe ajude a modificar suas práticas, mas não sabe explicar ao certo porque isso nunca foi tema de discussão nas formações de que participou. Pedir aos professores que relatem suas experiências, durante as sessões de formação, deixa a impressão que já não se tem mais o que dizer ou não se sabe mais o que dizer ou, ainda, que não se pensou muito sobre o que dizer. Embora tenhamos plena consciência de que não se pode esperar de nenhuma formação que "repasse" o modus operandi pronto e acabado e que construir uma transformação não consiste em aplicar receitas, são legítimos os anseios dos professores por propostas concretas, por direcionamento mais coerentes.

As formações perderam muita credibilidade por não terem permitido que os professores se apropriassem dos elementos necessários para construir as transformações

necessárias em suas práticas pedagógicas. As formações continuadas foram desinteressando os professores de tal modo que, com o passar dos anos, a frequência nesses encontros foi se tornando bem escassa. Uma espécie de evasão docente.

Seria muito importante tanto para a formação dos professores quanto para a realização efetiva da Escola Cabana que se tentasse sugerir de que modo poderia haver integração entre uma abordagem interacionista de ensino/aprendizagem da língua materna e a Avaliação Emancipatória. Decidimos, com base nos conhecimentos adquiridos no curso de Mestrado e nas experiências realizadas no dia-a-dia da sala de aula, tentar elaborar propostas de intervenção que contemplassem essa integração. É o que exporemos agora no capítulo IV.

CAPÍTULO 4

PROPOSTAS PARA UMA INTEGRAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA E ENSINO/APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS

4.1 INTRODUÇÃO

No capítulo I, a avaliação foi considerada em sua modalidade formativa. A proposta da Escola Cabana apresentada no capítulo II, no entanto, abandonou essa denominação em proveito de um termo com conotações mais políticas que fosse mais condizente com o ideal de um sujeito livre, crítico, criativo e atuante.

A nosso ver, a Avaliação Emancipatória é uma avaliação de tipo formativo. Para que não seja apenas uma avaliação formativa na sua versão clássica (na qual o professor controla tudo) ela precisa cumprir os propósitos emancipatórios que toda avaliação formativa deveria ter. Daí a necessidade de ser integrada a um projeto de ensino/aprendizagem da língua materna que dê condições para essa emancipação. Para as propostas que apresentaremos aqui, escolhemos manter o termo escolhido no projeto pedagógico da Escola Cabana.

As análises do capítulo anterior comprovam que o projeto de implantar uma Avaliação Emancipatória ainda não aconteceu de fato no contexto municipal de ensino. Neste capítulo, tentaremos demonstrar mostrar como uma avaliação formativa implementada em consonância com uma abordagem interacionista pode assumir um caráter verdadeiramente emancipatório. Também apresentaremos algumas propostas que podem permitir que a Avaliação Emancipatória saia do plano ideológico e passe a assumir uma feição concreta, transformando as práticas docentes. Nossas propostas, evidentemente, irão se restringir a questões relacionadas à língua portuguesa.

4.2 CARACTERÍSTICAS DA INTEGRAÇÃO

Propor é sempre uma tarefa muito difícil que expõe o proponente aos riscos da crítica. A principal dificuldade nessa tarefa é conseguir elaborar propostas que estejam em consonância com as concepções teóricas defendidas ao mesmo tempo no que diz respeito ao ensino/aprendizagem do português e à avaliação. De fato, as considerações e análises delineadas ao longo deste trabalho nos permitem acreditar que a Avaliação Emancipatória teria grande possibilidade de se efetivar quando estiver condizente com uma abordagem interacionista de ensino/aprendizagem de língua portuguesa. Essa afirmação, conseqüentemente, parece negar a possibilidade de se aplicar os princípios da Avaliação Emancipatória num ensino tradicional de língua materna. Da mesma forma, uma abordagem interacionista de ensino do português, para ser emancipatória de fato no sentido de possibilitar o desenvolvimento de um sujeito crítico, precisa ajudá-lo a desenvolver sua competência avaliativa. Precisa, portanto, integrar a dimensão avaliativa em suas preocupações.

A abordagem tradicional não garante essa integração, dentre outras razões, porque reduz o ato de avaliar a um período específico para a realização de provas. A Avaliação Emancipatória, ao contrário, valoriza a função de regulação do processo de ensino/aprendizagem. A função de regulação resulta em constantemente existir a monitoração – pelo professor e pelo próprio aluno – daquilo que este já adquiriu em termos de competências e das necessidades de aprendizagem que ainda tem.

Em relação ao professor, a Avaliação Emancipatória lhe confere status de pesquisador, sendo essa uma tarefa bem mais complexa do que apenas transmitir conhecimentos. Assumindo essa função, o professor, com certeza, teria muito mais responsabilidade no processo, principalmente porque se tornaria mais consciente dos seus atos e de suas lacunas pessoais. Ser um professor pesquisador significa estar atento ao desenvolvimento cognitivo do aluno, investigando, monitorando, interpretando e principalmente contribuindo para o

progresso do aprendiz. Não estamos querendo dizer que os professores que atuam sob o domínio da avaliação tradicional não se esforcem para que seus alunos aprendam. Entretanto, há uma diferença qualitativa entre o modo de atuação nessas duas concepções: a consciência crítica em relação ao processo de ensino/aprendizagem que a Avaliação Emancipatória proporciona aos docentes, pois permeia todo o processo. A regulação do processo de ensino/aprendizagem possibilita ao professor questionar-se frequentemente sobre o valor dos conteúdos que ministra, sobre a utilidade prática desses conteúdos na vida, pois tudo o que for abordado nas aulas deve servir para a formação de um sujeito emancipado. É bem verdade que esse estado de consciência pode se tornar angustiante, porque o professor acaba percebendo que sua tarefa é muito complexa e às vezes enxerga mais suas limitações e seus questionamentos do que soluções e busca por respostas, que muitas, vezes ninguém é capaz de lhe dar. Neste sentido, o professor que assume a Avaliação Emancipatória como um princípio metodológico e como objetivo pedagógico deve estar ciente que é também um aprendiz. Essa, inclusive, é uma das qualidades de um pesquisador: Sempre que necessário ir buscar conhecimentos, investigar, levantar hipóteses, errar e acertar, mudar o rumo de suas ações, se for preciso. O próprio professor, então, se torna mais emancipado. É interessante notar, porém, que ao mesmo tempo em que ganha autonomia, o professor também percebe que precisa do auxílio dos outros. Essa é mais uma qualidade da Avaliação Emancipatória: possibilitar a integração dos professores em busca de um trabalho conjunto. A interdisciplinaridade encontra um terreno bem propício nesse contexto, porque a comunidade tem a possibilidade de perceber mais nitidamente que os conhecimentos socialmente elaborados mantêm relações entre si. Em se tratando da linguagem, essa relação é ainda mais intensa.

Se por um lado a Avaliação Emancipatória proporciona ao professor a condição de pesquisador, por outro o obriga a dividir a tarefa de avaliar com os alunos. Talvez fosse

melhor dizer que o professor ao entender os benefícios de uma integração entre uma proposta interacionista de ensino/aprendizagem e uma proposta emancipatória de avaliação, passa a encarar as atividades auto-avaliativas e co-avaliativas como absolutamente necessárias à apropriação dos conhecimentos e ao desenvolvimento das competências. Ele não abre mão de prerrogativas suas, mas alça o outrora objeto de avaliação à posição de sujeito. Ao fazer isto devolve a esse sujeito, considerado como um ser cheio de potencialidades, a capacidade de, ele próprio, conduzir-se no processo de aprendizagem e, com isto, a possibilidade de se tornar um sujeito socialmente atuante. Ter o direito de participar do processo avaliativo para quem não estava acostumado a fazê-lo requer uma preparação, de certo modo, lenta e até mesmo dolorosa. Lembremos que os alunos também têm suas representações a respeito da avaliação. Para eles, avaliação é prova, nota que deve constar do boletim. As suas famílias pensam do mesmo modo. A maioria considera que a educação se resume à tarefa simplória de o professor passar uma matéria, fazer bastantes exercícios e depois marcar o dia da prova. A avaliação tradicional sempre os desconsiderou enquanto seres pensantes, não dando importância para tudo que já sabem fazer. Além disso, os conteúdos de português, numa abordagem tradicional, também não fazem muito sentido para eles. Juntando-se essas duas últimas constatações, não é de se estranhar que os alunos tenham que passar por um longo período de adaptação.

Na Avaliação Emancipatória, os alunos têm a oportunidade de aprender a aprender. Eles precisariam ser levados à compreensão de que a função do professor é apenas de orientá-los no processo de aquisição de competências, portanto a responsabilidade maior é deles mesmos. Para que se possa atingir tal nível de consciência, os alunos precisam desenvolver sua autonomia. Ser autônomo significa ter

Capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. (BRASIL, 1997, p. 94).

Esse é um exercício gradual que vai se intensificando com o tempo até atingir um estágio tal que o aluno se torna um cidadão emancipado. A avaliação Emancipatória propicia essa transformação, pois desperta a consciência crítica dos alunos, ajuda-os a descobrir o verdadeiro sentido de estudar. No entanto, por mais interessante que seja essa integração, ela não depende unicamente do empenho pessoal do professor, como veremos a seguir examinando as condições da implementação dessas mudanças.

4.3. CONDIÇÕES PARA A INTEGRAÇÃO

O texto da proposta Escola Cabana ressalta que ela deve ser o resultado de uma construção coletiva, e que a Avaliação Emancipatória deve servir como um meio de reflexão sobre essa construção. Entretanto, os dirigentes da SEMEC não deram muitos subsídios para que os atores envolvidos pudessem se preparar melhor para as mudanças significativas que o contexto de uma Avaliação Emancipatória exige. Não souberam nem mesmo chegar a um nível de discussão em torno das implicações que essa avaliação traz nas questões de ensino/aprendizagem do português. Algumas condições se impõem quando se quer implantar uma proposta de avaliação como esta.

Em termos de planejamento, a primeira condição parece dizer respeito à necessidade de se refletir sobre quais concepções de linguagem, de aprendizagem e de ensino melhor se integrariam aos objetivos de uma Avaliação Emancipatória. Sendo assim, por tudo que vem sendo desenvolvido neste trabalho e até mesmo pelo que as Formações Continuidas têm oferecido aos professores em termos de teoria sobre os estudos referentes à língua e a linguagem, uma abordagem de ensino/aprendizagem do português de tipo interacionista parece se coadunar muito bem com os pressupostos da Avaliação Emancipatória.

A segunda condição diz respeito à definição dos objetivos de ensino/aprendizagem que precisariam estar coerentes com a concepção de linguagem assumida. Como se trata de

educação em ciclos, esses objetivos deveriam ser pensados considerando-se as especificidades de cada ciclo. A terceira condição relaciona-se à necessidade de se definir claramente os objetos de ensino específicos a cada ciclo.

Essa tarefa não deveria se restringir ao contexto da sala de aula. Ela deveria ser assumida pela própria SEMEC, em parceria com especialistas da área. Os diferentes atores do ensino/aprendizagem do português poderiam participar ativamente das discussões em torno dessas escolhas, mas a coordenação e direcionamento dessas discussões precisam estar numa instância superior.

Poder-se-ia tomar como ponto de partida os próprios PCN que apresentam já traçados os objetivos de ensino/aprendizagem para os Ciclos Básicos para, a partir do que é colocado como um parâmetro geral para o país, refletir sobre a aplicação desses objetivos no âmbito municipal.

Outra condição para que as práticas pedagógicas mudem no sentido da integração apontada, é que os professores sejam de fato preparados para isto. Uma formação prévia em exercício faz-se ainda mais premente para os professores que atuam nos CBI e CBII, pois a grande maioria recebeu uma formação mais geral para o magistério e desconhece as concepções mais atuais concernentes ao ensino de línguas. Não adianta responsabilizar os professores e até culpá-los, quando, na realidade, não receberam uma preparação minimamente adequada para a tarefa que se lhes dá. Não vamos nos deter aqui nas condições materiais do exercício da profissão e na realidade de desvalorização que vem sofrendo nas últimas décadas, pois exigem mudanças que dependem muito mais da ação política do que da boa vontade dos docentes ou de considerações de ordem metodológica, didática ou teórica.

