

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO

CLAUDIA GEWEHR PINHEIRO

**PARECERES DESCRITIVOS:**  
NARRATIVAS QUE A ESCOLA NOS CONTA

PORTO ALEGRE

2006

**CLAUDIA GEWEHR PINHEIRO**

**PARECERES DESCRITIVOS:  
NARRATIVAS QUE A ESCOLA NOS CONTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Iole Maria Faviero Trindade

PORTO ALEGRE

2006

Claudia Gewehr Pinheiro

**PARECERES DESCRITIVOS:**  
NARRATIVAS QUE A ESCOLA NOS CONTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em 05 de setembro de 2006.

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Iole Maria Faviero Trindade – Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosa Maria Hessel Silveira

Professora da FACED

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luiza Merino Xavier

Professora da FACED

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lodenir Becker Karnopp

Professora da ULBRA

*Para Maria Helena, pela educação, pelo exemplo e pelo amor. Foram as lembranças de carinho, ternura, firmeza e rigor que me conduziram na tecitura deste trabalho.*

## AGRADECIMENTOS

---

Em primeiro lugar, agradeço a minha orientadora, Iole Maria Favieiro Trindade, que me acolheu em todos os seminários mesmo antes de ingressar no programa desta universidade. Pelo afeto e exigência mas principalmente por ser leitora incansável e acima de tudo, uma grande orientadora e colaboradora com toda essa trama. Pelo carinho, pela amizade e confiança.

Ao grupo de orientação pelas ricas discussões e contribuições, mas principalmente pela força e energia que transmitiram. Hoje, fazem parte da minha história.

Às professoras Maria Luiza Xavier, Rosa Maria Hessel da Silveira, Lodenir Becker Karnopp pela qualidade, competência e rigor das colaborações na defesa da Proposta de Dissertação para que pudesse apresentá-la neste momento.

Agradeço às pessoas da Secretaria do PPGEduc pela atenção e dedicação em todas as vezes que precisei contar com este serviço.

À Carin que me contagiou com seu envolvimento teórico na Linha dos Estudos Culturais em Educação, instigando-me a participar dos Seminários ainda como PEC. Pelo apoio e ricas discussões no decorrer do curso.

À Patrícia, colega incansável de aventuras intelectuais e profissionais, que muitas vezes me deu o norte, quando acreditei que o havia perdido. Pelo carinho e sabedoria, mas sobretudo pela amizade.

Aos meus alunos da terceira série, da rede municipal de ensino de Canoas, que me desestabilizam constantemente quanto a minha prática, instigando-me sempre a me desacomodar e (re)acomodar frente suas necessidades. Pelas demonstrações de carinho, que muitas vezes tocavam a alma quando estava cansada.

Aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos, da rede municipal de ensino de Canoas, por serem um exemplo, noite após noite, de persistência, de força e de coragem para enfrentar novos desafios. Mas, principalmente, por serem quem são, pessoas que admiro e respeito.

Aos/as alunos/as do curso de Pedagogia desta Universidade, que incitaram discussões durante nossas aulas que, de certa forma, permeiam a escrita final dessa dissertação.

À escola que me abriu as portas para realizar esta pesquisa e às professoras alfabetizadoras que colocaram os Pareceres Descritivos de seus/suas alunos/as à minha disposição.

Ao meu pai, que sempre me incentivou, e meus irmãos, que, com sua sensibilidade, compreenderam as ausências e apoiaram minhas escolhas.

Ao Cláudio, pela força e compreensão, mas principalmente por ter sido pai e mãe de nossos filhos enquanto estava mergulhada na pesquisa e nas tarefas profissionais. Ao Gabriel e a Helena, que, mesmo sob protestos, tiveram paciência com a mãe que insistia em ficar frente ao computador. É com eles que aprendo dia-a-dia sobre a vida e sobre o amor.

*Grande parte da hostilidade à teoria, sem dúvida, vem do fato de que admitir a importância da teoria é assumir um compromisso aberto, deixar a si mesmo numa posição em que há sempre coisas importantes que você não sabe [...]. A natureza da teoria [se é que existe alguma] é desfazer, através de uma contestação de premissas e postulados, aquilo que você pensou que sabia, de modo que os efeitos da teoria não são previsíveis. Você não se tornou senhor, mas tampouco está onde estava antes. Reflete sobre sua leitura de maneiras novas. Tem perguntas diferentes a fazer e uma percepção melhor das implicações das questões que coloca às obras que lê (JONATHAN CULLER, 1999, p. 24-25).*

## RESUMO

---

A pesquisa intitulada *Pareceres Descritivos: narrativas que a escola nos conta* tem como foco os Pareceres Descritivos de classes de alfabetização, problematizando como estes Pareceres se constituem em textos onde alunos/as são narrados, suas histórias escolares são contadas e, ainda, buscando examinar como a subjetividade se dá na narrativa e produz identidades. A pesquisa tem seu aporte teórico no campo dos Estudos Culturais, da Teoria Literária e da Análise Crítica do Discurso, sendo que o primeiro possibilita analisar os Pareceres Descritivos como textos forjados para fins de avaliação, onde representações são estabelecidas discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legibilidade estabelecidos em tempos e espaços determinados. Considerando os discursos circulantes sobre alfabetização, os Pareceres Descritivos são examinados conforme as representações que ganham em tais textos. A partir dessa perspectiva teórica, os Pareceres Descritivos visibilizam determinadas representações dos discursos pedagógicos circulantes e constituem um conjunto de saberes regidos por uma dada ordem, estabelecido em uma disputa por imposições de significados, sendo essas representações produzidas, eleitas e reproduzidas através desses documentos. A aproximação com os estudos da teoria literária torna-se necessária para tratar os Pareceres Descritivos como narrativas sob o ponto de vista pós-moderno, que aponta a centralidade da cultura na narrativa, pois é através das histórias que compreendemos as coisas, tanto para entendermos nossas vidas quanto para entendermos o mundo. Tais narrativas escolares podem ser vislumbradas como uma prática social constitutiva do mundo e da vida dos sujeitos em questão, pois esses textos são “produzidos” pelas professoras, “assimilados” e “interpretados” pelos/as alunos/as, podendo ainda, serem “(re)produzidos” pelos seus familiares. Alunos/as são subjetivados por essas narrativas e são posicionados em relação aos níveis de aquisição da língua escrita e aos modos de comportamento escolar prescritos. Mas também, são apresentados aos seus familiares como alunos/as, sendo essa uma das identidades que serão forjadas ao longo de sua escolarização. Procuo, ainda, compreender os discursos que levam as professoras a constituir as narrativas dos Pareceres Descritivos da forma que o fazem, problematizando e analisando os discursos pedagógicos sobre a avaliação escolar e a alfabetização. Embasada na interpretação do caráter constitutivo da linguagem, a avaliação e a alfabetização são analisadas como discursos que constituem práticas escolares como os Pareceres Descritivos. É a partir do que se diz sobre a avaliação nos diferentes discursos pedagógicos que vão se produzindo diferentes jeitos de avaliar nas escolas. Os discursos veiculados através da legislação estão implicados com a construção de identidades sociais, entre elas as de quem avalia e de quem é avaliado, ou seja, diferentes significados e sentidos são produzidos pelos diferentes sistemas simbólicos.

**Palavras-chave:** Pareceres Descritivos – avaliação – alfabetização - discursos



## ABSTRACT

---

The research entitled *Pareceres Descritivos: narrativas que a escola nos conta* ('Descriptive opinions: the school tells us stories') focuses on the teachers' descriptive opinions wondering how these opinions are texts narrating students, their school stories, and how subjectivity occurs in the narratives and shapes identities. The theoretical contribution of this research is in the Cultural Studies, Literary Theory and Discursive Critical Analysis, in which the former enables analysing Descriptive opinions as forged texts for purposes of assessment in which representations are discursively established, producing meanings according to criteria such as validity and readability established in particular times and spaces. Considering the current discourses on literacy, the Descriptive Opinions are examined against the representations they receive in these texts. From this theoretical perspective, the Descriptive Opinions turn visible particular representations of the current pedagogical discourses and shape a set of knowledges governed by a particular rule, established in a challenge for meaning imposition, with these representations being produced, chosen and reproduced through these documents. The close position to the studies of the literary theory is necessary to take these Descriptive Opinions as narratives from the postmodern viewpoint, which show the centrality of culture in the narrative because stories make us learn things, both our lives and the world. These school stories can be visualised as a social practice making the world and life of the subjects concerned, because these texts are 'produced' by teachers, 'naturalised' and 'read' by (fe)male students, and may even be '(re)produced' by their relatives. (Fe)male students are subjectified by these narratives and are positioned concerning written language learning and received ways of behaviour at school. And they are also introduced to their relatives as students, when this is one of the identities forged during their schooling. Further I try to understand discourses leading female teachers to make narratives for the Descriptive Opinions in the way they do it, problematising and analysing the pedagogical discourses on assessment and literacy. Based on the reading of the shaping character of the language, assessment and literacy are analysed as discourses shaping school practices and as Descriptive Opinions. It is from what is told about the assessment in different pedagogical discourses that different ways of assessment are produced at school. The discourses conveyed through the rules involve the construction of social identities, among them, those of the one who assesses and who is assessed, that is, different symbolic systems produce different meanings and senses.

**Keywords:** Descriptive Opinions – assessment – literacy – discourses

## SUMÁRIO

---

<b>1 APRESENTAÇÃO</b> .....	11
<b>2 OS ESTUDOS CULTURAIS E A POSSIBILIDADE DE UMA NOVA TRAMA</b> .....	17
2.1 DELINEANDO A PESQUISA.....	17
2.2 A TRAMA.....	25
2.3 DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS .....	30
<b>3 NARRAR É PRECISO</b> .....	40
3.1 DO OBJETO DA PESQUISA .....	43
3.2 TECER RETECENDO .....	63
<b>4 A AVALIAÇÃO: UM DOS FIOS QUE TECEM A TRAMA DAS NARRATIVAS ESCOLARES</b> .....	66
4.1 PROFESSORA OU TECELÃ? .....	71
4.2 TECITURA A MUITOS FIOS.....	77
<b>5 A ALFABETIZAÇÃO: OUTRO DOS FIOS QUE TECEM A TRAMA DAS NARRATIVAS ESCOLARES</b> .....	89
5.1 TRAÇOS DOS DISCURSOS SOBRE LETRAMENTO NOS PLANOS DE ESTUDOS.....	95
5.2 A HEGEMONIA DE UMA “AVALIAÇÃO” POR NÍVEIS PSICOGENÉTICOS NOS PARECERES DESCRITIVOS .....	107
<b>6 OS SUJEITOS NAS TRAMAS DAS NARRATIVAS ESCOLARES</b> .....	125
6.1 NA TECITURA: O SUJEITO-ALUNO .....	126
6.2 A PROFESSORA TECE E DESAPARECE NAS NARRATIVAS ESCOLARES	143
<b>7 DA PROVISORIEDADE DAS CONCLUSÕES</b> .....	152
<b>8 REFERÊNCIAS</b> .....	156
<b>FONTES CONSULTADAS</b> .....	164

## 1 APRESENTAÇÃO

---

Neste espaço, apresento algumas das tramas que julguei possíveis nesta dissertação intitulada *Pareceres Descritivos: narrativas que a escola nos conta*. Ao submetê-la a outros olhares, certamente, será ressignificada e reproblematicada, pois, conforme Larrosa (2001, p. 146): “ enfiar-se na leitura é *en-fiar-se* no texto, fazer com que o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever.”

Ao tecer o início do fim (ainda que provisório), é possível afirmar que esta dissertação se delineou sob forte influência dos seminários de que participei no Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade, na linha dos Estudos Culturais em Educação, onde procurei localizar minhas discussões relacionadas às práticas escolares a partir desse (novo) olhar de estranhamento que o referencial teórico me possibilitou exercitar.

Foram, principalmente, as discussões ocorridas nos seminários dirigidos pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Iole Maria Faviero Trindade, que deram início à tecitura desta dissertação. Ao desnaturalizar algumas práticas escolares, foi possível compreender a alfabetização como regida por discursos, que, atravessados por relações de poder, a constituem e constituem os sujeitos no seu entorno.

Nesse sentido, foi ao eleger os Pareceres Descritivos das classes de alfabetização como material de pesquisa, que novas tramas foram tecidas. Ao compreender estes documentos escolares como produtos dos discursos em evidência no cenário educacional, procurei analisar os discursos que os constituíram, bem como seus efeitos nas representações de alunos/as e professoras, que podem ser visibilizadas nos Pareceres Descritivos.

Dessa forma, passo então a apresentar os capítulos que compõem esta dissertação. No capítulo – *Os Estudos Culturais e a possibilidade de uma nova trama* – apresento meu interesse de pesquisa em três seções que se articulam entre si. Na primeira seção – *Delineando a pesquisa* – narro minhas experiências como aluna, professora e coordenadora da rede municipal de ensino de Canoas, que estão diretamente ligadas com a escolha de olhar os Pareceres Descritivos como histórias, narrativas sobre os/as alunos/as que são engendradas pelos discursos sobre a avaliação e a alfabetização. Ainda neste espaço, apresento o foco e as questões de pesquisa. Na segunda seção – *A trama* – apresento o campo teórico a partir do qual problematizei o meu tema de pesquisa. Abordo, portanto, o referencial teórico dos Estudos Culturais em Educação, da teoria literária e alguns pontos referentes à perspectiva pós-estruturalista. Na terceira seção – *Das escolhas metodológicas* – discuto as escolhas necessárias à análise, os materiais que foram selecionados e recortados, ou seja, os fios escolhidos para a tecitura desta dissertação.