No entanto, enquanto as condições não são reunidas, consideramos ser possível implementar mudanças propondo dispositivos de ensino/aprendizagem e avaliação cujo

dinamismo próprio pode favorecer a reflexão dos professores sobre suas práticas e, desse modo, levá-los a buscar soluções novas.

De fato, muitos são aqueles que, apesar das circunstâncias adversas, continuam a acreditar no poder transformador da educação e, mais especificamente, do ensino da língua materna. Tentaremos mostrar, a seguir, de que forma propostas inseridas em projetos de ensino/aprendizagem do português podem ajudar a concretizar essa transformação.

4.4 PROPOSTAS DE INTEGRAÇÃO

É preciso ressaltar, antes de iniciar a exposição das propostas, que qualquer projeto deve ser negociado com a turma e que o planejamento dos diversos módulos só pode ocorrer com base nas condições reais dos aprendizes. Portanto, as atividades aqui propostas constituem exemplos do trabalho que poderia ser desenvolvido a partir de uma suposta avaliação diagnóstica da situação.

A estrutura da apresentação segue os passos recomendados por Dolz et al. (2004) para elaboração de uma seqüência didática. No entanto, deve-se frisar que algumas dessas propostas foram experimentadas previamente em sala de aula do CBII.

4.4.1 Projeto “Criando um livro de histórias”

Apresentação da situação

Nessa primeira fase, o professor deverá esclarecer os alunos sobre o projeto que será realizado, apresentando-lhes a proposta de trabalho e os passos de sua execução. Ele dirá que o projeto será desenvolvido seguindo-se uma seqüência didática em que serão considerados vários aspectos referentes a textos narrativos, a fim de que os alunos possam desenvolver sua

competência na compreensão e produção desses tipos de textos. Também deverão ser esclarecidos que na produção final, que corresponde à última fase do projeto, terão suas produções publicadas num livro construído por eles mesmos de modo artesanal.

A função dialógica da avaliação já se faz presente desde o início do projeto, revelando-se muito importante nas trocas de informações entre professor e alunos e na construção das representações sobre o tipo de texto em questão. Muitas das situações-problema que os alunos irão enfrentar começam a se tornar evidentes já nessa fase inicial. Podemos dizer que a própria proposta de criação de um livro contendo uma coletânea de textos narrativos, configura-se numa situação-problema maior, fazendo os alunos começarem a se questionar sobre o desafio e tornarem-se conscientes de suas possibilidades de produção e das prováveis dificuldades que enfrentarão para realizar a tarefa. Nos módulos planejados pelo professor aparecerão diversas situações-problema desmembradas do desafio que constitui a edição de um livro de histórias.

A função diagnóstica da avaliação também se faz presente por meio da investigação que o professor fará para se inteirar melhor sobre o que o aluno já sabe do funcionamento do texto escolhido. Por exemplo, questionando-os oralmente sobre sua compreensão do que vem a ser um texto narrativo, se conhecem alguma narração, quais os elementos que compõem uma narração etc. Esses questionamentos são muito propícios para evidenciar muitos dos conteúdos que serão trabalhados.

Um outro ponto crucial para a tarefa que deve ser levantado diz respeito aos prováveis leitores do livro: alunos de outras turmas, funcionários da escola, familiares e até pessoas do bairro. É importantíssimo que os alunos reflitam sobre o fato de a produção deles se tornar um livro e, assim sendo, assumir uma função social muito importante. Essa reflexão poderá se constituir em estímulo e empenho para a realização do trabalho. O projeto também inclui a realização de um dia de autógrafos, o que proporcionará trabalhos escritos com outras

variedades de textos: cartazes anunciando o evento, convites, etc. Ele presta-se particularmente para um trabalho interdisciplinar com educação artística, informática etc.

Para que a função participativa da avaliação se efetive, seria importantíssimo permitir aos aprendizes tomarem parte das discussões referentes ao processo avaliativo. Assim sendo, professor e alunos precisarão definir conjuntamente os critérios de avaliação. Para estes, participar da construção desses critérios irá contribuir para que consigam não só ter um olhar crítico sobre sua própria produção, como também possam escrever com mais propriedade; para aquele, a definição de critérios é um trabalho prévio para ele poder analisar a primeira produção e definir com segurança os aspectos problemáticos que podem se transformar em objeto de ensino e de aprendizagem.

A primeira produção

Nessa segunda fase, os alunos serão estimulados a produzir um texto narrativo. Essa produção provavelmente evidenciará que os alunos encontram-se em diferentes níveis de aprendizagem. O professor perceberá, por exemplo, que muitos alunos não conseguem escrever ainda utilizando apropriadamente a seqüência cronológica de ações, não dominam as normas do discurso direto, nem os mecanismos da anáfora. Perceberá também que irá precisar usar estratégias de ensino diferenciadas, visando atender às necessidades específicas de alguns alunos. O professor de posse dessas preciosas observações sobre o que seus alunos já são capazes de produzir poderá traçar melhor o rumo de sua intervenção didática. Como se vê, a função diagnóstica da avaliação continua a permear o processo: avalia-se essa produção não para dar nota aos alunos e sim para orientar o processo no sentido de definir mais precisamente os objetos de ensino nos diferentes módulos da atividade. Esta avaliação não consiste apenas na constatação das falhas e lacunas existentes, mas também, necessariamente na observação daquilo que os alunos já dominam. O professor, baseado nas percepções e

análises da produção inicial, deverá também orientar os alunos para que percebam suas necessidades de aprendizagem, sempre os deixando cientes das expectativas em torno da aquisição de conhecimentos procedimentais. Um discurso que valorize essas produções iniciais é muito importante para a motivação dos discentes, para que percebam que já possuem muitas habilidades, entretanto precisam empenhar-se para desenvolver mais suas potencialidades, pois têm muitas etapas a percorrer para que suas produções sejam consideradas satisfatórias.

Essa etapa prévia permite o planejamento, por parte dos professores, dos diferentes módulos de trabalho. Para ilustrar, apresentaremos aqui apenas os procedimentos que poderiam integrar um módulo de trabalho dedicado à sucessão cronológica de ações nas narrativas. Outros módulos poderiam ser organizados em torno de outros problemas redacionais ligados à narrativa. O tempo utilizado para cada atividade dependerá muito das necessidades de aprendizagem observadas pelo professor. Isso determinará quantas hora/aula serão necessárias para desenvolver condizentemente cada atividade proposta.

Módulo 1

Nenhuma ciência conseguiu precisar como o conhecimento cognitivo se processa. Entretanto, os estudos sobre os complexos mecanismos da inteligência são unânimes na admissão de que os sujeitos aprendem porque interagem com os objetos do conhecimento em interlocução com outros sujeitos. E isto para atender uma necessidade comunicacional. Portanto, para compreender e produzir textos narrativos é preciso estar em contato com esses textos. E como aprender envolve mediação, o professor no papel de mediador entre os alunos (sujeitos da aprendizagem) e o texto narrativo (objeto do conhecimento) deve tentar facilitar a aprendizagem dos docentes.

O trabalho nesse primeiro módulo, portanto, consistirá na compreensão e produção oral e escrita de textos narrativos variados. Há muitas atividades que podem ser desenvolvidas:

- Leitura de textos narrativos diversos (fábulas, contos etc);
- Narração oral contos da região amazônica;
- Convite a familiares dos alunos para ir a escola contar histórias (essa é uma atividade de integração entre família e escola muito importante para a aproximação desses dois importantes espaços sociais que precisam estar integrados);
- Escuta de narrações gravadas em fita K7 ou CD;
- Gravação de histórias contadas pelos alunos com a finalidade de ouvi-las e depois avaliar se a seqüência cronológica de ações foi bem desenvolvida;
- Produção de narrações escritas com base numa narrativa oral.

Entretanto, a ênfase, nesse módulo, deverá ser dada à seqüência cronológica das ações. Os alunos deverão compreender que a narração se realiza numa progressão de ações que precisam ser dispostas numa certa seqüência para a obtenção da coerência. Uma quebra na seqüenciação resulta em incoerência. As atividades os levarão a observar que recursos lingüísticos são usados para a realização dessa cronologia: marcadores temporais, tempos verbais, recursos lexicais (na véspera, no dia seguinte...).

Com a leitura de narrativas diversas, orientada pelo professor, os alunos poderão perceber que os textos narrativos apresentam subclassificações: fábulas, contos, romances etc. A atividade de triagem de textos, na qual os alunos devem, em pequenos grupos, propor, justificando-a, uma classificação dos textos em diversas categorias, é uma atividade particularmente indicada para levá-los a refletir sobre as diferenças entre esses textos. Isso seria importante para uma percepção mais geral sobre esses textos.

No entanto, sugere-se que a ênfase seja dada aos contos por serem textos mais curtos e, aparentemente, mais acessíveis às possibilidades criativas dos estudantes, já que a intenção é produzir um livro de histórias.

Uma proposta seria pedir que produzissem contos baseados nas histórias que fazem parte do imaginário popular paraense. Essas narrações costumam ser relativamente conhecidas por fazerem parte do universo cultural dos cidadãos. A leitura e compreensão deverão ser realizadas buscando-se a análise dos elementos constitutivos da narração: narrador, enredo, espaço, tempo, personagem, o elemento fantástico, as ações cronologicamente dispostas etc. Entretanto, a atenção principal deverá ser dada à seqüência cronológica das ações. Os alunos precisam ser orientados a perceber que a narração se realiza numa progressão de ações que devem ser dispostas numa certa seqüência para a obtenção da coerência. Uma quebra nessa seqüência resultaria em incoerência.

A leitura de textos narrativos que apresentam problemas em relação à progressão lógica das ações seria uma atividade bem interessante para a compreensão desse aspecto. Os alunos teriam a oportunidade de compreender que uma quebra na cronologia dos fatos dificulta o entendimento da história. Além disso, as atividades os levariam a observar que recursos lingüísticos são usados para a realização dessa cronologia: marcadores temporais, tempos verbais, recursos lexicais (na véspera, no dia seguinte...).

Com base nas observações iniciais efetuadas nos diversos textos analisados, o professor poderá elaborar com os alunos uma ficha de avaliação que terá várias finalidades:

- permitir o registro inicial daquilo que já é dominado em parte ou totalmente;
- permitir a tomada de consciência das necessidades de aprendizagem;
- instrumentar a auto-avaliação ou a co-avaliação de produções dos alunos;
- facilitar o registro pelo professor.

A elaboração da ficha em si já constitui uma atividade de avaliação formativa, na medida em que pressupõe a identificação de critérios de avaliação de uma narrativa (aqui: respeito da seqüenciação assim como a cronológica) assim como a identificação dos indicadores (elementos que permitem observar se os critérios são ou não respeitados). Aqui os indicadores são aqueles que as atividades de observação permitem elencar. A ficha vai sendo construída no decorrer das atividades de observação e análise e passa a constituir uma ferramenta de trabalho para os alunos, nas produções subseqüentes.

O registro dos acertos e necessidades de aprendizagem deve ser um momento importante de interlocução entre pares: uma coluna pode ser reservada ao registro das observações de um colega, outra ao registro das observações do próprio aluno e uma terceira para o registro do professor. Os alunos entre si vão precisar argumentar para justificar suas observações (dizendo se o critério foi respeitado totalmente, em parte ou se não foi respeitado). À medida do possível, o mesmo diálogo precisa ser travado entre o professor e cada aluno, de forma a ajudá-los a tomar consciência do que precisa ser regulado.

Essa maneira de proceder permite uma melhor apropriação dos critérios. Não se dá apenas uma responsabilidade ao aluno (avaliar-se ou avaliar pares), mas se constroem também os meios de assumir essa responsabilidade. Desenvolvem-se indubitavelmente a autonomia e o espírito crítico do aluno, fatores imprescindíveis para trilhar os caminhos da emancipação.

4.4.2 Projeto “Criando um jornal”

Não iremos delinear de forma detalhada este segundo projeto, pois os princípios que o embasam são os mesmos do primeiro. Inúmeros são os projetos que poderíamos apresentar no âmbito das atividades de português. Exemplificaremos aqui, simplesmente, o quanto eles são próprios às mudanças propostas.