O terceiro capítulo – *Narrar é preciso* – subdivide-se em duas seções. Inicialmente, contextualizo os Pareceres Descritivos como narrativas sob o ponto de vista pós-moderno, que aponta a centralidade da cultura na narrativa, pois é através das histórias que compreendemos as coisas, tanto para entendermos nossas vidas quanto para entendermos o mundo. Dessa forma, na primeira seção – *Do objeto da pesquisa* – apresento mais detalhadamente as narrativas escolares dos Pareceres Descritivos das classes de alfabetização, procurando pontuar que os mesmos, além de descritivos, são prescritivos. Na segunda seção – *Tecer retecendo* – abordo a questão da prescritividade dos Pareceres Descritivos, pois eles definem o que seria tornar-se um bom/boa aluno/a, alfabetizado/a e responsável. No entanto, destaco que essa prática não é inédita em educação, o que justifica o título da seção.

No quarto capítulo – *A avaliação: um dos fios que tecem a trama das narrativas escolares* – abordo alguns conceitos que me permitem problematizar e analisar os discursos

pedagógicos sobre a avaliação escolar, com o intuito de vislumbrar os efeitos produzidos nas narrativas escolares examinadas. Embasada na interpretação do caráter constitutivo da linguagem, procuro analisar a avaliação escolar como um dos discursos que constituem práticas escolares como os Pareceres Descritivos. É a partir do que se diz sobre a avaliação nos diferentes discursos pedagógicos que vão se produzindo diferentes jeitos de avaliar nas escolas. A primeira seção – *Professora ou tecelã* – é dedicada à análise dos discursos sobre a avaliação, direcionados às professoras, problematizando como se estabelecem como verdades, bem como a forma que esses discursos ganham visibilidade a fim de determinar o que é válido em avaliação. A avaliação, ao ser constituída lingüisticamente, através de suas abordagens teóricas, subjetiva as professoras e lhes inscreve identidades docentes, que por sua vez produzem narrativas escolares, atribuindo identidades aos alunos. Na segunda seção – *Tecitura a muitos fios* – procuro olhar para os discursos legais, engendrados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), a Resolução nº 323/99 do Conselho Estadual de Educação (Parecer CEED 323/99), a Proposta Político Pedagógica e o Regimento Escolar da escola pesquisada, a fim de demarcar o possível entrelaçamento dos discursos que forjam a avaliação escolar. Em cada um desses documentos, busquei mapear como a avaliação seria significada, bem como seus fins diagnósticos no tocante à docência. Os documentos em questão apontam a importância de o desempenho do aluno ser acompanhado e registrado diariamente, atribuindo um lugar de destaque à observação, aos registros e aos fins diagnósticos da prática avaliativa, que também podem ser observados na bibliografia sobre a avaliação, que orienta a produção desses documentos. Neste ponto, retomo a idéia de entrelaçamento de discursos ou fios, pois os documentos analisados, ao discorrerem sobre a avaliação escolar, a constituem, a partir do que é aceitável dizer sobre a mesma e os Pareceres Descritivos neste momento.

No quinto capítulo – *A alfabetização: outro dos fios que tecem a trama das narrativas escolares* – problematizo a visibilidade que os discursos sobre alfabetização ganham nos Planos de Estudos de Língua Portuguesa de 1ª série e nos Pareceres Descritivos. Assim como os discursos sobre a avaliação, alguns discursos sobre a alfabetização são tomados como “verdadeiros” na escola e produzem efeitos, estabelecendo regularidades e produzindo outros discursos, outras práticas escolares. Pensar o que está sendo construído em relação à alfabetização, na escola em foco, implica entender a trajetória dos discursos de alfabetização, seus deslocamentos e representações. Dessa forma, busco, numa breve contextualização, situar o leitor na trajetória dessa área de conhecimento. Na seção – *Traços dos discursos sobre letramento nos Planos de Estudos* – procuro olhar os conhecimentos valorizados e selecionados pela escola. Compreendo, então, os Planos de Estudos como um artefato constituído pelos discursos da trajetória da alfabetização, pois esse documento apresenta os objetivos e os conteúdos que são relevantes para aprovação ou reprovação dos/das alunos/as, ao mesmo tempo em que apontam sua produtividade. Na segunda seção – *A hegemonia de uma “avaliação” por níveis psicogenéticos nos Pareceres Descritivos* – procuro olhar como as narrativas escolares são perpassadas pelos discursos da Pedagogia e da Psicologia, tendo como base os estudos da psicogênese da língua escrita. Alguns dados apontam para uma evidente preocupação em explicitar o nível em que o/a aluno/a se encontra no processo evolutivo da aquisição da leitura e da escrita, a qual estaria diretamente vinculada à prática avaliativa dos Pareceres Descritivos. Tal categorização estaria centrada na pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999)<sup>1</sup>, que mostra como as crianças construiriam e desenvolveriam suas hipóteses sobre o sistema de escrita, bem como

---

<sup>1</sup> Emilia Ferreiro, doutora pela Universidade de Genebra, orientanda e colaboradora de Jean Piaget, e Ana Teberosky, sua colaboradora, se destacariam nas discussões sobre alfabetização ao buscar explicar, a partir de uma “perspectiva psicolinguística pioneira, resultante do entrecruzamento de dois marcos conceituais – a teoria da linguagem de N. Chomsky e a teoria da inteligência de J. Piaget – a aquisição da língua escrita pela criança como um processo psicogenético, que se inicia antes da escolarização” (MORTATTI, 2000, p. 263), e que seguiria uma linha de evolução marcada por certa regularidade.

conhecimentos legitimados na proposta didática do Grupo de Estudos sobre Educação e Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA<sup>2</sup>.

No sexto capítulo – *Os sujeitos nas tramas das narrativas escolares* – busco pontuar a produtividade discursiva (sobre a avaliação e a alfabetização) nas narrativas escolares, visibilizando representações de alunos/as e professoras. Na primeira seção – *Na tecitura: o sujeito aluno* – busco apontar que a ordem discursiva do construtivismo evidencia a hegemonia de um discurso pedagógico centrado na epistemologia genética, produzindo um tipo de aluno, o “sujeito cognitivo” e, ainda, “jeitos” de olhar para esse aluno/a norteando a prática pedagógica. Na segunda seção – *A professora tece e desaparece nas narrativas escolares* – analiso como é produzido o “apagamento” da professora nas narrativas escolares dos Pareceres Descritivos, a partir dos discursos da Pedagogia atual. Demonstro, também, a impossibilidade de “encapsular” a formação, a atuação e representações docentes a partir de um único discurso. Ao mesmo tempo em que se visibiliza a legitimidade de uma ordem discursiva sobre o construtivismo no momento em que há o apagamento da professora, também a vemos ressurgir como uma figura detentora do saber. Ou seja, somos interpelados por diferentes discursos, e isso pode ser visibilizado nas representações docentes.

Na parte final desta dissertação, faço algumas considerações provisórias, retomando algumas questões que nortearam esta trama.

---

<sup>2</sup> O GEEMPA, coordenado por Esther Grossi, atuou na formação dos/das professores/as da rede municipal de ensino de Canoas, durante a década de 90, através de cursos custeados pela Secretaria Municipal de Educação de Canoas aos/às professores/as alfabetizadores/as, seguidos de assessorias individualizadas para este grupo.

Eu sempre gostei de contar história, porque história é que nem fio: a gente tece e o fio cresce, a gente inventa e tudo o que a gente tenta se transforma em coisa nova. E foi por isso que eu resolvi contar esta história. (SOUZA, 2002, p. 4)



## 2 OS ESTUDOS CULTURAIS E A POSSIBILIDADE DE UMA NOVA TRAMA

---

[...]penso que se deve desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinaram a acreditar. Tudo indica que devemos sair dessas bases para, de fora, examiná-las e criticá-las. Afinal, enquanto pessoas envolvidas com a Educação, temos compromisso não apenas com nós mesmos mas, também e por ofício, com ou “sobre” aqueles com os quais trabalhamos. (VEIGA-NETO, 2002, p.23)

Tecer em pedaços, retecer ou reler (ou, ainda, reescrever) são as vias percorridas no caminho de escrita, e o envolvimento com a mesma deixa marcas dos pressupostos teóricos que, escolhidos, me capturaram e oportunizaram este texto, esta trama. A epígrafe acima remete a uma questão central nesta dissertação: colocar sob suspeita as “verdades” que acolhemos, ou que nos ensinaram a acolher, e para isso é preciso retecer a trama que nos foi apresentada pronta.

### 2.1 DELINEANDO A PESQUISA

Ao iniciar esta seção, conto um pouco da minha história para que se possa entender como esta tecitura se delineou. Este exercício é desafiador, e ao mesmo tempo fascinante, pois permite compreender as vivências que me constituem como acadêmica e profissional da área da educação. Busco visibilizar minha história com o intuito de situar o leitor desta dissertação quanto aos lugares<sup>3</sup> de onde falo.

Parece-me importante considerar aqui que, na medida em que conto as minhas vivências as reescrevo, pois os discursos e a linguagem nos constituem enquanto sujeitos e constituem as coisas das quais falamos, conforme Silva (1996).

---

<sup>3</sup> Ocupo e ocupei muitos lugares – mulher, aluna, professora, pesquisadora, amiga, mãe, irmã, filha e outros.

As experiências que poderia compartilhar são tantas, desde a vivência como aluna do Ensino Fundamental e Médio – curso de Magistério - , as vivências como professora de Ensino Fundamental, como aluna do curso de Especialização, como acadêmica do curso de Pós-Graduação desta Universidade ou, ainda, como Professora substituta da mesma, – sendo este um lugar novo que ocupo e que ao final desta escrita passa a compor minha história. No entanto, farei algumas delimitações ao contar minha trajetória, fazendo um recorte para destacar as experiências que têm uma relação direta com a escrita desta dissertação.

Falar das escolhas que fiz são importantes, porque penso ser fundamental para quem se propõe viver a pesquisa, pois, durante a escrita, o meu olhar foi interessado e, desta forma, fui me inscrevendo nas tramas da dissertação.

Enquanto cursava o Magistério e o curso de Letras, tive experiências de sala de aula como professora alfabetizadora e professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental na rede pública de ensino. Atuei na rede municipal de ensino como alfabetizadora durante dois anos e passei então a ocupar a função de Coordenadora de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação de Canoas (SMEC), função que exerci durante dez anos. Todas estas experiências foram me constituindo como profissional que lutava e sonhava com uma transformação da escola que, pensava eu, estava em crise.

Vale salientar que tanto minha formação quanto minha atuação como Coordenadora de Língua Portuguesa na SMEC/Canoas estavam embasadas por teorizações críticas em Educação, cujos questionamentos estariam centrados no papel da escola, da Pedagogia e do currículo constituindo formas de dominação. Nessa perspectiva, o poder seria entendido como algo que se detém, e estaria principalmente centrado no Estado, sendo possíveis as explicações a partir de binarismos como dominadores e dominantes, pobres e ricos, explorados e exploradores, e muitos outros.

Como Coordenadora de Língua Portuguesa, lugar que ocupei por mais tempo, era responsável pela formação dos professores da rede municipal de ensino, ministrando-lhes cursos, encontros, oficinas e organizando seminários e palestras. Todas estas ações, situadas no interior dos discursos modernos, objetivavam buscar, através da teoria, formas de entender e transformar a escola. Um dos eixos norteadores deste trabalho consistia em aproximar teoria e prática – como se ambas estivessem separadas e fossem distintas.

Tal função me colocava em posição de destaque frente aos colegas que exerciam a docência em sala de aula e de certa forma me instigava a estar participando constantemente de cursos e seminários, ou seja, estar sempre atualizada com relação às discussões pedagógicas. O desejo de transformar a escola em algo mais significativo, prazeroso e lúdico se incorporou a minha voz e, conseqüentemente, incorporou-se à prática – ou à voz - de alguns professores. Ao pensar a escola “diferente” e propor “novas” práticas, as discussões tomavam novo rumo, uma vez que, se a prática de ensino na língua materna se ressignificava, também a avaliação deveria sofrer o mesmo processo. Não era possível transformar a prática e avaliar os/as alunos/as da maneira como se fazia realizada. Assim, a avaliação sempre foi uma temática cujas discussões no contexto escolar geraram muita polêmica.

Ao continuar delineando o problema de pesquisa, apresento como entrei em contato com os Estudos Culturais e com o referencial pós-estruturalista, utilizados como instrumentos orientadores desta dissertação.

Entre em contato com os Estudos Culturais através de algumas leituras que incitaram uma luta “interna” com as “minhas verdades”. Essa desestabilização me levou a buscar, a procurar outras formas de pensar e compreender aquilo que tinha como naturalizado. Passei, então, a participar dos Seminários Avançados oferecidos pelo Programa de Pós-Graduação, nesta

Universidade, como aluna PEC. Como meu interesse de pesquisa estava na alfabetização, tornei-me aluna assídua dos seminários oferecidos pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Iole Maria Faviero Trindade.

Paralelamente, fazia um curso de Especialização na Universidade Luterana do Brasil e, ao realizar minha monografia cujo tema foi *Letramento e o ensino de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental*<sup>4</sup>, algumas questões surgiram com relação à avaliação escolar, pois, ao analisar o Plano de Estudos de algumas das escolas da rede municipal de Canoas, percebia que traços dos discursos sobre letramento ganhavam visibilidade na atuação docente, mas não constituíam os referidos documentos, ou seja, não eram considerados para fins avaliativos, uma vez que a avaliação tomaria como base os conhecimentos legitimados em tais Planos de Estudos. Desse modo, as temáticas alfabetização e avaliação foram sempre, de uma forma ou de outra, pensadas em função do trabalho que eu desenvolvia junto à rede municipal de Canoas.

Foi preciso me embrenhar na perspectiva teórica dos Estudos Culturais, para que pudesse “olhar com certo estranhamento” as práticas naturalizadas tanto na mantenedora quanto nas escolas às quais estive e estou vinculada<sup>5</sup>. A temática – alfabetização – sempre atraiu meu olhar pela história de alfabetizadora que construí a partir dos investimentos feitos pela SMEC/Canoas, através de cursos, oficinas e palestras, e foi nessa fusão de interesses que a pesquisa começou a se delinear.