O projeto “Criando um jornal” pode ser pensado para possibilitar um contato mais próximo dos alunos com os textos jornalísticos. Esse projeto apresenta numerosas vantagens. Em primeiro lugar, é muito interessante para a realização de um trabalho interdisciplinar. Como os jornais apresentam vários cadernos, é interessante criar um jornal em que cada caderno seja destinado a textos desenvolvidos num âmbito de várias disciplinas. O professor do CBII é responsável por ministrar disciplinas de diversas áreas. Portanto, teoricamente, a integração entre elas, para a execução do projeto, já estaria garantida. Pode ser solicitada a ajuda do professor responsável pela sala de informática no sentido de ajudar os alunos na editoração do jornal. O contato do aluno com os computadores para uma atividade com fins sociais é particularmente indicado, pois lhes dá a oportunidade de manejar um recurso tecnológico que os fascina, mas que ainda está distante das possibilidades da grande maioria deles. Isso permite que se sintam valorizados e sejam incluídos no espaço da tecnologia informática. A própria disposição do texto com suas imagens não verbais estimulam outras habilidades que não apenas verbais. Os textos utilizados por eles seriam oportunos para a formação intelectual dos alunos, para prepará-los melhor para ter o que dizer, fazendo a tão necessária ponte entre os assuntos abordados na escola e a relação com a vida de cada um.

Um projeto como esse traz possibilidades de aprendizagem riquíssimas. Os alunos teriam a oportunidade de perceber que os assuntos que estudam nas diferentes disciplinas são relacionados na vida real e não precisam ser tratados de forma estanque. Eles estariam em contato com textos científicos das áreas de ciências humanas, exatas e naturais, tendo a oportunidade de perceber que os estudos que desenvolvem nas aulas de português não precisam ficar restritos a textos de cunho literário.

O trabalho com esse tipo de projeto também apresenta a vantagem de proporcionar a leitura e a produção de diferentes gêneros textuais presentes em um jornal e em outros suportes. Ao realizar essas atividades os alunos têm a oportunidade de confrontar as

características dos diferentes textos (podem, por exemplo, comparar textos científicos e literários, percebendo, dentre muitas coisas, que o texto literário vem, geralmente, permeado de linguagem conotativa enquanto que no texto científico essa linguagem não é apropriada).

No que diz respeito à leitura, esta se processa necessariamente de diversas formas, todas úteis para a construção das competências do leitor: há uma leitura minuciosa quando é preciso examinar detalhadamente os recursos lingüísticos utilizados para a realização de diversas funções de linguagem ou quando é preciso entender de modo aprofundado os argumentos do autor. Há uma leitura mais superficial quando se trata de localizar informações específicas nos modelos observados em vistas da produção. Há, enfim, uma leitura mais dinâmica quando o objetivo é obter uma compreensão global dos textos abordados.

O tipo de trabalho proposto num projeto como esse também permite relacionar os conhecimentos elaborados na escola com a vivência dos alunos. Por exemplo, pedir aos alunos que leiam um texto de geografia que aborde a questão da ocupação desordenada do espaço urbano, com a finalidade de escrever um artigo que trate do assunto, vai tanto servir ao interesse de levar os alunos a refletirem sobre as causas e conseqüências dessa ocupação desordenada quanto ao interesse de levá-los a refletir sobre a sua própria vivência na qual essas questões estão geralmente presentes.

Os diversos cadernos (esporte, política, cultura etc.) podem ser assumidos por equipes diferentes. Em termos metodológicos, esse projeto valoriza, portanto, o trabalho em grupos e as interações necessárias (negociação, argumentação, divisão das tarefas...) à realização das atividades de cada equipe. A divisão em cadernos é propícia à interdisciplinaridade e ao contato com a diversidade de gêneros mencionados acima. No caderno de saúde, por exemplo, pode ser realizado algum estudo relacionado aos alimentos que fazem bem à saúde, sendo necessário realizar entrevistas com um nutricionista ou um médico, com a funcionária responsável pela merenda escolar. No caderno de cultura podem ser publicadas poesias,

contos ou reproduzidas pinturas, fotos etc. É importante negociar com os alunos a escolha dos temas para que estes sejam relevantes para eles, como sujeitos integrantes de uma comunidade. Desse modo as aulas de português tanto servem ao objetivo de desenvolver as competências discursivas dos alunos, quanto cumprem uma outra função igualmente importante: a de ajudar a torná-los cidadãos mais conscientes dos problemas que os cercam, bem como agentes capazes de transformar essa realidade.

Nesse tipo de trabalho, também se percebe que ambas as modalidades, oral e escrita, são contempladas nas atividades propostas: ora é preciso ler ou escrever, ora é preciso debater, discutindo a pauta, entrar em contato telefônico com informantes ou assistir um programa televisivo tomando notas. Nos diversos passos para as ações, as divisões das tarefas estão sendo discutidas coletivamente, o que os leva a aprender a ouvir a opinião dos outros, a analisar criticamente as idéias dos colegas, a posicionar de forma adequada na interlocução, a saber ouvir críticas em relação às suas idéias...

Cada uma dessas atividades dá oportunidade de desenvolver uma reflexão sobre os diferentes usos. É nessa reflexão, mediada pelo professor, que são apreendidos os diferentes critérios a serem apropriados pelos alunos. Nesse procedimento formativo, e, portanto, emancipatório, os alunos vão se tornando cada vez mais aptos a objetivar suas produções e a de seus pares, exercitando sua competência de auto-avaliação. Com esta competência, também exercitam seu espírito crítico, sua capacidade de perceber que recursos são usados para ocultar informação, impor julgamentos de valor, utilizar argumentos de autoridade, tematizar informações, hierarquizar argumentos, manipular o leitor enfim. Em suma, tornam-se mais aptos a agir e reagir enquanto sujeitos.

Todas as observações feitas no projeto anterior quanto aos procedimentos e instrumentos de avaliação são também válidas para esse projeto. Precisam ser aqueles que valorizam os procedimentos de auto-regulação e de regulação entre pares, solicitando deles

uma reflexão que não se esgota nela mesma, mas alimenta uma prática finalizada: a criação de um jornal com circulação na escola ou na comunidade, que pode passar a assumir todas as funções reais de um veículo desses. Tais instrumentos, ao permitir a explicitação dos objetos de aprendizagem, também permitiriam sua avaliação durante o processo de ensino/aprendizagem, cumprindo realmente seus propósitos formativos.

CONCLUSÃO

O texto da proposta Escola Cabana inicia apresentando um desejo de construção de sociedade igualitária e idealizando a formação de cidadãos críticos e participativos. A avaliação é empregada no texto associada a um termo de significativa conotação ideológica que sintetiza o desejo dessa importante conquista político-social. Assim, a Avaliação Emancipatória aparece como elemento fundamental para essa transformação.

Se no plano político a Escola Cabana pode receber elogios por seus ambiciosos ideais de igualdade de oportunidade para os sujeitos sociais, percebemos – o que passou a constituir nossa hipótese de trabalho – que a proposta de Avaliação Emancipatória, colocada como um elemento preponderante na Escola Cabana, na prática não vem conseguindo cumprir satisfatoriamente a tarefa de contribuir para tornar esses sujeitos mais competentes ao exercício da cidadania.

Nossas análises demonstraram que as discussões acerca da problemática que envolve a Avaliação Emancipatória mantiveram-se, principalmente, no nível teórico e abordavam questões referentes à percepção de avaliação num plano macro. Havia uma preocupação muito grande de fazer os atores sociais envolvidos no contexto educacional municipal compreenderem as bases teóricas que permeiam a Avaliação Emancipatória. Todavia, não se deu muita atenção às questões relacionadas à avaliação da aprendizagem, especificamente. Muito menos se ponderou a respeito das implicações que uma avaliação nesses moldes iria acarretar ao ensino aprendizagem do português.

Nosso trabalho evidenciou que, no plano do ensino/aprendizagem da língua materna, os professores ainda se mantêm muito ligados às práticas tradicionais. Embora já demonstrem em seus discursos certa compreensão de que diferentes contextos exigem dos sujeitos diferentes comportamentos lingüísticos e já valorizem o texto como unidade de ensino,

prevalece a mentalidade de que, para se aprender melhor a língua, é preciso priorizar a gramática.

Essa percepção distorcida é proveniente da própria formação que os professores tiveram. As Formações Continuadas foram idealizadas justamente com a finalidade de auxiliá-los, trazendo-lhes esclarecimentos e idéias para o exercício de suas práticas nesse novo contexto. Entretanto, como foi demonstrado, as Formações Continuadas não conseguiram direcionar discussões significativas que ajudassem os docentes na tarefa que desempenham como professores de língua portuguesa.

No primeiro capítulo, nos voltamos para as investigações realizadas no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas. Apresentamos uma abordagem interacional de ensino/aprendizagem de línguas como a mais adequada para uma educação cidadã, e porque não dizer emancipatória. Mostramos que esta abordagem é pautada em concepções que dão conta da complexidade das interações verbais entre sujeitos socialmente situados. Também discutimos os principais pressupostos da abordagem, mostrando de que maneira influenciam nas escolhas didático-metodológicas.

Em seguida, nos voltamos para a avaliação e, mais especificamente, para a avaliação da aprendizagem, a fim de observar que espaço as diferentes abordagens de ensino, tradicional e interacional, reservam a esta dimensão da atividade educacional.

No segundo capítulo, apresentamos a proposta da Escola Cabana com base no texto divulgado pela SEMEC. Dentre os eixos que compõem a proposta, focalizamos de modo mais específico o Ciclo de Formação, por representar uma nova forma de organização curricular que se coadunaria melhor com a noção de sujeito delineada na concepção sociointeracionista e a Avaliação Emancipatória, evidenciando suas características e os procedimentos e instrumentos que lhe são inerentes.

No terceiro capítulo, apresentamos uma análise sobre a prática avaliativa que vem se realizando no contexto municipal de ensino. Constatamos que, no percurso de implementação da proposta, não se discutiu claramente as implicações que essa avaliação traria ao ensino/aprendizagem do português. Agiu-se como se a prática em relação à língua materna já fosse condizente com a avaliação idealizada, bastando a apropriação dos princípios que norteiam esta última para se chegar à desejada transformação. Não se compreendeu que uma Avaliação Emancipatória não pode funcionar em consonância com práticas arcaicas de ensino de língua materna.

Percebemos que os professores são favoráveis à mudança do processo de avaliação, contudo se limitam a compreendê-la como a avaliação de aspectos globais. A falta de uma reflexão acerca da necessidade de se repensar as práticas vigentes no ensino/aprendizagem do português que estejam de acordo com a Avaliação Emancipatória, acaba se refletindo na ação avaliativa dos docentes, o que ficou claro em nossas observações nos Conselhos de Ciclos e na análise dos Registros Sínteses. A falta de definição dos objetivos de avaliação para os ciclos dificulta muito a tarefa dos professores de realizar a avaliação da aprendizagem em língua portuguesa, definindo objetos pertinentes de avaliação. A consequência é uma avaliação superficial, subjetiva e sem validade, que pouco ou nada diz a respeito das conquistas e necessidades de aprendizagem dos discentes.

Nosso trabalho mostrou que, no plano do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, a proposta da Escola Cabana apresenta graves lacunas, que, no entanto, podem ser superadas. É o que tentamos mostrar no último capítulo, sugerindo como poderia ser feita a integração entre a Avaliação Emancipatória e o ensino/aprendizagem do português. Apresentamos, então, duas propostas de projetos que, por suas características interacionais, dialógicas, participativas, processuais e investigativas, podem favorecer a implementação do projeto emancipatório almejado.

Acreditamos que o grande entrave para a obtenção da mudança almejada na Escola Cabana seja a falta de se perceber que a emancipação passa pelo desenvolvimento das competências discursivas, tanto quanto pela valorização do sujeito nas práticas pedagógicas e, por conseguinte, avaliativas.

Trabalha-se em prol da emancipação, tanto nas atividades de ensino/aprendizagem da linguagem, quanto nas atividades de avaliação. Na linguagem, quando o sujeito-aprendiz passa a ser encarado também como sujeito socialmente constituído pela atividade de linguagem, que, para desenvolver-se como cidadão, precisa não estar limitado ao uso de apenas uma variante da língua, limitado a um contato escasso com o mundo letrado (muitas vezes circunscritos pelo livro didático), limitado, enfim, à produção de gêneros escolares sem relevância para a vida real. Na avaliação, quando se dá ao aprendiz a possibilidade concreta de se tornar sujeito de sua aprendizagem, adquirindo clareza em relação aos objetos de aprendizagem, apropriando-se dos critérios de avaliação e desenvolvendo sua capacidade de análise.

Trabalha-se, enfim, em prol da emancipação quando se constrói, através de dispositivos de ensino/aprendizagem de língua que incluam uma dimensão formativa de avaliação, uma escola que não enclausure o sujeito em um mundo distante de seu dia-a-dia e lhe permita construir-se como pessoa, socialmente atuante, capaz de tomar decisões e de interagir ativamente já no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português:** Encontro e Interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna:** Letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.
- CASTELLOTTI, Véronique. Qui a peur de la notion de compétence? In: CASTELLOTTI, Véronique; PY, Bernard. **La notion de compétence en langue.** *Notions en questions*, nº 6, sept. Lyon: ENS, 2002. p. 9-18.
- CUNHA, José Carlos. Pragmática linguística, metalinguagem e ensino aprendizagem de línguas. In: CUNHA, J.; CUNHA, M. (Org). **Pragmática linguística e ensino/aprendizagem do português:** reflexão e ação. Belém: UFPA, 2000 p. 11-21.
- CUNHA, Myriam Crestian. Uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem do português: condições e características. In: CUNHA, J.; CUNHA, M. (Org). **Pragmática linguística e ensino/aprendizagem do português:** reflexão e ação. Belém: UFPA, 2000 p. 23-54.
- _____. **A problemática da avaliação no ensino/aprendizagem do Português.** 1992. 103 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Pará. Centro de Letras e Artes. Departamento de Línguas e Literatura vernácula. Curso de Mestrado em Linguística. Belém, dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará.
- _____. **Avaliação formativa:** estratégia didática para o ensino/aprendizagem da língua materna. MOARA, Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras da UFPA. Belém: Editora Universitária/UFPA, nº 9, 1998.
- DIONÍSIO, Ângela P. Análise da conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Org). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004 v. 2. p. 69-99.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (org). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia; AQUINO, Zilda Gaspar. **Oralidade e escrita:** Perspectiva para o ensino da língua materna. São Paulo: Cortez, 2000.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 32 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

JOLIBERT, Josette (Org.). **Formando crianças leitoras**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994. V. 1.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, Ingedore Villaça. A. **Inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 53-67.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª série): Língua Portuguesa**, Brasília, SEF, 1997. v. 2.

NUNZIATI, Georgette. L'évaluation formatrice. Cahiers Pédagogiques, n° spécial, 1991. p. 36-47.

PEREIRA, Ana Dilma. **A problemática da intervenção de uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna**. 2001. 2 v. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará. Centro de Letras e Artes, curso de mestrado em letras. 2001.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages. In: ALLAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe. **Evaluation formative et didactique du français**. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1993. p. 31-50.

POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas. SP: Mercado de Letras, 1996.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Cabana: Construindo uma escola democrática e popular**. Belém: 1999. Caderno de Educação n. 1, 1999.

_____. **Escola Cabana: Avaliação emancipatória: Registro síntese da práxis educativa**. Belém, 2002. Caderno de Educação n. 5, 2002.

TARDIF, Jean. **Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive.** Montréal: Logiques, 1992.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** Tradução; Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ANEXOS

ANEXO 1
QUESTIONÁRIO

1. Se você fosse explicar para quem não sabe o que é Avaliação Emancipatória o que você diria?

2. O que é mais importante ensinar para que os alunos de CBII saibam ler, falar e escrever bem?

3. No dia-a-dia, quais são as atividades que você usa para verificar se o aluno está progredindo em português? O que você acha mais importante corrigir?

4. Qual a importância do Conselho de Ciclo para a avaliação?

5. Você acha que o Registro Síntese é um bom instrumento de avaliação?

6. Quais os pontos positivos e negativos da Avaliação Emancipatória?

7. As Formações Continuadas têm contribuído para a sua formação?

8. Por que é importante ensinar português a falantes do português?

ANEXO 2

ENTREVISTAS

Professor (P1)

1. Se você fosse explicar para quem não sabe o que é Avaliação Emancipatória o que você diria?

Bom, eu entendo por avaliação emancipatória é a avaliação feita de forma global com aluno envolvendo todos os aspectos... assim de sala de aula... conteúdo... como que ele participa interesse participação... deixa eu ver o que mais... tudo o que ele faz dentro da escola... eu acredito que seja por aí é uma avaliação mesmo global desse aluno não pegando só o teste só avaliando por um instrumento avaliando o aluno só pelo instrumento prova eu acho que é você fazer uma avaliação mesmo do dia a dia do aluno como é que ele se saiu naquilo e naquilo outro eu acho que é dessa forma que se dá essa avaliação.

2. O que é mais importante ensinar para que os alunos de CBII saibam ler, falar e escrever bem?

Bom, eu acho que tem que ter textos, leituras de várias coisas, ler. Você pegar vários tipos de textos, mostrar para esse aluno. É isso que vai fazer ele entrar em contato... uma poesia, vamos dizer uma leitura de jornal uma... vários tipos de leitura que podem... que o aluno possa ampliar os conhecimentos dele. E essa questão da leitura... claro envolvendo os assuntos também do dia-a-dia dele, da realidade dele. É pra que ele possa entender da sua opinião, fazer questionamento daquilo que o aluno já sabe, já traz de casa porque todos eles tem um entendimento.

3. No dia-a-dia, quais são as atividades que você usa para verificar se o aluno está progredindo em português? O que você acha mais importante corrigir?

Bom, eu acho que português a gente precisa trabalhar mais a questão do texto. Você pode está trabalhando os conteúdos dentro do texto. Agora o que é mais importante pra mim é a idéia que o aluno tem quando ele faz aquele texto. A gente faz a correção ortográfica. A questão das idéias que o aluno tem no texto. Eu acho que isso aí é o mais importante. Agora dentro dessas idéias desse texto que ele ta produzindo temos que trabalhar a ortografia com eles para que eles possam sanar essas dificuldades que eles têm.

4. Qual a importância do Conselho de Ciclo para a avaliação?

Bom, eu vejo assim o conselho ele reúne vários professores, então todos os professores... eu acho assim que é até uma forma da gente ver verificar o nosso próprio trabalho que as vezes o aluno vai bem com um não vai bem com outro quer dizer que a gente pode até ta nos avaliando dizer por que ele se interessa numa outra aula e comigo não eu acho que é até uma forma de nós professores nos avaliarmos pra ver o que está de errado com a gente e o conselho em é... eu acho assim importantíssimo porque cada um faz o seu relato diz como está o aluno e o aluno tem também a oportunidade de ouvir o que os professores estão dizendo sobre ele e com isso surge efeito os alunos realmente melhoram o aprendizado.

5. Você acha que o Registro Síntese é um bom instrumento de avaliação?

É um bom instrumento, mas eu acho assim que ele é complicado pra gente fazer o relatório assim de vários alunos é complicado. A gente sempre fica naquela angústia, naquela dúvida... será que eu to avaliando corretamente. É diferente de quando era prova... que a prova pelo

menos podia até não ser o correto, mas o professor saía dali mas aliviado... a gente sabia que o aluno tava conseguindo a nota e agora, não. Agora é uma avaliação mesmo... a gente fica até angustiada... será que eu to fazendo uma avaliação fidedigna desse aluno. Ele é assim um pouco complicada e eu vejo também outra coisa tem o último item da ficha síntese que é o código de linguagem, ciência da natureza, ciência da sociedade... então é uma coisa que assim pra gente... esses termos assim a gente parece assim que não entende direito. Eu acho que faltava também até por parte da SEMEC ou da COED fazer assim com que a gente... chegasse até a escola e explicasse pra gente... explicar na realidade cada item daquele, porque às vezes a gente fica meio confuso e às vezes eu observo o seguinte que tem colegas que escrevem uma coisa e outros colegas escrevem outra coisa e aí eu nunca sei se ta certo ou se ta errado. Eu acho que falta assim uma explicação da SEMEC ou da COED. Eu acho que são eles que estão mais ligados com a gente. Faz um trabalho desse de explicar essa ficha porque a gente ainda tem dúvidas.

6. Quais os pontos positivos e negativos da Avaliação Emancipatória?

Eu acho até vou me contradizer, porque quando eu falo do Registro Síntese eu digo que fico com uma certa angústia, mas eu vejo também por outro lado ela acaba sendo uma avaliação mais fiel do aluno. Quando a gente avalia por prova. Você usa só um instrumento. Então quando você pode fazer essa avaliação global do aluno eu acho que é uma avaliação mais justa. Os negativos é quando a gente fica... nós ficamos angustiados a respeito disso... a gente nunca sabe mesmo se a gente ta fazendo.

7. As Formações Continuidas têm contribuído para a sua formação?

Ultimamente eu estou achando que a Formação Continuada apresente assim alguma falhas. Talvez os temas que eles abordam não sejam temas tão interessantes que a gente realmente precise... então eu já participei de cursos de avaliação, mas também eu noto que teoria é importante. A gente quer ver a coisa na prática como é que funciona. Acham que nós que temos que ir lá dar os nossos relatos de experiência e pra gente é complicado, porque a gente não vivência... a gente tem dúvidas fica sempre nesse embate. Eles acham que a gente tem que dar e a gente que são eles que tem que dar pra gente.

8. Por que é importante ensinar português a falantes do português?

Eu vejo assim... talvez porque... eu acho a nossa língua por mais que a gente fale, mas ela é complicada a... a língua... a linguagem formal ela é complicada então... a gente... talvez seja por isso porque... como tem essas... tem várias regras várias coisas então a gente acaba... o aluno... pra ele ter esse conhecimento formal a gente precisa ensinar pra ele a gramática toda, os conteúdos de português porque na realidade eles sabem mas não sabem qual é o assunto. Eles falam mas eles... a gente não sabe porque que a gente... o que é determinada coisa a gente forma frases mas não sabe assim dizer se essa frase tem sujeito se tem o predicado. Eu não sei nem se é isso... é a minha opinião.

Professor (P2)

1. Se você fosse explicar para quem não sabe o que é Avaliação Emancipatória o que você diria?

A avaliação emancipatória é aquela avaliação que leva em consideração o que o aluno produz no dia a dia em sala de aula. O que mais eu poderia dizer... o que o aluno produz em sala de aula a sua relação com os colegas e com os professores também onde também o professor não avalia o aluno somente através do instrumento prova mas através de tudo o que ele consegue produzir no seu dia a dia de sala de aula... mais ou menos isso.

2. O que é mais importante ensinar para que os alunos de CBII saibam ler, falar e escrever bem?

Exercitar a leitura de texto sem deixar de lado a gramática normativa ou contudo estipulado legalmente pela educação como um todo, principalmente estimular no aluno o gosto pela leitura, produção de textos com autonomia desse aluno.

3. No dia-a-dia, quais são as atividades que você usa para verificar se o aluno está progredindo em português? O que você acha mais importante corrigir?

Eu faço exercícios gramaticais, faço produção de textos, porque é aí que eu verifico os erros as dificuldades que o aluno está sentindo ao produzir ao fazer suas produções escritas. Dá pra perceber o nível de leitura de vida de livros que o aluno tem. Tem que levar em consideração os erros ortográficos, que ele tenha uma escrita não perfeita, mas pelo menos com as regras básicas que se exige para o CBII.

4. Qual a importância do Conselho de Ciclo para a avaliação?

Muito importante porque o aluno não está... quando ele entra para a escola ele não se relaciona somente com o professor da turma. Ele tem outros espaços como sala de leitura educação física e arte então naquele momento ali é possível nós termos um resumo do comportamento do aluno em todos os espaços possíveis. Ali os professores fazem a síntese observam tudo é... o que o aluno pode produzir durante um determinado período de tempo dentro da escola e nos espaços pedagógicos.