A partir desse ponto, comecei a vislumbrar a possibilidade de uma nova trama: olhar os Pareceres Descritivos como textos em que os/as alunos/as são narrados/as, suas histórias escolares são contadas. Enfim, passei a compreender tais textos como *narrativas escolares*,

---

<sup>4</sup> Cf. PINHEIRO, Claudia Gewehr. *Letramento e o ensino de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental*. Canoas: ULBRA, 2002. Monografia referente ao Curso de Especialização em Estruturas da Língua Portuguesa, realizada sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lodenir Becker Karnopp.

<sup>5</sup> Atualmente exerço a docência com uma turma de 3<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental; etapa 5, 6, 7 e 8 da Educação de Jovens e Adultos – o equivalente a 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental como professora de Língua Portuguesa e como professora substituta na Faculdade de Educação das disciplinas: “Educação e evolução da linguagem na criança”, “Educação e Literatura Infantil” e “Psicogênese da leitura e da escrita”.

buscando examinar como a subjetividade se dá na narrativa e produz identidades. Conforme Larrosa (1996), a produtividade tanto das histórias que contamos como das que ouvimos sobre nós é bastante significativa, pois o ser humano é um sujeito que constantemente se auto-interpreta, sendo interpelado e subjetivado por essas histórias.

Em meio a tantas possibilidades, escolhi meu objeto de pesquisa nos Pareceres Descritivos das classes de alfabetização, elaborados por uma das escolas da rede municipal de ensino de Canoas<sup>6</sup>.

No entanto, acredito ser importante salientar que, no processo de definição do objeto de pesquisa, foi fundamental “considerar que não há objetos naturais, que é preciso exatamente desviar o olhar dessa ‘naturalidade’ que nos espreita e depositar nossa atenção sobre esta ou aquela prática bem datada, localizada” (FISCHER, 2002, p.62). Dessa forma, penso que os Pareceres Descritivos – compreendidos como registro de avaliação – se constituem, na perspectiva teórica dos Estudos Culturais, em artefatos culturais, que resultam de um processo de construção social que os naturaliza como a melhor forma de registrar os resultados de avaliação, ao ter sua formação inicial esquecida. Ou seja: as análises feitas pelos Estudos Culturais permitem a desnaturalização das origens dessas invenções para, então, entendê-las como um construto cultural (SILVA, 2001).

Os Pareceres Descritivos, ao mesmo tempo em que podem ser vistos como uma forma de registrar os resultados obtidos durante um período letivo, podem ser reconhecidos como *narrativas escolares*, uma vez que esses documentos narram os/as alunos/as, atribuindo-lhes uma identidade a partir dos discursos sobre avaliação e alfabetização, no caso, das 1<sup>as</sup> séries.

---

<sup>6</sup> A escola na qual realizei a pesquisa é hoje uma das escolas em que trabalho com as turmas de EJA.

Assim, procuro problematizar o que leva as professoras alfabetizadoras<sup>7</sup> que participam desta pesquisa, através de seus pareceres, a produzirem essas *narrativas escolares* da forma como as fazem, analisando os discursos sobre alfabetização que as constituem.

O título desta Dissertação – *Pareceres Descritivos: narrativas que a escola nos conta* – é paráfrase do título do livro *Professoras que as histórias nos contam* (SILVEIRA, 2002b), que apresenta oito estudos de diferentes autoras cujo objetivo é analisar, em mais de cem obras de literatura infanto-juvenil, a partir do eixo teórico dos Estudos Culturais e dos estudos sobre docência, algumas representações de docentes nesses artefatos culturais. No estudo que faço, pretendo analisar outros artefatos – os Pareceres Descritivos – e as *representações* que recebem outros sujeitos do processo ensino-aprendizagem – os/as alunos/as – em um universo específico – a escola –, reconhecendo tais artefatos como *narrativas escolares*.

Portanto, é importante salientar que a avaliação e a alfabetização são entendidas como discursos que constituem, linguisticamente, o objeto de que falam, produzindo e legitimando práticas escolares, como a dos Pareceres Descritivos. E é sob a inspiração dos Estudos Culturais que pretendo analisar os Pareceres Descritivos como textos forjados para fins de avaliação, onde representações de alunos/as podem ser visibilizadas. Essas *representações* serão entendidas como “resultado de um processo de produção de significados pelos discursos, e não como um conteúdo que é espelho ou reflexo de uma ‘realidade’ anterior ao discurso que o nomeia” (COSTA, 2001, p.40). Ou seja, os Pareceres Descritivos visibilizam *representações* estabelecidas discursivamente e que instituem significados de acordo com critérios de validade e legibilidade estabelecidos em tempos e espaços determinados. Em outras palavras, considerando os discursos circulantes sobre

---

<sup>7</sup> Usarei “professora/s” e/ou “alfabetizadora/s” sempre que me referir àquelas que contribuíram com a pesquisa, uma vez que todas elas são mulheres. Usarei “aluno” ou “aluna” quando estiver examinando um Parecer Descritivo pertencente a alguém do sexo feminino ou masculino. Nas demais situações, a generalização será feita através da marca dupla de gênero, mesmo com o prejuízo que possa causar ao fluxo da leitura.

alfabetização, os Pareceres Descritivos são examinados, inicialmente, conforme as *representações* que ganham em *tais narrativas escolares*.

Os estudos da área da linguagem me permitem olhar os Pareceres Descritivos como textos, que, segundo Marcuschi (2002, p. 24), seriam entidades concretas realizadas materialmente e corporificadas em algum gênero textual e que, nesta pesquisa, designo de *narrativas escolares*. Para o autor, o *discurso* é o que um texto produz ao se manifestar em instâncias discursivas, ou seja, se realiza nos textos. Inspirando-me em tal pensamento, analiso a realização dos discursos sobre avaliação e alfabetização em textos específicos - os Pareceres Descritivos de 1ª série. Já a teoria literária contribuiu com este estudo através da colaboração de autores que, numa perspectiva pós-moderna, afirmam a “centralidade cultural da narrativa” (CULLER, 1999, p.84), pois a mesma é tida como a principal maneira de entendermos os textos.

A possibilidade dessa nova trama me interessou como educadora e pesquisadora que tem se confrontado, tanto acadêmica quanto profissionalmente, com as seguintes questões: como os discursos sobre a avaliação e a alfabetização interpelam os/as professores/as ao produzirem textos – os Pareceres Descritivos – em que narram os/as seus/suas alunos/as? Que representações de alunos/as podem ser visibilizadas nessas *narrativas escolares*?

Nessa perspectiva, a pesquisa que pretendi realizar apresentou-se como uma difícil tarefa, pois, através dos seus principais pressupostos, difere de tudo que já havia realizado em minha trajetória acadêmica e profissional. Minha investigação não buscou avaliar os Pareceres Descritivos, ou seja, discutir se eles seriam bons ou ruins, inovadores ou tradicionais, ou mesmo, se eles seriam dispensáveis para àqueles/as a quem se destinam. Trata-se, sim, de discutir e analisar a produção dos Pareceres Descritivos.

Além disso, é importante referir que as análises dos Estudos Culturais, em uma perspectiva pós-estruturalista, perturbaram práticas pedagógicas naturalizadas, provocando

deslocamentos quanto às concepções de sujeito, cultura, identidade, discurso e aprendizagem, propostos pelos paradigmas modernos, permitindo-me certo estranhamento em relação às mesmas. Tal estranhamento deslocou também meu objeto de estudo. Inicialmente eu me propunha examinar os discursos sobre alfabetização e letramento que aprovam e reprovam nas classes de alfabetização para, então, problematizar como se constituem as *narrativas escolares* dos Pareceres Descritivos, discutindo sua produção através da análise crítica dos discursos que as forjam. Cabe destacar que considero os Pareceres Descritivos como narrativas provisórias, contingentes e produzidas por modelos pedagógicos que, em diferentes momentos e circunstâncias, investem na avaliação e na alfabetização a partir da influência de determinados discursos.

Por um lado, acredito ser desnecessário dizer o quanto a avaliação e a alfabetização têm sido discutidas pela teorização educacional, com base nos ideais modernos de escolarização. Por outro, não são muitos os trabalhos que questionam os pressupostos modernos dos Pareceres Descritivos<sup>8</sup>. Considero, portanto, oportuna para o campo educacional a discussão aqui proposta, tendo como referencial teórico os Estudos Culturais, já que os mesmos permitem problematizar os discursos produtores de tais práticas escolares.

Esta dissertação pode ser concebida como uma trama que foi tecida aos poucos, aos pedaços, povoada por muitas vozes, se pensarmos em todos os discursos e vozes que, de uma forma ou de outra, possibilitaram a produção deste texto. Por essa razão, acrescento ao meu texto como epígrafes, que antecedem os capítulos, trechos da história de uma personagem<sup>9</sup>, que, a cada ponto da trama, tece um pouco da história que nos conta, como parece ocorrer nos Pareceres

---

<sup>8</sup> Alguns destes trabalhos serão mencionados adiante.

<sup>9</sup> Tecelina é a personagem principal de um livro de literatura infantil (SOUZA, 2002), cujo título recebe seu nome. A autora, ao contar a vida de Tecelina, faz uma analogia ao ato de tecer, uma vez que a personagem vive a tecer e retercer.



Descritivos a cada texto produzido pelas alfabetizadoras sobre seus/suas alunos/as e no texto desta dissertação, ambos marcados por uma interdiscursividade e intertextualidade circulantes. Para ilustrar a capa desta dissertação uso uma das imagens dessa história (SOUZA, 2002, contracapa), produzida por Cristina Biazzetto, buscando também tal analogia.

## 2.2. A TRAMA

Pretendo, nesta seção, focalizar o campo teórico que permitiu a tecitura desta pesquisa, ou seja, os Estudos Culturais, enfatizando os conceitos que entendo serem centrais a uma análise crítica do discurso. No momento seguinte, caracterizo as escolhas metodológicas que orientaram o “caminho investigativo”<sup>10</sup> em concordância com Corazza (2002b, p.118) ao salientar que

Para mim, constituir um problema de pesquisa é começar a suspeitar de todo e qualquer sentido convencional, de toda e qualquer concepção partilhada com as quais estamos habituadas/os; indagar se aquele elemento do mundo – da realidade, das coisas, das práticas, do real – é assim tão natural nas significações que lhes são próprias; duvidar dos sentidos cristalizados, dos significados que são transcendentais e que possuem estatuto de verdade (seja esta verdade científica, mágica, artística, filosófica, psicanalítica, religiosa, biológica, política etc.); rexear a eternidade, o determinismo, a ordem, a estabilidade, a segurança, a solidez, o rigor, o universal, o apaziguado. Em suma, criar um problema de pesquisa é virar a própria mesa, rachando os conceitos e fazendo ranger as articulações das teorias.

Conforme ressaltei na seção anterior, minha formação e minhas práticas pedagógicas estavam situadas no interior dos discursos modernos, referencial teórico que se opõe ao que assumo nesta dissertação. “Virar a mesa” foi necessário, e tal movimento traz as marcas teóricas que passo então a apresentar<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Utilizo a expressão no sentido concebido por COSTA (2002).

<sup>11</sup> No decorrer da dissertação, retomarei alguns conceitos apresentados nessa seção, conforme forem necessários para ampliar as discussões dos capítulos que seguem.

Os Estudos Culturais compõem um campo de investigação e teorização que se originou na fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, em 1964. Inicialmente esse movimento era constituído de intelectuais de esquerda que não interpretavam a cultura como estritamente ligada às grandes obras da literatura e das artes em geral, isto é, ligada ao pensamento e à produção de grupos hegemônicos que excluía a produção e as formas de pensar dos grupos sociais que representavam as ditas minorias, representadas por “espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.37).

Para Escosteguy (1999), os Estudos Culturais vão além dos muros acadêmicos, promovendo o debate de problemáticas até então desconhecidas, enfatizando a importância de vincular suas investigações a demandas sociais, de acordo com o contexto em que estão inseridas. Mais: na tentativa de constituição de um projeto político, pretendem examinar as práticas culturais aliadas ao compromisso de intervenção e engajamento nas lutas de grupos étnicos, de classe, sexualidade, gênero e outros. Ou seja, quando escolhemos determinado objeto de estudo a partir dessa perspectiva teórica, isso pode significar a indicação de alguma forma de intervenção política que nos permita (re)pensar questões pertinentes à cultura, à escola, ao conhecimento ou a um saber produzido na sociedade em torno de algo específico. Nessa perspectiva, todo conhecimento constituído em um sistema de significação é cultural, e a cultura é concebida como um campo dinâmico e de luta, constituinte do social e não mais como produto dado e estático que precisaria ser transmitido. É também com este aporte teórico que a educação pode ser vista como campo de conflito das dimensões centrais da cultura.

Na cultura, os diferentes grupos produzem e manifestam suas crenças, costumes e atitudes através dos sistemas de significação, das instituições e das estruturas de poder, estando diretamente ligados à disputa pela criação e imposição de sentido para os diferentes grupos

sociais. E essas formas de produção de sentido e significação não ocorrem isoladas das relações sociais. Nesse sentido, Hall (apud COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.38) defende que é na esfera cultural que os grupos em desvantagem social podem resistir à imposição dos significados que sustentam os interesses dos grupos poderosos.

É a chamada “virada lingüística”, alicerçada na teorização social e outros campos, que inicia um processo de descentramento do sujeito do humanismo e sua consciência do mundo social, ou seja, a existência de uma consciência humana como fonte de todo significado e toda ação se desloca em prol de uma visão que coloca em seu lugar o papel das categorizações e divisões estabelecidas pela linguagem e pelo discurso, sendo este último “entendido como o conjunto de dispositivos lingüísticos pelos quais a realidade é definida” (SILVA, 1996, p.238). O sujeito e sua consciência são descentrados pois não podem mais ser concebidos como determinantes, sua autonomia passa a ser contestada assim como sua soberania. A definição de linguagem como neutra e transparente representação da ‘realidade’ é refutada para entendê-la como parte integrante e central da sua definição e constituição. A linguagem também deixa de ser fixa, estável e centrada na presença de um “significado” que lhe seria externo: ela é “encarada como um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia e ao qual estaria inequivocamente amarrada” (SILVA, 1996,p.238).