5. Você acha que o Registro Síntese é um bom instrumento de avaliação?

Em parte é um bom instrumento, porque é possível o professor escrever até de forma minuciosa determinados detalhes do processo de aprendizagem do aluno com relação ao grupo, mas por outro lado é bastante trabalhoso, porque exige do professor muitas observações, bastante cuidado também pra preencher essa ficha porque pra eu... pro professor não escrever... registrar coisas incertas a respeito do desenvolvimento... do desempenho do aluno.

6. Quais os pontos positivos e negativos da Avaliação Emancipatória?

Primeiro porque ela não se limita somente a nota. O aluno é avaliado sempre no processo e como um todo. O professor precisa... ele é obrigado a perceber o desenvolvimento do aluno. Precisa estar informado de todo o processo de avanços e até regressões que esse aluno apresenta durante a sua aprendizagem. Eu não veria pontos negativos porque depende muito do professor contribuir com o processo de construção do aluno para a vida. Ele realmente procura de maneira cuidadosa ajudar este aluno durante a vida e a carreira escolar desse aluno.

7. As Formações Continuadas têm contribuído para a sua formação?

As Formações Continuadas falaram de forma geral e de todas as áreas de conhecimento, mas de código e linguagem que seria a língua portuguesa contribuiu muito no sentido da alfabetização dos alunos. Não participei de nenhuma no sentido de trabalhar os conteúdos, mesmo os programáticos. Trabalhou mais a questão de leitura e escrita do aluno dos primeiros anos dos ciclos de formação parte de conteúdo mesmo ou de que maneira se trabalhar com os alunos, não foi no nível de CBII.

8. Por que é importante ensinar português a falantes do português?

Primeiro porque eles... eu acredito que eles não vão ficar ali no mundinho deles de falar a língua comum deles, primeiro por isso. Eles vão um dia arranjar trabalho vão entrar numa universidade eles vão entrar em contato com a língua portuguesa de maneira mais... até elaborada. Eles vão assistir programas de televisão e vão perceber vocabulários que são diferentes do dia-a-dia deles. Eles também vão ler jornais, vão ler revistas ou linguagens que exigem que eles estejam pelo menos em contato... ou pelo menos um conhecimento básico da língua portuguesa.

Professor (P3)

1. Se você fosse explicar para quem não sabe o que é Avaliação Emancipatória o que você diria?

A avaliação emancipatória ela funciona a partir do momento em que ela é dividida em duas partes qualitativa e quantitativa não se pode somente avaliar um aluno pela parte qualitativa porque ao término do ano letivo muita coisa é perdida nessa avaliação

2. O que é mais importante ensinar para que os alunos de CBII saibam ler, falar e escrever bem?

É trabalhar com textos, usar assuntos que são do momento, trabalhar com dicionário para que eles tenham um bom desenvolvimento, mas principalmente com o texto e redação que eles possam usar a criatividade.

3. No dia-a-dia, quais são as atividades que você usa para verificar se o aluno está progredindo em português? O que você acha mais importante corrigir?

É trabalhar muito com o texto. É fundamental para que a criança leia e escreva corretamente. O importante é isso pra corrigir é a ordem dos fatos e também ortografia.

4. Qual a importância do Conselho de Ciclo para a avaliação?

Com o conselho de ciclo a gente vê se o aluno tem o mesmo desempenho em... nas outras disciplinas porque fica só aprendendo que o professor da sala de aula é o que prioriza a avaliação enquanto que nas outras salas ambientes eles também tem o seu desenvolvimento.

5. Você acha que o Registro Síntese é um bom instrumento de avaliação?

Não, ele serve somente para a avaliação da parte qualitativa. A parte quantitativa ainda se necessita prova. A parte quantitativa é a prova em que você coloca pontos, porque se você for somente avaliar a parte qualitativa pode ocorrer que o professor antipatize com o aluno e durante um ano todinho em Conselho de Ciclo principalmente ele vai detonando com o aluno.

6. Quais os pontos positivos e negativos da Avaliação Emancipatória?

A gente aproveita muito do que o aluno traz de casa. Ele tem conhecimentos que podem ser utilizados em sala de aula, porque ele tem o conhecimento nato dele. É só a gente trabalhar, fazer adaptações do nosso planejamento ao conhecimento que ele traz de casa.

O ponto negativo é a não avaliação quantitativa.

7. As Formações Continuidas têm contribuído para a sua formação?

Tem, porque cada vez que a gente vai participar, alguma coisa é apresentada. Muitas das vezes é repetitiva, mas tem novidades a cada encontro.

Professor (P4)

1. Se você fosse explicar para quem não sabe o que é Avaliação Emancipatória o que você diria?

Bom que a Avaliação Emancipatória na verdade é uma verificação do que o aluno não sabe para que o professor... um diagnóstico para que o professor possa trabalhar em cima da deficiência detectada levar os alunos a superar as dificuldades e verificar como o aluno aprende na verdade é entender o mecanismo de aprendizagem dele né? cada um aprende e cria mecanismo diferentes de aprender.

2. O que é mais importante ensinar para que os alunos de CBII saibam ler, falar e escrever bem?

A questão de ler, utilizar mesmo as revistas, jornais, textos, música. Agora para escrever ainda acredito que ortografia... a questão mesmo de fazer um treino ortográfico com as dificuldades, consultar dicionário para verificar sinônimo que às vezes diferenciam uma escrita da outra. Por causa dessas pequenas diferenças que tem na ortografia e quanto à questão de falar, trabalhando aquelas pequenas exposições em sala... que não estão preparados na questão de fazer um seminário, mas já começam a expor suas idéias. Participar pequenos trabalhos em cartaz, expondo as idéias deles.

3. No dia-a-dia, quais são as atividades que você usa para verificar se o aluno está progredindo em português? O que você acha mais importante corrigir?

Ainda sou daquelas professoras que além de ver o caderno procuro saber na hora que ele tá fazendo... na verdade minha preocupação é ver se ele está entendendo o que eu quis perguntar, procuro olhar o caderno de cada um, porque eles ainda não tem autonomia suficiente na hora de corrigir. Às vezes eles põem a resposta certa então eu procuro o caderno para perceber de que forma ele está construindo.

4. Qual a importância do Conselho de Ciclo para a avaliação?

Eu acho muito importante já que a proposta da rede é uma avaliação contínua sem a prova... a única prova como instrumento de avaliação, então ela criou vários mecanismos entre eles o conselho de ciclo e nesse conselho de ciclo a gente consegue perceber o aluno não só dentro da minha sala de aula como... nas salas ambientes que infelizmente os alunos fazem na minha e não fazem nas outras salas ambientes e até contradiz... chega no final do ano a gente diz assim... mas ele faz na minha e na outra ele não faz e aí a gente pode ver como o aluno é em cada área. É que nem a gente tem certas disciplinas que uns não gostam não se identificam consegue perceber até a questão da deficiência em algumas áreas até porque a nossa educação ainda é muito pelo lado lógico matemático e lingüístico não dá muito espaço para as outras áreas.

5. Você acha que o Registro Síntese é um bom instrumento de avaliação?

Acredito que seja, mas também tem falhas, porque é muito difícil para o professor estar dando conta de avaliar só qualitativamente o aluno, porque é difícil estar todo dia fazendo observações nem todo dia dá tempo, geralmente anota aspectos mais importantes que se observou, não chega a ser preciso, apesar de ter se aperfeiçoado. Ele também ainda não chegou a realmente descrever como o aluno é. Ainda não dá toda a precisão.

6. Quais os pontos positivos e negativos da Avaliação Emancipatória?

Acredito que a proposta é realmente detectar onde está o erro do professor, porque o que a gente faz na escola é a verificação na verdade. Normalmente o professor só classifica quem sabe, quem não sabe e não se trabalha dentro da deficiência e com a Avaliação Emancipatória é essa a oportunidade do professor verificar depois disso, trabalhar em cima da deficiência, procurar compreender o mecanismo que o aluno leva, porque cada um formula de uma forma. Tentar compreender o mecanismo que cada um aprende. Os pontos negativos acredito que seja a questão de às vezes progredir aluno que têm deficiências que vão ser superadas, mas não sei se o outro professor do ano futuro vai ter acesso a essa ficha e vai ler, porque o que acontece quando o professor não toma conhecimento não sabe da realidade do aluno. Ele vai passar como se todo mundo tivesse nivelado.

7. As Formações Continuadas têm contribuído para a sua formação?

A maioria das vezes a Formação Continuada que eu tenho ido... esse ano ultimamente é mais sobre relato de experiência. Não tem sido nada voltado especificamente em língua portuguesa.

8. Por que é importante ensinar português a falantes do português?

A questão lingüística é muito difícil falar, mas eles geralmente falam língua portuguesa, mas eu não sei se ele tem o domínio da gramática escrita, porque na verdade o que é cobrado não é só o falar é principalmente o escrito. Se ele quer mais tarde... o que a escola prima é... eu penso que o papel da escola é atribuir conhecimento sistematizado então é realmente ensinar a gramática ele já fala a língua portuguesa... é por isso... é nas alfas... nas séries iniciais se revela um pouco a questão da escrita mas quanto mais vai lançando a questão gramatical ortografia já pesa então a questão da língua portuguesa está mais na questão gramatical mesmo o problema porque é até a forma que a gente... nós professores fomos ensinados.

Professor (P5)

3. No dia-a-dia, quais são as atividades que você usa para verificar se o aluno está progredindo em português? O que você acha mais importante corrigir?

Olha é fundamental que o aluno saiba escrever, que domine bem a parte ortográfica, saiba interpretar as palavras, mesmo as palavras isoladas que ele saiba assim interpretar várias palavras, porque toda palavra deve ser dada no contexto. Se trabalhar a linguagem oral, vai dominar a escrita. Eu me preocupo muito com a parte da grafia das palavras.

4. Qual a importância do Conselho de Ciclo para a avaliação?

Trouxe assim... vantagem porque o aluno no primeiro ano do ciclo se ele não conseguir dominar o que achamos importante para o aprendizado dele, ele pode avançar para o mesmo

ciclo, mas o professor já avalia onde está a deficiência do aluno e ele pode dar prosseguimento no ano seguinte. É muito importante a avaliação feita no ciclo.

5. Você acha que o Registro Síntese é um bom instrumento de avaliação?

Houve mudanças que melhorou um... a meu ver ainda fica a desejar muita coisa. Seria bom se ele fosse... explicado mesmo... muitos pais não entendem o que o professor escreve o texto que ele produz... que fosse uma linguagem mais simples para os pais entenderem.

6. Quais os pontos positivos e negativos da Avaliação Emancipatória?

O professor perceber que o aluno dominou os conteúdos, a leitura, a escrita. Isso para mim são aspectos positivos. É você ter consciência de que realmente o aluno saiu preparado. É uma avaliação que você sente que o aluno tem condição de sair e competir lá fora. São negativos... o professor não consegue junto com o aluno que ele construa a própria aprendizagem dele. Isso é uma avaliação negativa que se faz.

7. As Formações Continuadas têm contribuído para a sua formação.

Sim, a Formação Continuada ajuda é uma troca de experiência que nós fazemos também, não só em português como em outras áreas.

8. Por que é importante ensinar português a falantes do português?

Olha, é importante porque o aluno, ele fala português. Ele tem muitas vezes o domínio da linguagem oral mas ele precisa conhecer realmente a língua portuguesa a nossa língua ... então não só falar é também ele interpretar ele ter domínio também... enfim o português é pra mim é a base de tudo se é a língua que nós falamos então nós temos obrigação de estudar mesmo e conhecer um pouco mais não só a linguagem oral mas também a linguagem escrita a parte... pra que ajude a nossa comunicação.

Professor (P6)

1. Se você fosse explicar para quem não sabe o que é Avaliação Emancipatória o que você diria?

Tanto para o professor compreender as dificuldades que o aluno tem, mas que também que o aluno comece a tomar consciência... Digamos português... qual é a minha deficiência... eu não compreendo a função de classe das palavras. Então eu tenho que ser avaliado, mas eu também saber aonde é a minha dificuldade e tome consciência. Não adianta você expressar uma nota e o aluno fica sem saber onde ele ta com dificuldade. Então leva o aluno a participar da Avaliação Emancipatória e justamente dizer a onde o aluno está com dificuldade pra que ele possa tomar consciência das suas dificuldades e procurar supera-las.