Conceber a linguagem dessa forma implica deixar de entender o conhecimento como uma “verdade” evidente por si mesma, natural, lógica, objetiva e mesmo suficiente. Conforme Veiga-Neto (2003, p. 110) “ o conhecimento passa a ser entendido como produto de discursos cuja logicidade é construída, cuja axiomatização é sempre problemática porque arbitrária, cuja fundamentação tem de ser buscada fora de si, no advento; [ por meio de] discursos que são contingentes e também subjetivos.”

Para Foucault (1996), o discurso não pode ser entendido como o reflexo dos acontecimentos, mas, sim, como uma série de enunciados apoiados em formações discursivas definidas em diversas condições de existência. Silva (2000a, p.43) observa que, “no contexto da crítica pós-estruturalista, o termo é utilizado para enfatizar o caráter lingüístico do processo de construção do mundo social”. O autor destaca ainda que para Foucault

o conceito de *enunciado* não se limita ao enunciado estritamente lingüístico, mas se amplia para abranger elementos tais como tabelas, gráficos, árvores genealógicas, organogramas, relatórios contábeis, balanços contábeis, grades curriculares, equações etc. O conceito de enunciado articula-se [...] com os de ‘arquivo’ – conjunto de regras que definem a possibilidade de existência de determinados enunciados; [com o de] ‘discurso’ – conjunto de enunciados que pertencem a um mesmo sistema de regras e leis de formação; [com o de] ‘formação discursiva’ – o sistema mais amplo de regras e leis de possibilidade no qual se inscrevem os enunciados e os discursos (SILVA,2000a, p. 50-51).

Outro conceito muito caro aos Estudos Culturais é o de representação, que se refere às formas textuais e visuais através das quais descrevemos os diferentes grupos culturais e suas características. A representação, então, equivale ao resultado de um processo de produção dos significados pelos discursos, ou ainda, são noções estabelecidas discursivamente que instituem significados conforme os critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo as relações de poder. Hall (1997, p. 25)<sup>12</sup>, a partir de uma abordagem construcionista do significado da língua, admite que “nem as coisas em si nem os usuários individuais da língua podem estabelecer os significados. As coisas não significam: construímos o significado, utilizando sistemas de representação – conceitos e signos”. Dessa forma, as representações mudam, não são fixas e não expressam aproximações com categorias avaliativas (“correto”, “verdadeiro”, “melhor”), pois isso seria desnecessário nessa perspectiva teórica.

---

<sup>12</sup> Tradução disponibilizada pelo Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO) da linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Os Pareceres Descritivos, enquanto artefatos culturais que visibilizam determinadas representações dos discursos pedagógicos circulantes, constituem um conjunto de saberes regidos por uma dada ordem<sup>13</sup>, estabelecida em uma disputa por imposição de significados, sendo que essas representações são produzidas, eleitas e transmitidas por meio dessas narrativas.

É nesse caráter constitutivo da linguagem, de inspiração pós-estruturalista, que esta pesquisa se inscreve, tomando o discurso como um artefato produtivo, que constitui não apenas o social mas também as identidades sociais dos sujeitos. Hall (2000b, p. 108), ao discutir e problematizar a formação da identidade e da subjetividade a partir da teoria cultural e social, afirma que

as identidades não são nunca unificadas; (...) elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; (...) elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (HALL, 2002b, p.108)

Para o autor, a constituição das identidades se dá dentro do discurso e, assim, torna-se necessário compreender o entorno dos mesmos, com todas as suas especificidades. A constituição das identidades no discurso e por meio da diferença traz uma forte implicação para sua teorização,

o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente com aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de *exterior constitutivo*, que o significado “positivo” de qualquer termo – e assim, sua “identidade” – pode ser construído (Derrida, 1981; Laclau, 1990. Butler (1993). As identidades podem funcionar, ao longo de toda sua história, como pontos de identificação e apego apenas *por causa* de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em “exterior”, em abjeto. Toda

---

<sup>13</sup> A Proposta de Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade: *Os discursos sobre currículo e alfabetização nos Planos de Estudos: construções interdiscursivas*, de Pinho (2004), aborda uma discussão importante sobre o conceito de ordem, relacionando-o com seu objeto de pesquisa.

identidade tem, à sua “margem”, um excesso, algo a mais. A unidade, a homogeneidade interna, que o termo “identidade” assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado ( HALL, 2002b, p.110).

Nos Pareceres Descritivos, é o que falta ao sujeito narrado que permite lhe atribuir uma certa identidade através das categorizações que permeiam os discursos sobre alfabetização<sup>14</sup>.

Esta difícil tarefa de articulação entre os Estudos Culturais e as práticas pedagógicas (como a dos Pareceres Descritivos) torna-se possível a partir do momento em que há um descentramento da questão identitária vinculada às grandes histórias, aos grandes sujeitos coletivos (a sociedade, o povo, a classe) para as narrativas particulares. Conforme Arfuch (2002), esse descentramento trouxe implicações para as teorizações sobre identidade, valorizando as histórias particulares.

### 2.3 DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Como realizar a pesquisa? Que escolhas são feitas para a tecitura da trama? Essas são algumas das questões que assolam a pesquisadora e que não são tão livres como acreditava. Estamos tão imersos ou subjetivados por textos e discursos que as respostas a essas questões não são unívocas e também não estão marcadas pela autonomia. Compactuo com Dalla Zen (2005, p.19), quando afirma que

As escolhas teóricas nascem motivadas pelas múltiplas interlocuções e dos vários contextos que vão, gradativamente, moldando trajetórias. Esse percurso polifônico de construção da escrita, [...] foi se fazendo perceber pela incorporação de um outro modo de olhar o objeto de pesquisa, [...] por meio de um referencial que coloca em discussão as “verdades”, as grandes generalizações historicamente estabelecidas, e enfatiza a

---

<sup>14</sup> Retomo essa discussão no capítulo 5, intitulado *A Alfabetização: outro dos fios que tecem a trama das narrativas escolares*.

particularidade, a parcialidade, a idéia de que os “dados” são produzidos ao serem selecionados como “dados” e ao serem analisados, tendo em vista que toda leitura e todo relato são sempre interessados e, portanto, recortam, marcam, veiculam e privilegiam determinados sentidos e outros não.

A autora argumenta que as análises culturais na perspectiva dos Estudos Culturais e fundamentadas na vertente pós-estruturalista incitam o/a pesquisador/a a perguntar sempre e trabalhar com os deslocamentos e “as fissuras das evidências e recorrências”, demarcando sentidos que poderiam ser atribuídos apenas a detalhes.

Um dos pressupostos que assumo nesta investigação é o caráter construcionista conferido à linguagem, referido por Hall (1997) e discutido por muitos autores/as no contexto da chamada “virada lingüística”.

Ao abordar a virada lingüística como fator determinante na produção do sujeito, Larrosa (1996, p. 463)<sup>15</sup> dirá que a linguagem ocupa importante papel na construção das narrativas de vida e marca três movimentos importantes. Em primeiro lugar, cita a “virada hermenêutica”, onde “o ser humano é tido como um ser que se interpreta e como toda interpretação é lingüística, ela é impossível fora da linguagem” e, ainda, essa auto-interpretação se fundamenta de maneira significativa nas formas narrativas. Na seqüência, apresenta a “virada semiológica”, cuja idéia central está em perceber que “o significado de um texto é impensável fora das relações com outros textos”, ou seja, a construção de um texto é um fenômeno intertextual. Por fim, na “virada pragmática”, o sujeito está num mundo em que o discurso funciona socialmente em um conjunto de práticas discursivas, “práticas sociais entendidas como constitutivas do mundo e da vida, cujas narrativas e autonarrativas são produzidas e interpretadas”.

Saliento a centralidade da linguagem na cultura por considerar que os diferentes discursos articulam-se na constituição dos Pareceres Descritivos dos/das alunos/as das classes de

---

<sup>15</sup> Tradução de minha responsabilidade.

alfabetização, permitindo pensar que as práticas escolares são permeadas pelas relações de poder. Ao colocar a linguagem num patamar central na cultura, é preciso compactuar com a idéia de que “as palavras têm história, vibram, vivem, produzem sentidos, ao mesmo tempo em que vão incorporando nuances, flexionadas nas arenas políticas em que o significado é negociado e renegociado, permanentemente, em lutas que se travam no campo do simbólico e do discursivo” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 37).

Compreendendo que discurso é prática (FISCHER, 2002, p.66), busquei analisar as práticas discursivas que se articulam, definindo, regulando e produzindo as *narrativas escolares* expressas nos Pareceres Descritivos. Enfim, elegi, sob o ponto de vista metodológico, a análise crítica do discurso, apontando para a inseparabilidade de prática e discurso. No entanto, vale acrescentar que, no processo de construção metodológica desta pesquisa, encontrei muitas incertezas advindas da escolha do referencial teórico e das implicações teórico-metodológicas, pois não há um modelo pré-estabelecido para ser seguido, já que, ao pesquisar, o objeto vai se constituindo quanto aos aspectos a serem analisados. Também a idéia de uma investigadora numa posição privilegiada, fazendo a pesquisa de um modo distanciado e neutro, é rejeitada nessa perspectiva teórica, uma vez que o envolvimento com o que se analisa e como analisa é intenso.

Analisar os Pareceres Descritivos numa perspectiva crítica do discurso compreende conceber a análise tendo como “foco o modo como as relações sociais, a identidade, o conhecimento e o poder são construídos por meio de textos falados e escritos nas comunidades, nas escolas, nas salas de aula” (LUKE, 2000, p. 93).

O autor citado destaca o papel da linguagem e do discurso na vertente pós-estruturalista da análise crítica do discurso, uma vez que linguagem e discurso nessa vertente são tidos como constituidores, reguladores e controladores do conhecimento, das relações sociais, das instituições e das práticas analíticas. Nesse sentido, a análise busca examinar como as práticas e



os discursos se constituem como construtivos e conseqüentemente forjam identidades e as práticas dos sujeitos. E ainda

as instituições sociais como escolas e universidades são constituídas por e através dos discursos, que engendram o denso tecido dos textos falados, escritos e simbólicos das burocracias institucionais (isto é, políticas, documentos curriculares, formulários) e seus ubíquos encontros face a face (isto é, interações em sala de aula, conversas informais). Dentro dessas instituições, os sujeitos humanos são definidos e construídos tanto em categorias genéricas (isto é, como “crianças” e “professores”) como em históricas mais especializadas e determinadas (por exemplo, como “profissionais”, “adolescentes”, “déficit lingüístico”, “pré-operacional”). (LUKE, 2000, p. 97)

É a partir dessa “primazia do discurso” que os fatos estudados nas pesquisas acadêmicas – por exemplo – são tidos como artefatos construídos nos próprios discursos e “nomeações” do pesquisador, assim como os dados de campo que são examinados podem ser compreendidos como textos, pois podem ser lidos, relidos, sujeitos às interpretações.

No tocante à tarefa da análise crítica do discurso como desconstrutora e construtora, vemos os seguintes movimentos:

Em seu momento desconstrutor, visa quebrar e problematizar os temas e as relações de poder da fala e escrita do cotidiano. Em seu momento construtor, a análise crítica do discurso tem sido aplicada ao desenvolvimento de um currículo de alfabetização crítica com o objetivo de uma distribuição mais equitativa dos recursos discursivos. (FAIRCLOUGH, 1992 apud LUKE, 2000, p.103)

Nessa perspectiva, o texto é entendido como a principal unidade de análise, capaz de visibilizar como o mundo é retratado, como as ações humanas são representadas, sancionadas e criticadas nos documentos oficiais das instituições educacionais. Segundo o autor, a análise crítica do discurso possibilita compreender como os textos constroem representações do mundo, das identidades e das relações sociais.

Luke (2000, p. 107) apresenta três implicações para os estudos educacionais a partir de uma análise crítica do discurso. Primeiro, que o texto é compreendido como um “fenômeno interpretável, constitutivo de todo empenho educacional e intelectual”. Segundo, “ela refunde todos os dados e artefatos como discurso, e levanta e aborda a questão da auto-reflexividade ao tornar os próprios usos do discurso pelos pesquisadores uma problemática-chave em termos de projeto e investigação”. Em terceiro lugar, a análise crítica do discurso demarca o terreno para que se “repensem as práticas pedagógicas e suas resultantes como discurso”.

Esta dissertação busca, através da análise crítica do discurso, delinear como a linguagem, o texto e os discursos figuram na produção das narrativas escolares visibilizadas nos Pareceres Descritivos. Parece-me oportuno destacar que o desenvolvimento de pesquisas que problematizem e desnaturalizem os discursos sobre avaliação e alfabetização, considerando a importância dessas discussões na formação dos/das professores/as, se caracteriza como uma espécie de intervenção teórica nada cômoda. E tal incômodo me levou a acolher a idéia de que:

A saída é aprender a viver em uma tensão constante, testando permanentemente a vitalidade das teorias em confrontos com as materialidades de suas práticas cotidianas. Viver nessa tensão é o preço de não abdicar de pretensões intervencionistas. A exclusiva prática intelectual é tranqüila. Atribulada, incerta, instável e cambiante é a prática intelectual como política. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 43)

Esse incômodo teórico me levou a assumir o Parecer Descritivo como uma narrativa, que atribui identidades a quem é narrado e a quem narra, possibilitando-me, assim, “olhar” os discursos que levaram essas professoras a produzir tais narrativas da forma que as fazem. Para alcançar esse propósito, selecionei alguns artefatos que reconheci como necessários para minhas análises, além dos Pareceres Descritivos, e que são: a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB – nº 9.394/96), o Parecer do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (Parecer CEED nº 323/99), a Proposta Político Pedagógica, o Regimento e o Plano de

Estudos de Língua Portuguesa<sup>16</sup> de uma escola. Esses documentos não foram analisados em sua totalidade, mas neles fiz um recorte no sentido de analisar os discursos sobre a avaliação e a alfabetização.