2. O que é mais importante ensinar para que os alunos de CBII saibam ler, falar e escrever bem?

É começar pela questão da oralidade. É uma falha do meu trabalho. A gente fala Língua Portuguesa, mas esquece da oralidade. O aluno que é estimulado a falar, ele acaba tendo a facilidade de expressar essa fala por meio da escrita... a gente bem que se preocupa a fazer o aluno falar com coerência... é uma habilidade que se requer mais astúcia porque quando eu escrevo eu tenho tempo para parar pra pensar e na fala eu não tenho isso... eu tenho que me tornar hábil e simultaneamente pensando e falando, pensando e falando.

3. No dia-a-dia, quais são as atividades que você usa para verificar se o aluno está progredindo em português? O que você acha mais importante corrigir?

Eu já sei quem são os alunos que tem dificuldade quanto ao ritmo da leitura. Então, para mim não existe leitura silenciosa. Leitura o aluno tem que fazer ao meu lado para eu escutar. Tem aluno que lê sem fazer pontuação. Leitura tem que ser ao pé da mesa para eu ta escutando, para eu ta chamando a atenção em que ta se enganando, se é a pontuação, acentuação. Escrever, criar textos, mostra que a escrita não é o que está na realidade da escola, por isso que ele tem que escrever o texto de uma redação, um bilhete, uma carta, às vezes eles têm que criar um jornal pegar um assunto do cotidiano e escrever um texto jornalístico. Assim que a escrita está presente em todos os momentos da vida da gente.

4. Qual a importância do Conselho de Ciclo para a avaliação?

Eu não vejo a Avaliação Emancipatória acontecer sem o Conselho de Ciclo. Eu não vejo ela acontecer sem a participação dos pais, principalmente no ciclo básico, porque tu não tens como trabalhar a conscientização de uma criança que tem seis e sete anos sem o auxílio da mãe. A gente faz o convite para os pais para participarem do Conselho de Ciclo porque os professores vão colocar as dificuldade do aluno o que o aluno precisa melhorar e a família precisa participar e simplesmente não vem. Às vezes vem o pai da criança que não tem dificuldade nenhuma. È aquela criança que constantemente não traz o trabalho, não traz o material que tem alguma dificuldade em construção do automatismo da leitura e da escrita, simplesmente os pais desaparecem da escola. Tu não tem que fazer uma avaliação Emancipatória com uma criança que tem seis anos aqui dentro da escola.

5. Você acha que o Registro Síntese é um bom instrumento de avaliação?

É um bom instrumento de avaliação no CBI e CBII onde um professor faz a avaliação com outros professores das salas ambientes. Pra realidade do CBIII e IV não, porque é impossível um professor que tem várias turmas preencher tantos registros.

6. Quais os pontos positivos e negativos da Avaliação Emancipatória?

Conscientizar a criança e tornar ela autora do próprio processo educacional, em vez de esperar o professor ela mesmo passa a tomar consciência do que ela precisa e ela mesma passa a ir em busca que precisa agora... é claro que precisa da participação dos pais. O negativo é você não consegue mudar as coisa da noite pro dia. As vezes o aluno não se identifica... eles ainda estão muito cheios de avaliação tradicional. Eles querem viver a realidade de uma Avaliação Emancipatória, mas eles querem ver reduzir em uma avaliação tradicional. A gente ainda está num processo de transição.

7. As Formações Continuadas têm contribuído para a sua formação?

Ela não era voltada pra dentro da avaliação em língua portuguesa. Ela era voltada pra questão da metodologia, pra questão de começar a... a função de língua portuguesa na formação do aluno considerando a realidade de hoje. A questão da oralidade é trabalhada, mas não foi voltada pra questão do avaliar.

8. Por que é importante ensinar português a falantes do português?

Eu acho que de uma certa maneira eu não sou assim a favor de se impor a norma culta, mas acho também que você não deve deixar que cada criança crie uma variação do seu meio. A gente sabe que tem aquela criança digamos na Braz de Aguiar que o pai tem um certo poder aquisitivo e que a mãe uma formação. Ele fala um português, digamos assim, mais aceitável, digamos assim mais reconhecido pela sociedade e aquela criança que mora numa baixada e

que às vezes o pai tem baixa instrução ele fala um português que não é assim muito aceitável. Obvio que eu não vou discriminar a criança que faz uso daquela gíria, mas eu também não vou deixá-la à margem da sociedade sem que ela tenha conhecimento da norma culta. Eu acho que é uma opção se eu vou usar um português digamos não oficial ou se eu vou me expressar pela norma culta. O uso fica a critério de cada um penso eu que... eu acho que cada criança deveria ter o conhecimento dos dois e ela saber em que momento eu uso um português da norma culta e em que momento eu vou usar um português daquela gíria lá do meio... que nem nós quando nós estamos numa conversa informal contigo eu uso um certo vocabulário, mas se eu estou na frente de um médico de um juiz numa reunião eu mesmo já vou me policiar de usar um outro vocabulário agora é claro eu domino os dois tanto aquele informal como aquele mais formal.

Professor (P10)

1. Se você fosse explicar para quem não sabe o que é Avaliação Emancipatória o que você diria?

Olha. Eu vejo que essa avaliação emancipatória dá mais... Ela oportuniza... Essa criança se emancipar, ela passar para outra turma ter essa autonomia. Eu acredito que nós não entendemos direito essa avaliação. Eu vejo que nós não temos muito entendimento a respeito disso. Eu percebo no dia-a-dia que os colegas não entendem nem o ciclo e nem a avaliação emancipatória.

2. O que é mais importante ensinar para que os alunos de CBII saibam ler, falar e escrever bem?

Eu percebo que em toda a minha trajetória que o mais importante é preparar os alunos para receber essas informações. Conversar, contextualizar os conteúdos com a vida deles, mostrar que há uma associação entre a teoria e a prática. É importante se programar, planejar. Eu vivo fazendo uma reflexão e percebo que é preciso estimular a auto-estima, valorizar, respeitar o aluno. Instigar a mente para que eles tenham... De imediato o que faço é usar textos próximos da realidade. Construir e reconstruir textos, fazer maquetes.

3. No dia-a-dia, quais são as atividades que você usa para verificar se o aluno está progredindo em português? O que você acha mais importante corrigir?

Atividades diárias e a leitura em voz alta, folhas de jornal, revistas. Todo dia a gente faz esse treino. Correções em caderno. Eles mesmos corrigindo as produções. Eu gosto muito da auto-correção para que cada dia melhorem.

4. Qual a importância do Conselho de Ciclo para a avaliação?

Eu percebo que é de grande importância porque os professores de arte, sala de leitura, educação física lidam com os alunos. Hoje nós temos a oportunidade de ter os professores que nos ajudam a observar um item que eu não percebi e outro professor percebeu e me esclarece. Eu gosto muito do Conselho de Ciclo porque me apóia.

5. Você acha que o Registro Síntese é um bom instrumento de avaliação?

Bom, aí eu já digo que não no sentido de... Como instrumento de avaliação não. É um documento que a mãe pode levar para outro lugar. Eu não percebo o professor sentar e dizer... Às vezes o colega copia o texto de outro lugar. Eu não vejo esse papel como instrumento de avaliação.

6. Quais os pontos positivo e negativos da Avaliação Emancipatória?

Bom, em primeiro lugar ela nos dá bastante liberdade pra que eu consiga avaliar melhor essa criança num todo. No emocional, social, físico. Ela derrubou o sistema antigo de dar essa média horrorosa que não condizia muitas vezes ao conhecimento real do aluno. Substituir a avaliação dos quantitativos. O negativo é esse tipo de registro.

7. As Formações Continuadas têm contribuído para a sua formação.

Eu sempre observo que tudo que vem contribuir é bem aceito. As formações caem sempre na mesma coisa: ler textos, colocar papéis no mural, relatar e trocar experiências. Não foi maravilhoso, mas vamos dizer que somou. Não motiva. Mas se vem para ajudar podemos tentar tirar um proveito.

Professor (P11)

1. Se você fosse explicar para quem não sabe o que é Avaliação Emancipatória o que você diria?

Eu falaria que não trabalhamos por nota e registramos tudo o que é produzido pelo aluno, tudo é registrado. O ensino seriado se prende muito aos conteúdos. Nessa avaliação não se prende muito aos conteúdos.

2. O que é mais importante ensinar para que os alunos de CBII saibam ler, falar e escrever bem?

Na verdade eu acho que requer um pouquinho de cada coisa. Quando o aluno vem já tem alguma leitura. O aluno já tem leitura de mundo. O professor na escola vai trabalhar com as sílabas.

3. No dia-a-dia, quais são as atividades que você usa para verificar se o aluno está progredindo em português? O que você acha mais importante corrigir?

A pontuação, o modo quando ele chega e fala bom dia, boa tarde. Se um aluno diz, por exemplo, “eu truxe”, eu corrijo.

4. Qual a importância do Conselho de Ciclo para a avaliação?

Super importante porque é o momento que a gente passa para a coordenação pedagógica os problemas que estamos enfrentando. É o momento que a escola passa a saber o que se passa na sala de aula. Como o aluno está. Eu acho que o professor não é dono da verdade e precisa dividir os problemas.

5. Você acha que o Registro Síntese é um bom instrumento de avaliação?

Na verdade tem pontos positivos e negativos. È triste... Eu acho assim que é muito trabalhoso para o professor relatar detalhadamente o aluno, mas não quer dizer que nós não saberíamos falar do aluno de outra forma. Se torna cansativo porque o professor acaba fazendo cópias e mais cópias. Mesmo que tenha tudo anotado não é muito eficaz. Positivo: o professor aproveita cada habilidade do aluno para relatar. Deveria haver um curso para o professor aprender a escrever. Alguma coisa que pudéssemos... Não dá para anotar tudo o que observamos.

6. Quais os pontos positivo e negativos da Avaliação Emancipatória?

Olha. Na verdade ela é uma proposta interessante, mas vai cair na questão do aluno ter de avançar não poder ficar retido e avança com problemas de leitura, escrita e às vezes vai para outra escola sem ter adquirido o domínio da leitura e sem saber escrever textos simples. Os alunos não se sentem muito responsáveis por que sabem que não há prova, notas.

7. As Formações Continuadas têm contribuído para a tua formação?

Eu nunca fui em nenhuma formação.

Professor (P12)

1. Se você fosse explicar para quem não sabe o que é Avaliação Emancipatória o que você diria?

Difere do estado por não ter nota. Nessa avaliação o aluno é avaliado todos os dias: a participação, o interesse, a frequência, a participação. Se o aluno é questionador. É uma avaliação geral.

2. O que é mais importante ensinar para que os alunos de CBII saibam ler, falar e escrever bem?

Acredito que através da produção de textos, trabalhar com texto, produção para saber até que ponto... para desenvolver a redação. Para mim isso é primordial.

3. No dia-a-dia, quais são as atividades que você usa para verificar se o aluno está progredindo em português? O que você acha mais importante corrigir?

Através da leitura, envolvendo texto, ditado pra eles. Eu uso mais esses dois recursos ditado e textos. Pra mim a estética e também a pontuação.

4. Qual a importância do Conselho de Ciclo para a avaliação?

É muito importante, porque surge a dúvida o professor precisa ser ajudado e dar sugestões. O professor também precisa se auto-avaliar. É também muito importante.

5. Você acha que o Registro Síntese é um bom instrumento de avaliação?

Para mim é. Porque focaliza um pouco da vida do aluno, os pontos em que ele se sobressaiu.

6. Quais os pontos positivos e negativos da avaliação emancipatória?

Pra mim porque avalia o aluno como um todo, não só na prova escrita, avalia o aluno considerando outros aspectos. Quando as pessoas só se prendem nisso. É também preciso fazer trabalhos. O aluno fica muito solto. Alguns alunos não se sentem responsáveis.

7. As Formações Continuadas têm contribuído para a sua formação?

Muito. Teve a oficina de letramento. Tirar dúvidas. Ajuda muito. Eles oferecem sugestões.

Professor (13)

1. Se você fosse explicar para quem não sabe o que é Avaliação Emancipatória o que você diria?

Ela é feita diariamente em classe através de pesquisa. Eu não concordo muito. Eles aprendem menos.