A escola escolhida, entre tantas, para análise dos Pareceres Descritivos das turmas de 1ª série examinados nesta pesquisa, teve como critério determinante os investimentos da equipe diretiva<sup>17</sup> na avaliação, enfatizando a importância dos mesmos, tanto em relação a sua aplicação quanto a sua elaboração, por acreditar ser este um momento de reflexão para o/a professor/a. Cabe ressaltar, então, que os Pareceres Descritivos colhidos para a análise pertencem a uma escola da rede municipal de ensino de Canoas que, no decorrer da dissertação, nomearei de escola XX. Tais Pareceres Descritivos foram recolhidos na medida em que foram entregues aos responsáveis, ou seja, ao final de cada trimestre de 2004, totalizando duzentos e quarenta e oito pareceres, que correspondem a quatro turmas de alfabetização, sendo produzidos por três professoras regentes. Duas professoras cumpriam uma carga horária semanal de vinte horas/aula, e uma, quarenta horas/aula, sendo esta responsável por duas classes de alfabetização. Ressalto ainda que, os Pareceres Descritivos, em alguns casos, são similares entre si. E, por isso, trouxe para o corpo da dissertação, a fim de exemplificar minha análise, aqueles cujos aspectos julguei relevantes a partir do olhar que lancei sobre eles.

Busquei, também, em outros artefatos, como no referencial teórico que norteou as discussões sobre avaliação, quando a escola teve que elaborar sua Proposta Político-Pedagógica e Regimento Escolar, elementos para compreender como se instituiu a avaliação, da forma como era e continua sendo realizada nesse estabelecimento.

---

<sup>16</sup> Os Planos de Estudos podem ser compreendidos como uma nova forma de organização curricular, conforme o Parecer CEED n°323/99. A estrutura do documento pode ser composta por: princípios norteadores, objetivos gerais do Ensino Fundamental, áreas do conhecimento (objetivos gerais e específicos, conteúdos, carga horária), aspectos da vida cidadã (temas transversais) e componentes curriculares de livre escolha do estabelecimento.

<sup>17</sup> Utilizo a expressão “equipe diretiva” para nomear o grupo pedagógico que administra a escola: Diretora, Vice-diretora, Supervisoras e Orientadoras.

Luke (1996, p. 6)<sup>18</sup> ao discutir a aplicação da análise do discurso a uma sociologia crítica da educação, afirma que

Muda nossa visão, a partir de uma reflexão sobre o texto e o discurso como artefato construído explicável por referência a características essenciais de seus produtores e contextos produtivos, para o estudo de como os textos são construtivos de formações sociais, comunidades e identidades sociais dos indivíduos. Na verdade, para Foucault (1979), o próprio conceito de “sujeito” é uma construção histórica relativamente recente do discurso que serve a propósitos políticos e governamentais particulares, embora em um outro momento o discurso nos constrói e nos posiciona como sujeitos através de nossas trajetórias de vida.

Dessa forma, não há nada fora do discurso, e pensar sobre os Pareceres Descritivos é pensar a partir dos discursos que os constituem e, ainda, pensá-los como constituidores de práticas e sujeitos. Conforme o autor citado, uma das grandes contribuições de Foucault foi o fato de seu trabalho ter sido aplicado para mostrar “como o discurso pedagógico está implicado nos sistemas de ‘governabilidade’, vigilância e regulamento moral”(LUKE, 1996, p. 7). Pois, o cenário educacional pode ser visibilizado como uma arena onde os discursos competem para se impor.

Cabe salientar outro aspecto importante, destacado por Luke (1996, p. 8), quando ele nos indica que “o problema simplesmente é que muitas análises educacionais têm dificuldades em mostrar como os discursos sociais em larga escala estão sistematicamente (ou para aquela questão, não sistemáticos) manifestos na conversa e escrita diária em espaços locais”. Assim, é possível analisar os Pareceres Descritivos como a materialização de discursos “maiores” ou de “larga escala” no cenário educacional, ou seja, os Pareceres Descritivos visibilizariam os discursos em destaque nessa instituição.

---

<sup>18</sup> Tradução disponibilizada pelo NECCSO.

Dentro dessa vertente teórica, a análise crítica do discurso considera o contexto já que seu foco está em como o poder e a identidade são legitimados e negociados, destacando, conforme Luke (1996, p. 9), que “o discurso na vida institucional pode ser visto como um meio para a naturalização e disfarce das relações de poder que estão ligadas às desigualdades na produção social e distribuição de recursos simbólicos e materiais”. Ou seja, os discursos “transformam-se” em senso comum e, dessa forma, as relações de poder não ficam tão evidentes, elas se naturalizariam.

A análise crítica do discurso possibilita que se possa ver os textos como posicionamento dos sujeitos e das relações de poder institucional que ocorrem nas escolas. Segundo Luke (1996, p. 10)

os textos são momentos de intersubjetividade – as relações discursivas e sociais entre os indivíduos – eles envolvem escritores e leitores, falantes e ouvintes, indivíduos cujas intenções não são evidentes nem recuperáveis sem recorrer a um outro texto[...] Os textos são momentos em que a linguagem conectada a outro sistema semiótico é usada para troca simbólica. Todos os textos estão localizados em instituições sociais chaves: famílias, escolas, igrejas, trabalho, meios de comunicação de massa, governo e assim por diante. Os seres humanos usam os textos para dar sentido ao seu mundo e construir ações e relações sociais necessárias no trabalho diário. Ao mesmo tempo, os textos posicionam e constroem os indivíduos, expondo vários significados, idéias e versões do mundo

Por um lado, pretendo, com esta dissertação, explorar a produtividade do referencial teórico usado nas discussões sobre avaliação na elaboração do Pareceres Descritivos da escola XX, por outro, pretendo problematizar os Pareceres Descritivos das classes de alfabetização, analisando como os discursos que os constituem, também constituem os sujeitos narrados nesses documentos, ao considerar que “nossos discursos são atravessados por outros discursos, as vozes que ouvimos ecoam outras vozes e o sentido das palavras e expressões varia, freqüentemente, de voz para voz, embora, em nossos esforços racionalistas e unificadores[...] procuremos cristalizar os *sentidos certos*” (SILVEIRA, 2002a, p, 80).

... história é que nem fio: a gente tece e o fio cresce, a gente inventa e tudo o que a gente tenta se transforma em coisa nova. (SOUZA, 2002, p. 4)

### 3 NARRAR É PRECISO<sup>19</sup>

---

É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo. (LARROSA, 2001, p. 69)

A partir do final do século XIX acontecem algumas transformações que afetam as regras do jogo da legitimação da ciência, da literatura e das artes. Após estas transformações é que surge o estado da cultura chamado pós-moderno. Lyotard (1998), ao discutir essa condição pós-moderna, situará essas transformações na crise dos relatos, ou seja, os metarrelatos (ou metanarrativas<sup>20</sup>), que seriam os responsáveis pela legitimação dos saberes em tais áreas de conhecimento. O autor, ao simplificar tal condição, considera “pós-moderna a incredulidade em relação aos metarrelatos” (LYOTARD, 1998, p. xvi). Pontua, entre outras coisas, que a função narrativa, numa perspectiva pós-moderna, perde seus autores (os grandes heróis, os grandes perigos, os grandes objetivos). A função narrativa se disporia em elementos de linguagem

---

<sup>19</sup> A expressão “narrar é preciso” é inspirada no artigo “*Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico de narrar na conversa cotidiana*”, de Garcez (2001), que apresenta o ato de narrar sob uma ótica sociológica, relatando uma perspectiva descritiva específica sobre o ato de narrar na conversa cotidiana, nomeadamente da Análise da Conversa de tradição etnometodológica. Nesse artigo, o autor discute o fato de que o participante, o qual vai contar uma estória, precisa assegurar um espaço interacional para sua narrativa mediante a suspensão do andamento regular da troca de turnos e sobre o tipo especial de atenção que se exige do interlocutor. “A noção de turno vem da Análise da Conversação e se refere a cada intervenção de um falante em uma troca lingüística, ou seja, conversa, qualquer que seja sua extensão. A troca de turnos caracteriza a conversa e as variadas formas como ela se dá – em diferentes culturas – têm sido objeto de interessantes estudos da área” (SILVEIRA, 2002, p.129).

<sup>20</sup> As metanarrativas seriam compreendidas “na crítica pós-modernista feita pelo filósofo francês Jaen-François Lyotard, [como] qualquer sistema teórico ou filosófico com pretensões de fornecer descrições ou explicações abrangentes e totalizantes do mundo ou da vida social. A mesma coisa que ‘grande narrativa’ ou ‘narrativa mestra’” (SILVA, 2000a, p. 78).

narrativos, mas também denotativos, prescritivos, descritivos, cada um veiculando consigo validades pragmáticas *sui generis*.

Ao apresentar os relatos como definidores dos critérios de competência que seriam os mesmos da sociedade nas quais eles são contados, o autor compreende que

a forma narrativa, diferentemente das formas desenvolvidas dos discursos de saber, admite nela mesma uma pluralidade de jogos de linguagem: encontram facilmente lugar no relato dos enunciados denotativos, que versam, por exemplo, sobre o céu, as estações, a flora e a fauna; dos enunciados deônticos que prescrevem o que deve ser feito quanto a estes mesmos referentes ou quanto ao parentesco, à diferença dos sexos, às crianças, aos vizinhos, aos estrangeiros, etc.; dos enunciados interrogativos que estão implicados, por exemplo, nos episódios de desafio (responder a uma questão, escolher um elemento em um lote); dos enunciados avaliativos, etc. As competências cujos critérios o relato fornece ou aplica encontram-se aí misturadas umas às outras num tecido cerrado, o do relato, e ordenadas numa perspectiva de conjunto, que caracteriza este gênero de saber (LYOTARD, 1998, p. 58).

O autor, afirma ainda, que é a narrativa que legitima o saber, exemplificando que até mesmo o discurso científico se valerá das formas narrativas (relatos) a fim de firmar-se como legítimo:

O fato é que o discurso platônico que inaugura a ciência não é científico, e isso a medida que pretende legitimá-la. O saber científico não pode saber e fazer saber que ele é o verdadeiro saber sem recorrer ao outro saber, o relato, que é para ele o não-saber [...] (LYOTARD, 1998, p. 53).

Silva (1996), ao focalizar a interação entre a Teoria Educacional Crítica e o pós-estruturalismo, considerando certos elementos do questionamento pós-moderno, afirma que “o campo educacional é um campo minado de metanarrativas” (SILVA, 1996, p.248), pois as usamos para construir as teorias da educação, sendo, ainda, os currículos educacionais constituídos por metanarrativas – históricas, sociais, filosóficas, religiosas e científicas. Conforme o autor,



Em termos de teoria, as metanarrativas educacionais têm servido frequentemente apenas para que certos grupos imponham suas visões particulares, disfarçadas como universais, às de outros grupos. As metanarrativas com frequência impedem a discussão pública e aberta ao suprimirem antecipadamente perspectivas que se lhe opõem. Por outro lado, em termos mais curriculares, as metanarrativas têm servido apenas para justificar a exclusão do currículo de outras narrativas que não se encaixam nos pressupostos e dogmas da narrativa mestra que está no comando. (SILVA, 1996, p. 249)

Em concordância com os autores acima citados, Costa (2001) afirmará que o currículo escolar se apresenta repleto de narrativas, mas que principalmente se caracteriza como sendo um lugar onde se dão processos de subjetivação. “Mesmo as narrativas que se intitulam ‘emancipatórias’ anunciam a centralidade da escola na tarefa de produzir subjetividades adequadas ao que tais projetos consideram desejável, o que evidencia uma forma muito peculiar de emancipação” (COSTA, 2001, p. 51). Segundo a autora, é a partir da seleção de narrativas para compor o currículo escolar que o mesmo pode ser compreendido como um espaço “perverso e cruel” da subjugação de sujeitos de culturas consideradas inferiores.

É possível afirmar que as narrativas são práticas que moldam a “realidade”. Quando uma narrativa fala sobre algo ou alguém, ela também lhe situa numa posição adequada (ainda que provisória): nomeando-a, enquadrando-a e regulando-a. Nesse sentido, a autora salienta que

de acordo com Foucault, as narrativas constituem o aparato de conhecimentos/saberes produzidos pela modernidade com a finalidade de tornar administráveis os objetos sobre os quais falam. Conhecer o que deve ser governado é parte da estratégia que permite a regulação e o controle dos indivíduos e das populações que habitam os núcleos urbanos das sociedades organizadas (COSTA, 2001, p.42)

Arfuch (2002), em análises sobre questões identitárias, afirma que houve um importante descentramento de certezas, subjetividades e identidades ao se revalorizar as pequenas e particulares histórias. Essa revalorização surgiu como conseqüência do debate sobre modernidade e pós-modernidade, colocando sob suspeita as grandes histórias e os grandes sujeitos coletivos

(sociedade, povo, raça), onde o pensamento estava centrado numa noção de identidade articulada a sujeito único e substancial para uma lógica de um sujeito descentrado, lógica nada harmônica, mas sim conflitiva.

Os Pareceres Descritivos podem ser vistos como pequenas histórias (individuais), que se constituem na e pela narrativa, atribuindo identidades aos sujeitos em questão. Identidades forjadas num processo aberto à confluência de discursos, instável, provisório, e que rejeita a posição de aprisionamento do sujeito, pois “os significados de nossas histórias se transformam, não permanecem para sempre do mesmo modo, ou seja, as instabilidades e os deslizamentos desses significados estão marcados pelas vozes que narram, pelos lugares de onde narram e nos quais narram” (DALLA ZEN, 2005, p.33).

### 3.1 DO OBJETO DA PESQUISA

Nesta seção, apresento os Pareceres Descritivos da escola XX: como se estruturam, como são organizados e elaborados. Busquei mapear os discursos que os legitimam como registros de avaliação, mas principalmente mapear a forma com que narram os/as alunos/as.

Para Ferreira (2002), *Parecer* pode ser entendido como “ser da opinião ou parecer (de alguém); opinião fundamentada sobre o assunto” (p. 550); sendo *descritivo*, entendido como “que descreve ou próprio para descrever; relativo a descrições”. Assim, *descrever* significa “fazer a descrição de; narrar; expor, contar minuciosamente” (p.237).

O Parecer Descritivo é a forma de registro da avaliação utilizada pela maioria das escolas municipais de Canoas nas classes de alfabetização. É importante observar que as escolas da rede municipal tiveram “autonomia” na elaboração das suas propostas pedagógicas, regimentos e

planos de estudos, tendo a Secretaria Municipal de Educação a função de assessorá-las conforme suas escolhas. No entanto, cabe ressaltar que há uma delimitação nessas escolhas, dada, no mínimo, pelos discursos que instituem as “verdades” que os/as professores/as reconhecem como “teorias” que “orientam” as suas propostas didático-pedagógicas e os regimentos das escolas.

Assim, os Pareceres Descritivos, segundo os pressupostos teóricos que embasaram a opção por este tipo de registro de avaliação, buscam descrever o processo de aprendizagem de cada aluno/a, garantindo o “respeito às diferenças de cada um/a”, apontando para um trabalho de observação reflexiva de seu desempenho.

Dessa forma, os Pareceres Descritivos são construtos culturais, que posicionam os/as alunos/as, mas, principalmente, resultam de uma construção pedagógica que atende as exigências de um dado projeto educacional. Portanto esses não podem ser vistos com neutralidade, pois estão permeados por relações de poder, que dizem respeito a quem está autorizado a falar sobre o/a aluno/a ou, ainda, quais discursos legitimam e autorizam o/a professor/a a narrar os/as alunos/as do modo como são narrados/as.

Dentre a bibliografia que discute a avaliação escolar é possível situar autores como Hoffmann (1996), em uma posição de destaque devido à vasta produção teórica sobre o tema. A autora demarca o surgimento dos Pareceres Descritivos da seguinte maneira:

É interessante observar que registros de avaliação sob a forma de parecer descritivo (relatos escritos do desempenho da criança) surgem justamente na pré-escola e que ela é precursora dessa modalidade de registro. O que pode significar uma tentativa de caracterizar a natureza “qualitativa” e “descritiva” do seu processo avaliativo, corrente à natureza do trabalho pedagógico, desprovido das “provas” de aprendizagem, de graus, menções e outras medidas quantitativas do ensino regular. (HOFFMANN, 1996, p.57)<sup>21</sup>

<sup>21</sup> As citações que forem analisadas como fonte consultada serão apresentadas como os demais documentos (Pareceres Descritivos, Legislação, Parâmetros Curriculares Nacionais, Planos de Estudos). Isto é, receberão tratamento diferenciado das citações utilizadas como referencial teórico, pois aparecerão em quadros.

A invenção dos Pareceres Descritivos como registros de avaliação se dá num momento onde são demarcadas diferenças entre avaliação quantitativa e qualitativa. Surgem, então, como documentos que descrevem e, principalmente, comunicam aos responsáveis, o progresso e as dificuldades de aprendizagem dos/das alunos/as, apontando sugestões de como auxiliá-los/las em casa. Avaliação, conforme Ferreira (2001, p. 84), seria entendida como “ato ou ação de avaliar” e “valor determinado pelos avaliadores”, sendo que avaliar seria definido como “determinar a valia ou o valor de”.

Ao demarcar as diferenças entre uma avaliação quantitativa e qualitativa, Hoffmann (2005, p. 51) pontua a importância de uma ação reflexiva passar da observação ao registro escrito.

Sendo a avaliação um olhar interpretativo e singular, somente ao escrever o professor reorganiza e anuncia suas próprias concepções pedagógicas e significados atribuídos ao que observou e interpretou de cada aluno, revelando o que considera importante, tanto em relação ao fazer pedagógico, quanto sobre os desempenhos individuais. O que permite também aos diretores e supervisores das instituições acompanhar o desenvolvimento dos alunos e orientar o professor quanto ao seu fazer pedagógico. Qualidade da aprendizagem dos alunos, portanto, se descreve, se explica, com comentários, argumentos, dados, fatos, datas, impressões de quem escreve.

Os registros de avaliação, materializados nos Pareceres Descritivos, vêm substituir os boletins escolares das classes de alfabetização que colocavam em evidência notas ou conceitos atribuídos aos/às alunos/as a partir da realização de provas e testes. Cabe salientar que a utilização de Pareceres Descritivos, no lugar dos anteriores boletins, não extingue do cenário educacional as provas e os testes para avaliar o/a aluno/a. Esses passariam, dependendo da “proposta de alfabetização”, a ser intitulados como trabalhos individuais ou em grupo ou, ainda,

como testagens, sendo que o propósito avaliativo se manteria e a categorização em notas se “ressignificaria”, passando a se apresentar por meio de níveis ou etapas (no caso das 1<sup>as</sup> séries).

Corazza (1995, p.48) observa que tais documentos poderiam ser vistos como instrumentos “inocentes” e “bem intencionados”:

Eleitos como documentos privilegiados para expressar os resultados obtidos pela aplicação de tais instrumentos [auto-avaliação e observação], os Pareceres Descritivos vêm, desde então, sendo legitimados no campo educacional, como bastante avançados em relação à “cruza impiedosa” das notas e mesmo dos conceitos, pelo fato de promoverem uma avaliação mais humanizada e humanizadora, realizada por um harmônico processo educativo, ambos adequados ao “verdadeiro desenvolvimento” daquela criança, conhecida através da observação e da auto-avaliação.

Convém destacar, conforme a autora acima, que num projeto educacional que primaria pela “democratização” da educação e, principalmente, conceberia a alfabetização como um processo, não caberia uma avaliação “cruel” que atribísse notas ou conceitos sem levar em conta o processo de aprendizagem dos/das alunos/as. Se o projeto educacional passou a ser ressignificado, também a forma de registro, ou ainda, a própria avaliação, deveriam ser “modernizados”.

Na escola XX<sup>22</sup>, é a partir da LDB (Lei n° 9.394/96) que os Pareceres Descritivos, como registro de avaliação, começam a circular na instituição, sendo utilizados nos dois primeiros bimestres (na época, a organização curricular se dava em quatro bimestres) para, nos dois últimos, tais pareceres serem convertidos em notas, o que daria ao professor uma visão de o/a aluno/a estaria apto para a 2<sup>a</sup> série ou não. Seria a partir de 2002, já com a organização por trimestres, que a escola passaria a utilizar “somente” os Pareceres Descritivos como registros de

---

<sup>22</sup> Esta informação decorre de uma conversa informal sobre a pesquisa com a diretora e a supervisora da escola XX, que discorriam sobre a inexistência da documentação da escola no tocante às gestões anteriores.

avaliação, abolindo assim as notas no tocante às classes de alfabetização. Vale ressaltar no entanto, que discussões sobre avaliação nas 1<sup>as</sup> séries marcariam as reuniões pedagógicas da escola XX, mas tal mudança se daria gradativamente para que, segundo a equipe diretiva, os/as professores/as fossem se familiarizando com a “nova” forma de avaliar e registrar a avaliação, que implicaria a mudança da prática pedagógica e culminaria em uma mudança na prática avaliativa.

A seguir, trago três Pareceres Descritivos do primeiro trimestre, sendo estes produzidos por diferentes professoras, ou seja, são de turmas e também de alunos distintos. Trago esses pareceres, para que se possa vislumbrar como se apresentam tais documentos na escola, quanto à avaliação do “processo de alfabetização”<sup>23</sup>.

O aluno D<sub>1</sub><sup>24</sup>, no decorrer do primeiro trimestre, demonstrou bom relacionamento com os colegas e professores.  
 Na construção da escrita e da leitura, encontra-se no nível alfabético. Bastante comunicativo, demonstra muito interesse em realizar todas as atividades propostas na escola.  
 No que se refere ao pensamento lógico matemático, consegue realizar as tarefas, possuindo conhecimento sobre adição, subtração e pequenas quantidades. Tem conhecimento de seriação e classificação.  
 Nas demais atividades como nas aulas de EPA<sup>25</sup>, Hora do Conto, Informática e Educação Física participa com interesse.  
 Continue esforçando-se, confiamos em sua capacidade.  
 (Parecer de D, elaborado pela professora Lurdes<sup>26</sup>)

<sup>23</sup> Minhas análises se restringem ao “processo de alfabetização”, embora presente os Pareceres Descritivos na íntegra, o faço no sentido de mostrar como tais documentos descrevem o/a aluno/a quanto ao comportamento, participação em aula, aprendizagem em relação às demais áreas do conhecimento, apoio familiar etc. Alguns desses aspectos serão examinados, quando se referirem diretamente ao “processo de aprendizagem” e às representações neles visibilizadas.

<sup>24</sup> Ao trazer trechos dos Pareceres Descritivos, farei sua identificação com uma letra acompanhada de um número subscrito que corresponderá, respectivamente, a inicial do nome do/da aluno/a e ao trimestre pertinente. Nesses Pareceres fiz alterações quanto ao aspecto ortográfico e a pontuação.

<sup>25</sup> Espaço Pedagógico Alternativo, espaço que se ocupa dos projetos escolares na própria instituição. Este segmento vem substituir as Oficinas de Aprendizagem que teriam de atender aqueles/as alunos/as com dificuldades de aprendizagem. Nessa nova remodelagem todos/a os/as alunos/as teriam acesso a esta abordagem pedagógica que não seria contemplada em sala de aula.

<sup>26</sup> A identificação dessas professoras pareceu-me interessante para que pudesse analisar os jeitos de narrar. No entanto, seus nomes foram preservados, lhes atribuindo nomes fictícios. A identificação das professoras será apresentada apenas neste capítulo, onde julguei ser necessário, no restante da dissertação não o farei.

A aluna G<sub>1</sub>, no decorrer do primeiro trimestre, demonstrou bom relacionamento com colegas e professores.  
 Nas atividades de sala de aula, apresenta dificuldades na realização dos trabalhos propostos, apesar de seu esforço e dedicação.  
 É responsável com seu material escolar trazendo seus cadernos em dia e os temas feitos.  
 Na construção da escrita e da leitura, ainda está em processo de construção, encontrando-se no nível pré-silábico 2, necessitando de constante ajuda da professora.  
 No que se refere ao pensamento lógico matemático, ainda não possui o conhecimento de todos os números de 0 a 10.  
 Durante as aulas de ciências, história e geografia realiza as atividades propostas com a ajuda da professora.  
 Nas aulas de EPA, Hora do Conto, Informática e Educação Física participa com interesse.  
 Notamos que é preciso intensificar os estudos em casa. Contamos com o apoio da família.  
 G você é capaz!  
 Continue esforçando-se!  
 (Parecer de G, elaborado pela professora Anelize)

O R<sub>1</sub> é um aluno que adaptou-se bem ao grupo, mantendo um bom relacionamento com todos. Revela muita dificuldade no processo de sua alfabetização, pois reconhece somente algumas letras, sem valor sonoro.  
 Ainda confunde letra com número e não identifica os números até 10, fazendo confusão para seriar, classificar e contar objetos.  
 Recomendamos o auxílio da família para que o R<sub>1</sub> intensifique seus estudos em casa, a fim de progredir para o próximo trimestre.  
 Apesar de não reconhecer todas as letras, ao copiar faz uma letra bonita e legível.  
 R você é capaz!  
 (Parecer de R elaborado pela professora Renata)

Ao lançar olhares para os Pareceres Descritivos acima citados, é possível notar que eles são produzidos numa linguagem acessível, de um modo geral. No entanto, a mesma torna-se técnica na descrição do processo de aquisição da língua escrita e, dessa forma, sua compreensão seria acessível somente àqueles que têm o conhecimento da área da alfabetização. Tal linguagem remete à idéia de um processo de construção cognitiva da leitura e da escrita, desenvolvido a partir de níveis<sup>27</sup> psicogenéticos. Dessa forma, na tentativa de marcar e “respeitar” as diferenças, o registro de avaliação acaba homogeneizando os/as alunos/as, assim como as antigas notas, pois

<sup>27</sup> Os níveis utilizados hoje nas classes de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Canoas, para verificar a construção da escrita dos/das alunos/as, têm por base as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), documentados na obra *Psicogênese da língua escrita*, bem como as propostas apresentadas pelo GEEMPA.

todos/as se “encaixam” em um ou outro nível, “principal” ou “intermediário”. Não somente no registro dos Pareceres Descritivos os/as alunos/as são posicionados/as e hierarquizados/as, como também no discurso pedagógico que lhes atribui uma identidade provisória até que alcancem outro nível<sup>28</sup>. Enfim, não seria possível fugir das categorias.

Luke (1996, p. 12), ao discorrer sobre uma análise crítica do discurso, salienta que “cada discurso, então, é identificável através de construções de palavras, ‘nomeações’, ou ‘glossificações’ que são especializadas em construir significados para o campo particular de conhecimento e crença relevante”, aspecto que se pode observar na produção dos Pareceres Descritivos, como a transposição de nomeações que serão visibilizadas nos discursos sobre alfabetização que norteiam a prática escolar em relação às 1<sup>as</sup> séries.

Muitos aspectos podem ser analisados nos Pareceres Descritivos e alguns foram contemplados em trabalhos<sup>29</sup> como os de Corazza (1995) e Cardoso (2002), desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade. Corazza (1995) analisa, a partir da perspectiva foucaultiana e dos Estudos Culturais, os Pareceres Descritivos como dispositivos avaliativos, descrevendo suas funções estratégicas para a política cultural da infância escolar e dos saberes escolares. Cardoso (2002) examina os Pareceres Descritivos desde a perspectiva das filosofias da diferença, problematizando como a avaliação escolar subjetiva os sujeitos infantis. Esta última pesquisa privilegia a teorização foucaultiana, ao lado de outras produções, para demonstrar as tecnologias avaliativas que constituem saberes, poderes e verdades exercidas sobre os corpos, mentes e almas dos sujeitos escolarizados.