2. O que é mais importante ensinar para que os alunos de CBII saibam ler, falar e escrever bem?

Trabalhar mais com a leitura através de textos, jornais e revistas. Se o aluno não tiver leitura não conseguirá interpretar. A leitura deve ser feita com textos da realidade deles.

4. No dia-a-dia, quais são as atividades que você usa para verificar se o aluno está progredindo em português? O que você acha mais importante corrigir?

Treino ortográfico, construção e interpretação de texto. Trazer de casa textos sobre a enxurrada, em cima disso trabalhar a questão gramatical dentro do próprio texto, fazer leitura. Dar um desenho para que seja produzida uma história. Tudo é importante corrigir, mas para mim é quando produzem o texto: coerência, caligrafia e ortografia.

5. Qual a importância do Conselho de Ciclo para a avaliação?

Ajuda muito, porque às vezes fica difícil só o professor decidir e resolver sobre o aluno.

6. Você acha que o Registro Síntese é um bom instrumento de avaliação?

Ele é entre aspas. A gente nunca escreve o que o aluno faz. Para mim não quer dizer nada. A gente escrever e no outro ano o professor que pega a turma não lê o registro para saber como estão os alunos.

7. Quais os pontos positivos e negativos da Avaliação Emancipatória?

Há pontos positivos porque nessa avaliação nós não estamos vendo só os conteúdos: substantivo, adjetivo. Estão sendo observados a frequência, participação.

8. As Formações Continuadas têm contribuído para a tua formação?

Eu não participei de nenhuma.

ANEXO 3

TRANSCRIÇÃO DE REGISTROS SÍNTESES

ALUNO (A1)

01- Interação no grupo

Na convivência cotidiana da sala de aula, o aluno:

a) manifesta opinião própria com argumentação; b) ajuda na construção de regras de funcionamento do grupo; ouve com atenção e respeita as opiniões diferentes do grupo; desempenha as atividades com autonomia e em favor do coletivo

O aluno é muito tímido e quase não se manifesta em classe, poucas vezes participa da aula. Percebe-se que por ser tímido não consegue estabelecer vínculo de amizade com os colegas da turma, embora respeite a opinião dos mesmos. Não tem autonomia para desenvolver suas atividades necessitando sempre da intervenção da professora para executá-las e concluí-las.

02- construção nas áreas do conhecimento:

Com base nos registros dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos, da relação com a realidade vivida numa perspectiva interdisciplinar, o educando apresenta o seguinte desenvolvimento nas áreas do conhecimento: Código e Linguagem, Ciências da Sociedade e Ciências da Natureza.

Em código e linguagem o aluno consegue ler e escrever sem dificuldade, contudo quase nunca conclui suas atividades. Lê e interpreta o que escreve, tem boa caligrafia e é muito organizado com suas atividades. Por ser muito tímido não se manifesta oralmente nem para responder chamada. Só conversa reservadamente com um ou outro colega ou com a professora.

03- Progressão continuada:

Parecer – síntese do Conselho de Ciclo ou Classe sobre em que circunstância se dará a progressão do aluno para o próximo ano ou ciclo, caso necessário, indicar: avaliação especializada e/ou plano pedagógico de apoio e outras observações complementares.

O aluno acompanhou razoavelmente todos os conteúdos dados durante o primeiro ano do CBII, devendo progredir para o segundo ano do CBII. Contudo para conseguir seus estudos precisará de mais apoio e acompanhamento familiar, ser mais atento às aulas para superar sua timidez.

ALUNO (A2)

01- Interação no grupo

Na convivência cotidiana da sala de aula, o aluno:

a) manifesta opinião própria com argumentação; b) ajuda na construção de regras de funcionamento do grupo; ouve com atenção e respeita as opiniões diferentes do grupo; desempenha as atividades com autonomia e em favor do coletivo.

A aluna tem excelente participação em sala de aula, sempre respeita as opiniões dos colegas e desenvolve suas atividades com total autonomia, ajudando seus colegas quando a tarefa é com grupo. É comunicativa e bastante assídua.

02- construção nas áreas do conhecimento:

Com base nos registros dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos, da relação com a realidade vivida numa perspectiva interdisciplinar, o educando apresenta o seguinte desenvolvimento nas áreas do conhecimento: Código e Linguagem, Ciências da Sociedade e Ciências da Natureza

Em relação a código e linguagem a aluna lê e escreve sem necessidade. Tem compreensão do que lê e escreve. Tem excelente caligrafia, faz relatos com clareza. Sempre conclui suas atividades.

03- Progressão continuada:

Parecer – síntese do Conselho de Ciclo ou Classe sobre em que circunstância se dará a progressão do aluno para o próximo ano ou ciclo, caso necessário, indicar: avaliação especializada e/ou plano pedagógico de apoio e outras observações complementares.

A aluna apropriou-se sem dificuldade de todos os conteúdos apresentados durante o 1º ano do CBII estando apta a prosseguir para o 2º ano do CBII.

ALUNO (A3)

01- Interação no grupo

Na convivência cotidiana da sala de aula, o aluno:

a) manifesta opinião própria com argumentação; b) ajuda na construção de regras de funcionamento do grupo; ouve com atenção e respeita as opiniões diferentes do grupo; desempenha as atividades com autonomia e em favor do coletivo.

O aluno apresenta um comportamento muito violento, muitas vezes torna-se agressivo com os colegas, o que torna sua convivência com os mesmos bastante difícil.

02- construção nas áreas do conhecimento:

Com base nos registros dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos, da relação com a realidade vivida numa perspectiva interdisciplinar, o educando apresenta o seguinte desenvolvimento nas áreas do conhecimento: Código e Linguagem, Ciências da Sociedade e Ciências da Natureza

Nas áreas do conhecimento o aluno lê bem e produz pequenos textos com clareza, faz as tarefas que lhe são solicitadas com bastante lentidão, pois prefere as brincadeiras.

03- Progressão continuada:

Parecer – síntese do Conselho de Ciclo ou Classe sobre em que circunstância se dará a progressão do aluno para o próximo ano ou ciclo, caso necessário, indicar: avaliação especializada e/ou plano pedagógico de apoio e outras observações complementares.

O aluno progredirá para o 2º ano do CBII com auxílio do plano pedagógico de apoio.

ALUNO (A4)

01- Interação no grupo

Na convivência cotidiana da sala de aula, o aluno:

a) manifesta opinião própria com argumentação; b) ajuda na construção de regras de funcionamento do grupo; ouve com atenção e respeita as opiniões diferentes do grupo; desempenha as atividades com autonomia e em favor do coletivo.

O aluno comparece regularmente às aulas, é pontual, traz todo o material necessário, faz as lições, entrega os trabalhos no dia marcado e tem bom relacionamento com os colegas.

02- construção nas áreas do conhecimento:

Com base nos registros dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos, da relação com a realidade vivida numa perspectiva interdisciplinar, o educando apresenta o seguinte desenvolvimento nas áreas do conhecimento: Código e Linguagem, Ciências da Sociedade e Ciências da Natureza

Em relação às áreas do conhecimento, o aluno apresenta um bom desempenho quanto à separação silábica, gênero, número e grau do substantivo, criação de frases e na leitura, porém precisa melhorar a produção de texto que não tem muita coerência e lógica.

03- Progressão continuada:

Parecer – síntese do Conselho de Ciclo ou Classe sobre em que circunstância se dará a progressão do aluno para o próximo ano ou ciclo, caso necessário, indicar: avaliação especializada e/ou plano pedagógico de apoio e outras observações complementares.

Está apto a cursar o 2º ano do CBII ou 4ª série do ensino fundamental.

ALUNO (A5)

01- Interação no grupo

Na convivência cotidiana da sala de aula, o aluno:

a) manifesta opinião própria com argumentação; b) ajuda na construção de regras de funcionamento do grupo; ouve com atenção e respeita as opiniões diferentes do grupo; desempenha as atividades com autonomia e em favor do coletivo.

A aluna no geral é calada, porém participativa das atividades em grupo, colaborando com os colegas para o bom desempenho do grupo. Entrega trabalhos em dia, é respeitosa as normas de disciplina.

02- construção nas áreas do conhecimento:

Com base nos registros dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos, da relação com a realidade vivida numa perspectiva interdisciplinar, o educando apresenta o seguinte desenvolvimento nas áreas do conhecimento: Código e Linguagem, Ciências da Sociedade e Ciências da Natureza

Em relação ao processo de desenvolvimento da aluna, nas áreas do conhecimento, realiza as atividades propostas, expressa suas idéias com coerência e lógica e emprega corretamente os parágrafos.

03- Progressão continuada:

Parecer – síntese do Conselho de Ciclo ou Classe sobre em que circunstância se dará a progressão do aluno para o próximo ano ou ciclo, caso necessário, indicar: avaliação especializada e/ou plano pedagógico de apoio e outras observações complementares.

A aluna fará o 2º ano do CBII.

ALUNO (A6)

01- Interação no grupo

Na convivência cotidiana da sala de aula, o aluno:

a) manifesta opinião própria com argumentação; b) ajuda na construção de regras de funcionamento do grupo; ouve com atenção e respeita as opiniões diferentes do grupo; desempenha as atividades com autonomia e em favor do coletivo.

Na convivência em sala de aula, a aluna relaciona-se bem com os colegas e professores. Participa com interesse das atividades, ouve com atenção e respeita opiniões contrárias às suas. Seu desempenho favorece todos os aspectos coletivos.

02- construção nas áreas do conhecimento:

Com base nos registros dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos, da relação com a realidade vivida numa perspectiva interdisciplinar, o educando apresenta o seguinte desenvolvimento nas áreas do conhecimento: Código e Linguagem, Ciências da Sociedade e Ciências da Natureza

Quanto ao desenvolvimento da aluna nas áreas do conhecimento, realiza sem grandes dificuldades os trabalhos de classe, interpreta texto de forma clara e objetiva, porém apresenta algumas trocas de letras que precisam ser trabalhadas com aluna.

03- Progressão continuada:

Parecer – síntese do Conselho de Ciclo ou Classe sobre em que circunstância se dará a progressão do aluno para o próximo ano ou ciclo, caso necessário, indicar: avaliação especializada e/ou plano pedagógico de apoio e outras observações complementares.

A aluna fará o 2º ano do CBII.

ALUNO (A7)

01- Interação no grupo

Na convivência cotidiana da sala de aula, o aluno:

a) manifesta opinião própria com argumentação; b) ajuda na construção de regras de funcionamento do grupo; ouve com atenção e respeita as opiniões diferentes do grupo; desempenha as atividades com autonomia e em favor do coletivo.

A aluna relaciona-se com o grupo objetivando a produção coletiva da turma. Participa e envolve-se bem na construção do conhecimento trabalhado. Manifesta independência no que se refere a suas opiniões, respeitando as opiniões contrárias. A boa socialização da aluna com colegas, professores oportuniza o bom desempenho coletivo e individual da mesma.

02- construção nas áreas do conhecimento:

Com base nos registros dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos, da relação com a realidade vivida numa perspectiva interdisciplinar, o educando apresenta o seguinte desenvolvimento nas áreas do conhecimento: Código e Linguagem, Ciências da Sociedade e Ciências da Natureza

Com relação ao processo de conhecimento da aluna nas áreas do conhecimento, obteve um bom desenvolvimento no processo de leitura e escrita, produz textos com domínio da separação em palavras, apresenta boa pontuação para dividir o texto em frases.

03- Progressão continuada:

Parecer – síntese do Conselho de Ciclo ou Classe sobre em que circunstância se dará a progressão do aluno para o próximo ano ou ciclo, caso necessário, indicar: avaliação especializada e/ou plano pedagógico de apoio e outras observações complementares.

A aluna fará o 2º ano do CBII.

ALUNO (A8)

01- Interação no grupo

Na convivência cotidiana da sala de aula, o aluno:

a) manifesta opinião própria com argumentação; b) ajuda na construção de regras de funcionamento do grupo; ouve com atenção e respeita as opiniões diferentes do grupo; desempenha as atividades com autonomia e em favor do coletivo.