---

<sup>28</sup> Neste capítulo são apresentados Pareceres Descritivos ou trechos dos mesmos, a fim de exemplificar como os/as alunos/as são posicionados/as a partir de níveis psicogenéticos da língua escrita. No capítulo 4, deter-me-ei na discussão da categorização desses níveis.

<sup>29</sup> Ao consultar a base de dissertações e teses da CAPES, não encontrei trabalhos que se referissem aos Pareceres Descritivos. Temas como avaliação e alfabetização apresentam uma vasta bibliografia, sendo que, ao consultar tais resumos, não foi possível localizar os Pareceres Descritivos como objeto de estudo, exceto pelos trabalhos que cito nesta dissertação.



Minha pesquisa se diferencia dos estudos citados anteriormente, pois trata os Pareceres Descritivos como narrativas sob o ponto de vista pós-moderno, embasando-me em Jonathan Culler (1999), que compreende a centralidade cultural da narrativa, pois é através das histórias que compreendemos as coisas, tanto para entendermos nossas vidas quanto para entendermos o mundo. O autor aponta alguns elementos básicos para compor uma narrativa: situação inicial, uma mudança ou algo que deve ser resolvido e uma resolução, ou seja, um enredo. Esse aspecto estrutural da narrativa provém da Teoria Literária, mas acredito ser possível olhar para os registros de avaliação, comparando-os temporalmente quanto à sua produção, a partir, também, desse gênero textual.

Nesse sentido, os Pareceres Descritivos são compreendidos como narrativas, pois, ao deixarem de atribuir uma nota ou conceito ao/à aluno/a, tentam visibilizar um processo que não poderia ser entendido se não fosse explicado, contado, ou melhor, narrado. Ou seja, é preciso narrar para dar visibilidade e legitimidade ao discurso pedagógico que produz o projeto educacional da instituição.

Vejamos como se materializam as narrativas nos Pareceres Descritivos:

$M_1$  é um aluno que adaptou-se bem ao grupo apesar de, em alguns momentos, demonstrar dificuldade de relacionar-se de forma adequada com os colegas.  
 No decorrer do trimestre, obteve progressos, tornando-se mais atento e participativo em aula.  
 No processo de sua alfabetização, encontra-se no **nível silábico**, em alguns momentos, com valor sonoro e outros momentos sem valor sonoro.  
 Na área do pensamento lógico matemático, ainda apresenta certa dificuldade em classificar, seriar e contar objetos.  
 Precisa de auxílio para organizar os registros das atividades no caderno.  
 Recomendamos auxílio da família para intensificar os estudos em casa e incentivando-o na aquisição de seus saberes.  
 M confio em você!  
 (Parecer Descritivo de M – Professora Renata).

No decorrer deste trimestre,  $M_2$  continua progredindo, apesar de suas faltas.

Lê pequenas frases, interpretando adequadamente.  
 Na construção da escrita, encontra-se no **nível silábico-alfabético** necessitando de mais leitura para avançar de nível na escrita.  
 Progrediu também na área do pensamento lógico-matemático, pois realiza cálculos simples de adição e subtração com facilidade.  
 Seu caderno está mais organizado e sua letra bem legível.  
 M continue progredindo...  
 Confio em ti.  
 (Parecer Descritivo de M<sub>2</sub>)

O aluno M<sub>3</sub> está apto para freqüentar a 2ª série no próximo ano. Encontra-se no **nível alfabético** na construção de sua alfabetização, lendo e escrevendo pequenas frases. Demonstra muita resistência para construir frases e textos espontaneamente.  
 Sugerimos que a família incentive-o a ler mais nas férias, para garantir o sucesso na 2ª série e cuide para que ele seja mais assíduo às aulas, pois as faltas prejudicaram seu crescimento.  
 Na área do raciocínio lógico matemático, reconhece os números até 60, efetua cálculos de adição e subtração, porém, tem dificuldade para interpretar as histórias matemáticas.  
 M<sub>3</sub> te desejo muito sucesso...  
 Beijijos  
 (Parecer Descritivo de M<sub>3</sub>)

É possível vislumbrar, a partir dos Pareceres acima, uma narrativa sobre M, estruturada em três partes, que seriam os trimestres. De modo geral, os Pareceres Descritivos das turmas de 1ª série, que compõem o *corpus* desta pesquisa, são estruturados com seis ou sete parágrafos, salvo os Pareceres do último trimestre. Há inclusive uma determinada ordem para narrar (ou descrever): as questões pertinentes ao relacionamento do/a aluno/a com a professora; descrição do comportamento e do perfil dos/as alunos/as; análise de realização das atividades escolares; atividades que devem ser realizadas em casa; o processo de leitura e escrita; descrição do pensamento lógico-matemático; e, por fim, apresentação de sugestões para que os pais auxiliem seus/suas filhos/as no processo de alfabetização.

Essa ordem para a escrita de tais Pareceres não é uma ordem seqüencial, mas ordem no sentido do que não pode deixar de ser dito sobre o/a aluno/a. Este último aspecto pode ser observado nos Pareceres Descritivos e, a título de ilustração, apresento pareceres do primeiro e

segundo trimestre, de professoras e alunos/as distintos/as.

<p>A aluna <math>G_{11}</math>, no decorrer do primeiro trimestre, demonstrou bom relacionamento com os colegas e professores.</p> <p>Nas atividades de sala de aula, ainda apresenta dificuldades em concentrar-se nas tarefas.</p> <p>Na construção da escrita e da leitura, ainda está em processo, encontrando-se no nível-silábico, necessitando auxílio para desenvolver-se melhor.</p> <p>No que se refere ao pensamento lógico-matemático, consegue realizar atividades, possuindo conhecimento sobre adição, subtração e contagem até 10.</p> <p>Notamos que é preciso intensificar os estudos em casa. Contamos com o auxílio da família para estimular seu progresso.</p> <p>Continue se esforçando, pois você tem capacidade de avançar mais.</p> <p>(Parecer de <math>G_{11}</math> – professora Lurdes)</p>	<p>O aluno <math>G_1</math>, no decorrer do primeiro trimestre, demonstrou bom relacionamento com colegas e professores.</p> <p>Nas atividades de sala de aula, realiza todos os trabalhos propostos com interesse e organização.</p> <p>É responsável com seu material escolar, trazendo os cadernos em dia e os temas feitos.</p> <p>Na construção da escrita e da leitura, ainda está em processo, encontrando-se no nível silábico necessitando auxílio para desenvolver-se melhor.</p> <p>No que se refere ao pensamento lógico-matemático, consegue realizar as atividades, possuindo conhecimento de seriação, classificação e contagem até 10. Durante as aulas de ciências, história e geografia, tem realizado todas as atividades propostas.</p> <p>Nas aulas de EPA, HORA DO CONTO, INFORMÁTICA e EDUCAÇÃO FÍSICA participa com interesse.</p> <p>Notamos que é preciso intensificar os estudos em casa. Contamos com o apoio da família.</p> <p>G você é capaz! Continue esforçando-se.</p> <p>(Parecer de <math>G_1</math> – professora Anelize)</p>
<p>A <math>G_{12}</math>, no decorrer do segundo trimestre, adaptou-se bem ao grupo e mantém um bom relacionamento com</p>	<p>O aluno <math>G_2</math>, no decorrer do segundo trimestre, demonstrou bom relacionamento com todos.</p>

<p>todos, porém gosta muito de conversar, isto atrapalha seu desenvolvimento escolar.</p> <p>Na construção das palavras encontra-se no nível intermediário 3, evidenciando que seu processo de alfabetização ainda está em desenvolvimento.</p> <p>Na área do pensamento lógico-matemático, identifica os números, classificando, e calculando contas de adição e subtração.</p> <p>Nas demais áreas, realiza todas as atividades propostas.</p> <p>Contamos com o auxílio da família para estimular seu progresso.</p> <p>Continue se esforçando, pois você tem capacidade de avançar mais.</p> <p>(Parecer de G<sub>1</sub>)</p>	<p>Nas atividades de sala de aula realiza todos os trabalhos propostos, necessitando melhorar a formação de frases.</p> <p>É responsável com seu material escolar e seus cadernos estão completos.</p> <p>Na construção da escrita e da leitura ainda está em processo, encontrando-se no nível silábico-alfabético, necessitando auxílio principalmente na leitura.</p> <p>No que se refere ao pensamento lógico-matemático, consegue realizar as atividades, possuindo conhecimentos de seriação, classificação e contagem até 50.</p> <p>Nas demais áreas do conhecimento, realiza todas as tarefas.</p> <p>Nas aulas de EPA, HORA DO CONTO, INFORMÁTICA e EDUCAÇÃO FÍSICA participa com interesse.</p> <p>Contamos com o apoio da família.</p> <p>G<sub>2</sub> você é capaz! Parabéns pelo teu progresso!</p> <p>(Parecer de G<sub>2</sub>)</p>
--	--

A partir do exposto, observei que as narrativas dos Pareceres Descritivos se assemelham em relação aos aspectos que não podem deixar de constar em tais documentos. A segunda professora incorpora ao parecer de G setores escolares responsáveis por “outros alfabetismos”, como o EPA (Espaço Pedagógico Alternativo), informática, hora do conto e educação física, evidenciando que embora haja uma “ordem” a ser seguida, o jeito de narrar das professoras

constituirá narrativas a partir dos discursos que as interpelam<sup>30</sup>.

Para Marcuschi (2002) os gêneros textuais se realizam em tipos textuais, podendo, considero eu, um determinado gênero textual - como os Pareceres Descritivos - conter uma seqüência narrativa (conta-se uma história), uma descrição (descreve-se uma situação) ou ainda conter uma injunção ou prescrição (uma determinação a ser seguida). Ou seja, um texto é discursivamente heterogêneo, já que em um mesmo gênero textual podemos observar diversos tipos textuais.

Nas *narrativas escolares*, dos Pareceres Descritivos as posições ocupadas nem sempre são bem definidas, pois o/a professor/a pode assumir tanto a posição de autor/a quanto o/a de narrador/a. Penso, inclusive, que lhe cabe muito mais a posição de narrador/a, pois se somos polifonicamente constituídos, outras vozes fazem parte da nossa ao descrevermos um/a aluno/a. Já a posição de personagem principal é, incontestavelmente, do/da aluno/a. Assim:

Quem somos como sujeitos conscientes, capazes de dar um sentido a nossas vidas e ao que nos passa, não está mais além, então, de um jogo de interpretações: o que somos não é outra coisa que o modo que nos compreendemos; o modo como nos compreendemos é análogo ao modo como construímos textos sobre nós mesmos; e, como são esses textos, depende da sua relação com outros textos e dos dispositivos sociais em que se realiza sua produção, bem como da interpretação dos textos de identidade. (LARROSA, 1996a, p.464)

Dessa forma, é possível pensar a narrativa que integra o Parecer Descritivo como uma prática social constitutiva do mundo e da vida dos sujeitos em questão, pois essas narrativas são (re)produzidas pelos/as professores/as e assimiladas e interpretadas pelos/as alunos/as, podendo também ser (re)produzidas pelos familiares destes/as últimos/as<sup>32</sup>. Ou seja, são produzidas para

---

<sup>30</sup> O termo utilizado por Louis Althusser no sentido de demarcar que “a ideologia não pode ser separada do ato em que os indivíduos reconhecem-se como sujeitos no exato momento em que são interpelados – ou convocados – como tais” (SILVA, 2000a, p. 72).

<sup>32</sup> A Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação desta universidade: *Práticas escolares: aprendizagens e normalização de corpos*, de Barbosa (2006), aborda uma importante discussão sobre a identidade de alunos/as considerados/as não-aprendentes.

atender aos discursos sobre avaliação e alfabetização, que discutirei nos capítulos subsequentes.

Como observei anteriormente, Larrosa (1996a) aponta que a história de nossas vidas está permeada por um conjunto de histórias as quais contamos e ouvimos. Considero, então, que os/as alunos/as são subjetivados/as por essas narrativas, assumindo algumas posições em relação aos níveis de aquisição da língua escrita e aos modos de comportamento escolar prescritos.

Conforme Plummer (1995), a constituição das identidades está centrada na verificação do papel social das narrativas, em como elas são produzidas, como são lidas e quais seus efeitos no ordenamento social, ou seja, de que modo mudam e que papel desempenham no processo político. O autor alerta, ainda, que os mecanismos através dos quais as histórias são contadas são os que mais importam. Por isso, julgo possível problematizar os Pareceres Descritivos como registros de avaliação que descrevem, mas também prescrevem, funcionando como “diagnóstico” e “receita”<sup>33</sup>.