No decorrer do ano letivo, o aluno demonstrou-se bem amigo de todos na classe, em especial dos meninos. Interage adequadamente no grupo, mas raramente manifesta suas opiniões e não questiona. Por outro lado, sabe ouvir e respeitar as idéias dos colegas. Desempenha suas atividades individuais e em grupo com pouca autonomia, segurança e interesse. Gosta muito de conversar durante as aulas e de brincar, concluindo em parte suas tarefas em grupo, mas com boas habilidades. Apesar do aluno ter participação nas aulas, suas conversas o impedem de ter um avanço mais significativo no ciclo e muitas vezes de concluir seus deveres, mas é inteligente.

02- construção nas áreas do conhecimento:

Com base nos registros dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos, da relação com a realidade vivida numa perspectiva interdisciplinar, o educando apresenta o seguinte desenvolvimento nas áreas do conhecimento: Código e Linguagem, Ciências da Sociedade e Ciências da Natureza

Nas áreas de código e linguagem, o aluno possui dificuldades na escrita de algumas palavras e fonemas complexos como o x, ch, g, j, l e u e também na organização de idéias quando realiza produção de texto, além de diversos exercícios de cunho gramatical.

03- Progressão continuada:

Parecer – síntese do Conselho de Ciclo ou Classe sobre em que circunstância se dará a progressão do aluno para o próximo ano ou ciclo, caso necessário, indicar: avaliação especializada e/ou plano pedagógico de apoio e outras observações complementares.

O aluno cursará em 2004, o CBIII, necessitando, no entanto, de acompanhamento específico no que se refere a produção da escrita na grafia e organização de idéias textuais.

ALUNO (A9)**01- Interação no grupo**

Na convivência cotidiana da sala de aula, o aluno:

a) manifesta opinião própria com argumentação; b) ajuda na construção de regras de funcionamento do grupo; ouve com atenção e respeita as opiniões diferentes do grupo; desempenha as atividades com autonomia e em favor do coletivo.

No decorrer do ano, esse aluno demonstrou uma grande mudança em seu comportamento em sala de aula. Mostrou-se mais amigo e companheiro de todos em classe e também mais interessado na realização das atividades em grupo e individuais. Respeita e aceita as opiniões dos colegas, contribuindo assim para o crescimento do coletivo.

02- construção nas áreas do conhecimento:

Com base nos registros dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos, da relação com a realidade vivida numa perspectiva interdisciplinar, o educando apresenta o seguinte desenvolvimento nas áreas do conhecimento: Código e Linguagem, Ciências da Sociedade e Ciências da Natureza

No processo da construção do conhecimento, o aluno obteve um maior avanço em sua aprendizagem. Nas áreas do conhecimento de código e linguagem, apresentou poucos erros na parte da escrita, envolvendo os treinos ortográficos, ditados e produção de textos, sobressaindo-se melhor na interpretação de textos e exercícios de cunho gramatical.

03- Progressão continuada:

Parecer – síntese do Conselho de Ciclo ou Classe sobre em que circunstância se dará a progressão do aluno para o próximo ano ou ciclo, caso necessário, indicar: avaliação especializada e/ou plano pedagógico de apoio e outras observações complementares.

O aluno cursará em 2004, o CBII, necessitando no entanto de acompanhamento específico no que se refere à produção escrita e raciocínio lógico-matemático.

ALUNO (A10)**01- Interação no grupo**

Na convivência cotidiana da sala de aula, o aluno:

a) manifesta opinião própria com argumentação; b) ajuda na construção de regras de funcionamento do grupo; ouve com atenção e respeita as opiniões diferentes do grupo; desempenha as atividades com autonomia e em favor do coletivo.

A aluna manifesta opiniões com argumentação e interesse, ouve com atenção, no entanto, não tem muito respeito pelas opiniões dos outros. Desempenha as atividades com organização e autonomia e em favor do coletivo.

02- construção nas áreas do conhecimento:

Com base nos registros dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos, da relação com a realidade vivida numa perspectiva interdisciplinar, o educando apresenta o seguinte desenvolvimento nas áreas do conhecimento: Código e Linguagem, Ciências da Sociedade e Ciências da Natureza

No processo de construção do conhecimento a aluna estabelece relações entre as informações estudadas, contribuindo com novas idéias e construindo formas de registros bastante significativas na organização da proposta curricular. Obteve ótimo desempenho no processo de apropriação a partir de uma prática pedagógica contextualizada.

03- Progressão continuada:

Parecer – síntese do Conselho de Ciclo ou Classe sobre em que circunstância se dará a progressão do aluno para o próximo ano ou ciclo, caso necessário, indicar: avaliação especializada e/ou plano pedagógico de apoio e outras observações complementares.

A aluna obteve um excelente resultado nas atividades educativas, com base em avaliações diagnósticas e processuais através de critérios referentes à frequência, participação, interesse e responsabilidade, tudo como elemento avaliativo o Conselho de Ciclo. A aluna portanto está apta a avançar para o próximo ciclo ou a 5ª série do ensino fundamental.

ANEXO 4

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DO DISCENTE

TEXTO I

ITEM I – INTERAÇÕES SÓCIO- EDUCATIVAS

a) Aluno Bom/Excelente.

O (A) aluno (a) realiza com facilidade as atividades propostas, fazendo intervenções e interagindo de forma significativa no grupo. Participa do processo de construção do conhecimento com atenção, interesse e autonomia.

No que se refere aos trabalhos realizados em grupo, mantém bom relacionamento com os colegas, ouvindo e respeitando as diferentes opiniões, levando o mesmo a fortalecer a sua autonomia e seu desenvolvimento.

b) Aluno Regular

O (A) aluno (a) participa das atividades, mas raramente expõe suas opiniões, pois sente dificuldade em questionar e contribuir de forma significativa para o processo de construção do conhecimento.

Na realização de trabalho em equipe, demonstrou pouca autonomia e criatividade, o que dificultou a sua interação com o grupo e uma boa compreensão do tema trabalhado.

c) Aluno Ruim

O (A) aluno (a) não apresenta iniciativa em realizar as atividades propostas em grupo, não interagindo de forma significativa com o coletivo. Apresenta ainda, dificuldade na execução das tarefas que é agravada devido o seu comportamento inadequado, pois conversa e brinca bastante durante as aulas. Por isso, não consegue concentrar-se nas atividades propostas pelos professores na sala de aula.

ITEM II – ÁREAS DO CONHECIMENTO

Código e Linguagem

a) Alunos Bons

O aluno apresentou um desempenho satisfatório nas disciplinas dessa área, pois conseguiu avanços significativos na interpretação e produção de textos. Além de ter compreendido os códigos e os processos gradativos da linguagem musical.

Com relação à assimilação dos conteúdos, o discente estabeleceu relações entre as atividades propostas com o seu cotidiano, expressando-se com clareza e objetividade.

b) Alunos Regulares

O aluno domina em parte a compreensão dos códigos de linguagem, não expondo as suas idéias com coerência e lógica, além ainda, de apresentar bastante dificuldades de se expressar nas linguagens oral e escrita. Necessita ainda, avançar nas atividades de criações artísticas propostas pelo docente em sala de aula.

c) Alunos Insuficientes

O aluno não conseguiu desenvolver a compreensão dos códigos de linguagens, não expondo as suas idéias com coerência e lógica, além de apresentar bastante dificuldade de se expressar nas linguagens oral e escrita. Necessitando ainda, avançar nas atividades de criações artísticas.

ITEM III – PARECER FINAL

a) Aluno Bom

O aluno está apto a matricular-se no 2º ano do CBIII ou 6ª série do ensino fundamental, visto que seu desempenho foi satisfatório em todas as áreas do conhecimento e sua frequência foi boa.

b) Aluno com pouco rendimento

O aluno prosseguirá seus estudos no 2º ano do CBIII ou 6ª série do ensino fundamental onde deverão ser trabalhadas as habilidades de leitura e interpretação de textos, visto que seu desempenho nas diversas áreas do conhecimento foi prejudicado pelo pouco entendimento dos conteúdos estudados em virtude da fraca experiência de interpretar textos.

c) Aluno retido por falta

O aluno permanecerá no 1º ano do CBIII ou 5ª série do ensino fundamental porque teve frequência inferior a 75%, em virtude de tantas faltas não conseguiu atingir os objetivos mínimos das disciplinas curriculares.

d) Aluno do PPA

O aluno prosseguirá seus estudos no 2º ano do CBIII ou 6ª série do ensino fundamental, mas precisará ser acompanhado de um plano de apoio pedagógico porque não conseguiu assimilar os conteúdos mínimos trabalhados em virtude de ainda não ter conseguido ser alfabetizado. Esse acompanhamento deverá visar mais especificamente a leitura, escrita e cálculo das operações fundamentais.

TEXTO II

PARECER BOM

- **Interações no Grupo**
Interage com o grupo na perspectiva de colaborar com a aprendizagem dos colegas. Participa, responde aos questionamentos orais. Realiza as atividades com autonomia.
- **Organização do Trabalho Pedagógico**
Desenvolve e conclui com segurança e autonomia as atividades propostas. Não demonstra dificuldade na compreensão dos conteúdos.
Na área... o aluno no... semestre apresentou um desempenho insuficiente pela sua frequência irregular.
- **Processo de Estudo e Elaboração**
Constrói o conhecimento a partir das relações que estabelece entre as informações e a vida cotidiana. Questiona, utiliza-se da escrita para registrar o conhecimento construído.
- **Áreas de conhecimento**
Nas áreas de português, matemática, ciências e arte, o aluno se apropriou de maneira satisfatória. Na área de história o aluno apresentou avanços no 2º semestre.
- **Progressão Continuada**
De acordo com as observações durante o ano letivo, o aluno está apto a cursar o 1º ano do CB... ou... série do ensino fundamental.

PARECER REGULAR

- **Interação no Grupo**
Na convivência cotidiana, o aluno manifesta-se com clareza, ora questionando, ora argumentando; tem um bom relacionamento com o grupo e com os professores e desenvolve as atividades sob orientação do professor. Entretanto tem parte do seu desempenho prejudicado pela irregularidade na frequência, embora justificada e pela atenção dispersa.
- **Organização do trabalho Pedagógico**
A aluna desenvolve e conclui com relativa segurança as atividades propostas, dada a atenção irregular e atenção dispersa. Solicita aos professores orientações adicionais com certa frequência.
- **Processo de Estudo e Elaboração**
Na construção do conhecimento, a aluna expõe suas idéias com coerência e lógica, utiliza a escrita e a oralidade como forma de registrar esta construção, porém não chega a estabelecer relações entre a teoria e o contexto vivenciado.
- **Áreas do Conhecimento**
Apropriou-se de forma regular dos conteúdos trabalhados nas disciplinas: história, matemática, português, geografia, ciências e redação.
- **Progressão Continuada**
Para continuar seu desenvolvimento, no... ano do CB..., a launa deverá melhorar nos seguintes aspectos principais: frequência; atenção, domínio do conteúdo; as relações entre as informações e seu contexto.

PARECER INSUFICIENTE

- **Interação no Grupo**
Não manifesta opinião própria, não questiona. Seu relacionamento com o grupo não contribui para o processo de aprendizagem. Apresenta-se distraída, atenção dispersa e constantemente apática.
- **Organização do Trabalho Pedagógico**
Não desenvolve as atividades propostas pelos professores limita-se a copiar as atividades solicitadas.
- **Processo de Estudo e Elaboração**
O processo de construção de conhecimento da aluna apresenta-se insuficiente, visto que a aluna não questiona, não estabelece relações entre a teoria e a prática vivenciada, limita-se a copiar as informações trabalhadas pelos professores. Observou-se nas interações em grupo uma necessidade de consulta freqüente aos colegas, inclusive com a chamada “cola”.
- **Áreas de Conhecimento**
Os conteúdos propostos para as disciplinas história, artes e ciências foram apreendidos de forma regular pela referida aluna. No entanto, os conteúdos das áreas de português e matemática foram assimilados de forma insatisfatória.
- **Progressão Continuada**
Para continuar o seu desenvolvimento, no... ano do ... CB..., ou na... série do ensino fundamental, a aluna deverá melhorar nos seguintes aspectos: atenção; participação; autonomia; responsabilidade; domínio dos conteúdos, especialmente nas áreas de português e matemática; interesse.