Como diagnóstico, podemos ler nos pareceres:

Na construção da escrita e da leitura, ainda está em processo de construção, encontrando-se no nível intermediário 2, necessitando auxílio para desenvolver-se melhor: revendo em casa aquilo que foi trabalhado em aula, realizando os trabalhos que são enviados para casa, ouvindo a leitura de pequenos trechos (lidos pelos pais). (Parecer de A<sub>1</sub>)

Reconhece algumas letras, porém sem o valor sonoro das mesmas. Na construção das palavras encontra-se no nível intermediário 2, demonstrando muita dificuldade no processo de alfabetização. (Parecer de M<sub>1</sub>)

Na construção da escrita e da leitura, encontra-se no nível silábico-alfabético, necessitando auxílio para desenvolver melhor a leitura e interpretação do que lê. (Parecer de D<sub>1</sub>)

Escreve de forma legível, lê e interpreta todos os materiais escritos, encontrando-se no nível

<sup>33</sup> Conforme Ferreira (2001), *diagnóstico* “significa conhecimento ou determinação duma doença pelos seus sintomas, sinais e/ou exames diversos” (p. 253). *Receita*, segundo o dicionarista, pode ser entendida como “3.Indicação das proporções dos componentes e dos métodos que se deve seguir no preparo de algo; fórmula. 4.Indicação escrita de uma prescrição médica.” (p. 623)

alfabético no processo de leitura e escrita. Apresenta oralidade adequada manifestando seu pensamento com clareza, fazendo perguntas e contribuindo com idéias ao grande grupo. (Parecer de B<sub>1</sub>)

Apesar de seu processo de aprendizagem estar indo muito bem, solicitamos que a família controle a sua assiduidade às aulas, pois faltas freqüentes podem prejudicar seu sucesso. (Parecer de ML<sub>1</sub>)

Nos excertos acima, pode-se vislumbrar nos pareceres de A<sub>1</sub>, D<sub>1</sub> e ML<sub>1</sub> que o fato de diagnosticar está entrelaçado ao de prescrever, sendo algumas vezes impossível separá-los e em outras demarca-los separadamente. A predominância de receita ou prescrição, pode-se ler nos exemplos:

Notamos que é preciso intensificar os estudos em casa. Contamos com auxílio da família para que possa avançar no processo de alfabetização. ( Parecer de Bi<sub>1</sub>)

Nesta fase da alfabetização é preciso intensificar os estudos em casa. Contamos com o apoio da família. (Parecer de Br<sub>1</sub>)

Recomendamos o auxílio da família para que realize as tarefas de casa. (Parecer de Ch<sub>1</sub>)

Recomendamos o auxílio da família para que freqüente as aulas com o material escolar completo e diminua as faltas no próximo trimestre. (Parecer de Da<sub>1</sub>)

Recomendamos o auxílio da família para que controle sua assiduidade às aulas e continue progredindo.(Parecer de L<sub>1</sub>)

Recomendamos o auxílio da família incentivando-o nas suas conquistas. (Parecer de Je<sub>1</sub>)

Precisa de auxílio da família para controlar sua assiduidade às aulas. (Parecer de Ma<sub>1</sub>)

Recomendamos o auxílio da família no sentido de dar incentivo para que DR<sub>1</sub> leia, diariamente, algum material escrito (jornal, livro de história, receita de bolo, etc) trocando idéias sobre o que foi lido para que ela construa seu processo de interpretação daquilo que lê. (Parecer de DR<sub>1</sub>)

No caso dos Pareceres Descritivos, observo que seu papel social está fortemente atrelado

aos mecanismos de produção de tais documentos, ou seja, não é possível desvinculá-los dos fins avaliativos que os constituem. Se os mecanismos utilizados para contar as histórias são o mais importante (PLUMMER,1995), acredito que o documento escolar que registra os resultados de avaliação pode ter grande legitimidade junto aos responsáveis, bem como para os/as alunos/as sobre seu desempenho e comportamento como aluno/a.

Nesse aspecto prescritivo dos Pareceres Descritivos, merece destaque a tentativa de comprometer as famílias com o processo de aprendizagem das crianças. No entanto, a linguagem e os aspectos de aprendizagem explicitados em tais documentos podem não cumprir com essa função, que seria de informar para que possam auxiliar os/as alunos/as. Toda narrativa é pensada e elaborada a partir da utilização que faremos da mesma. O Parecer Descritivo teria por finalidade descrever e explicar o processo de aprendizagem das crianças aos seus familiares. Para tanto, é necessário apresentá-las como alunos/as<sup>34</sup>, sendo essa apenas uma das identidades (leitor, escritor, alfabetizado, letrado e outras) que serão forjadas ao longo da escolarização dessas crianças. Nos Pareceres Descritivos do 1º trimestre é possível visibilizar a apresentação dessas crianças que são posicionadas como alunas no contexto escolar.

O aluno LG<sub>1</sub> mantém um bom relacionamento com todos. Bastante solícito, está sempre disposto a auxiliar colegas e professoras.

Ao longo do trimestre demonstrou muita iniciativa e vontade de aprender, vencendo com empenho e sucesso as dificuldades iniciais. (Parecer de LG<sub>1</sub>)

O aluno Ge<sub>1</sub> adaptou-se bem ao grupo e mantém um bom relacionamento com todos.

Em alguns momentos evidencia total falta de limites, não observando as regras combinadas e não atendendo às solicitações das professoras. (Parecer de Ge<sub>1</sub>)

Demonstra ter potencial para avançar, porém, evidencia uma certa insegurança, que a impede de arriscar-se mais no processo de sua alfabetização. (Parecer de V<sub>1</sub>)

É uma menina muito querida e que mantém um bom relacionamento com todos, apesar da

<sup>34</sup> Farei uma discussão mais aprofundada sobre a construção do sujeito-aluno no capítulo 6 desta dissertação.



sua timidez. (Parecer de Th<sub>1</sub>)

Demonstra muito interesse em aprender, porém às vezes, distrai-se, levando um tempo maior para concluí-las [as atividades]. Evidencia organização em seu material escolar. Seu caderno é cuidado com capricho e sua letra, bonita e legível. (Parecer de H<sub>1</sub>)

É um aluno muito afetivo....

Demonstra interesse em aprender perguntando constantemente. (Parecer de Cr<sub>1</sub>)

É uma menina amável, afetiva e educada.

Ao longo do trimestre demonstrou iniciativa e interesse em aprender, empenhando muito esforço, conseguindo vencer suas dificuldades iniciais. (Parecer de Ca<sub>1</sub>)

O aluno Jh<sub>1</sub> no decorrer do trimestre demonstrou bom relacionamento com os colegas e professores.

Nas atividades de sala de aula tem dificuldade de realizar os trabalhos, tendo falta de concentração. (Parecer de Jh<sub>1</sub>)

A aluna Bi<sub>1</sub> é uma menina meiga, amável e esforçada. Evidencia interesse e participa de todas as atividades propostas apesar de sua timidez. (Parecer de Bi<sub>1</sub>)

Nos excertos dos pareceres acima, pude constatar algumas diferenças e semelhanças que marcam as posições dadas nessas *narrativas escolares* para os/as alunos/as<sup>35</sup>, sendo que estas se repetem em muitos dos demais pareceres de que dispus para análise. Para os meninos são usados predominantemente termos como *vontade de aprender, adaptou-se, falta de concentração*, relacionados diretamente à aprendizagem e à conduta necessária para tanto. Já para as meninas, adjetivos como *meiga, querida, insegura e esforçada*, termos esses ligados predominantemente à afetividade e boa conduta, com uma relação nem sempre direta desses predicados com a aprendizagem.

Walkerdine (1995, p. 214) observa que atribuem-se diferentes significados ao desempenho de garotas e garotos em sala de aula. Ao analisar as características atribuídas aos meninos e às meninas na matemática, a autora ressalta que a potencialidade é atributo masculino

<sup>35</sup> Para ampliar tal discussão, ver Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade: '*Desempenho escolar e relações de gênero: um olhar pós-estruturalista*', de Dal Igna (2005), cuja discussão busca analisar a questão do desempenho escolar desde uma perspectiva dos estudos de gênero.

e que, no caso das garotas, o que é visto na superfície é tudo, destacando que as mesmas podiam apresentar um bom desempenho escolar porque eram “esforçadas”, “trabalhavam muito”, “seguiam regras” e “comportavam-se bem”. Ou seja, mesmo que os garotos não respondessem adequadamente às questões propostas em sala de aula, considerava-se um potencial “oculto” atribuindo aos meninos sucesso e características como ativo e lúdico. Ao questionar tais constatações, Walkerdine (1995) afirma que o problema consiste na forma como tais invenções foram introduzidas nas histórias contadas sobre as garotas e as mulheres e na forma como estas histórias foram utilizadas para as/nos regularem. Ou seja, sujeitos são produzidos através de histórias e estas, ao se repetirem, tornam-se “verdades”, produzindo efeitos sobre os sujeitos. Enfim,

“os comportamentos não são ‘lidos’ de uma forma equivalente. O que é lido como natural na masculinidade pode ser lido como não-natural e ameaçador na feminilidade. Pela mesma razão, o fracasso em não ser ‘desobediente’, em não quebrar as regras, em dominar argumentos racionais pode ser apontado também como não-natural em relação à masculinidade. Nesse argumento, a masculinidade é uma ficção tão histórica e culturalmente construída quanto a feminilidade, mas vivida de forma bastante diferente. As ações dos garotos e das garotas são compreendidas dentro de um quadro que está repleto de mitos e fantasias [histórias] em torno da diferença sexual” (WALKERDINE, 1995, p.217).

Nesse sentido, é possível olhar para as narrativas dos Pareceres Descritivos, como histórias que são contadas na escola sobre os/as alunos/as. E, fazendo uma analogia com as narrativas literárias, vejo o Parecer Descritivo do 1º trimestre como a situação inicial, o do 2º trimestre como a transformação ou desenrolar da narrativa e o do 3º trimestre como a situação final e a legitimação da criança como aluno/a. Melhor dizendo, o sujeito está aprovado ou reprovado. Isto é, como na estrutura da narrativa, os Pareceres Descritivos analisados apresentam uma transformação desses sujeitos produzidos temporalmente e especialmente pela linguagem e reconhecidos ao final do ano letivo como alunos/as aprovados/as ou reprovados/as.

Diferentemente da maioria das narrativas literárias, nessas *narrativas escolares*, o desfecho nem sempre é feliz.

Vejamos, na seqüência, pareceres produzidos sobre J no 1º, 2º e 3º trimestres:

<p>J<sub>1</sub> é um aluno muito participativo, apesar da timidez.          No decorrer do trimestre, o progresso, tanto na aprendizagem quanto no relacionamento com os colegas, foi muito bom.          Realiza todas as atividades propostas com interesse e responsabilidade. Seu caderno é organizado e sua letra bem legível.          Na construção da leitura e da escrita, encontra-se no <b>nível intermediário três</b>, demonstrando que o seu processo de alfabetização está em pleno desenvolvimento.          Na área do pensamento lógico-matemático, reconhece e escreve de forma correta os números de um a dez, seriando, classificando e contando adequadamente.          Nas demais áreas, realiza todas as atividades propostas.          J continue assim!</p>
<p>No decorrer deste trimestre, o aluno J<sub>2</sub> Fez grandes progressos.          No relacionamento com os colegas e a professora, já não demonstra timidez.          Na construção da leitura e da escrita, progrediu para o <b>nível alfabético</b>, lendo e escrevendo com desenvoltura.          Realiza cálculos simples de adição e subtração com facilidade.          Constrói frases curtas com criatividade.          Lê e interpreta adequadamente textos curtos.          J você está de parabéns!          Continue progredindo...</p>
<p>O aluno J<sub>3</sub> atingiu plenamente todos os objetivos da 1ª série.          Está apto para freqüentar a 2ª série no próximo ano.          Encontra-se no <b>nível alfabético</b>, lendo e escrevendo, com clareza, frases e pequenos textos.          Sugiro que leia muito, nas férias, para garantir o sucesso na interpretação de suas leituras.          Seu raciocínio lógico-matemático está adequado, pois efetua cálculos de adição e subtração com facilidade.          J te desejo tudo de bom...          Beijjos</p>

No primeiro trimestre, podemos vislumbrar a situação inicial quando é apresentada a problemática que precisaria de resolução, através da expressão *apesar da timidez*. Apresenta, também, o aluno em *pleno desenvolvimento*, situando-o no *nível intermediário 3*. No segundo trimestre, que aqui pode ser compreendido como o meio da narrativa, o conflito inicial começa a

ser resolvido, vemos que J *fez grandes progressos e já não demonstra timidez*, encontra-se no *nível alfabético* e a palavra *desenvoltura* é utilizada com o intuito de afirmar o quanto J avançou, embora esta não seja uma terminologia muito freqüente no contexto familiar. Enfim, no terceiro trimestre, temos a situação final dessa narrativa, onde J é compreendido como um aluno que *atingiu plenamente todos os objetivos da 1ª série, estando apto para freqüentar a 2ª série*. Nessa situação, sugestões são feitas a esse aluno, como a de que *leia muito, nas férias, para garantir o sucesso na interpretação de suas leituras*. O final feliz foi alcançado, só restando dizer: *te desejo tudo de bom. Beijos*.

No entanto, os finais felizes não compõem todas as narrativas, como se pode visibilizar na narrativa sobre JL:

JL<sub>1</sub> é um bom aluno que apesar da sua timidez, mantém um bom relacionamento com todos. Demonstra interesse em aprender porém, às vezes, distrai-se com outros assuntos, prejudicando sua concentração.  
É um aluno inseguro que precisa de estímulo da família para desenvolver sua autonomia. Seu processo de alfabetização está em construção.  
Na área do pensamento lógico-matemático ainda não reconhece os números até 10, fazendo confusão para classificar, seriar e contar objetos.  
JL<sub>1</sub> você é capaz!

No decorrer deste trimestre JL<sub>2</sub> não demonstrou progressos.  
Está cada vez menos interessado em realizar as atividades em aula.  
No processo de sua alfabetização encontra-se no **nível silábico**, pois ao escrever usa uma letra para cada sílaba, porém, algumas vezes, sem valor sonoro.  
Já reconhece os números até dez, mas não realiza cálculo simples de adição e subtração.  
Continua demonstrando insegurança para participar de atividades mais descontraídas e para expor suas idéias no grande grupo.  
É necessário que reserve um tempo para estudar em casa e que realize as atividades em aula.  
JL<sub>2</sub> conto contigo e tua família.

Neste trimestre, o aluno JL<sub>3</sub> demonstrou mais interesse em realizar as atividades, porém ainda encontra-se no **nível silábico** na construção da leitura e da escrita.  
Ainda não reconhece, nem escreve os números até 50 e para efetuar cálculos de adição e subtração precisa de auxílio.

JL<sub>3</sub> observamos o teu esforço e progresso neste trimestre, mas deverá freqüentar a 1ª série no próximo ano, para concluir o processo de construção da leitura e da escrita.  
 Leia muito nas férias.  
 Estarei torcendo por ti.  
 Beijos.

Na narrativa sobre JL, vemos no parecer do primeiro trimestre que *apesar da timidez* é um aluno que mantém um bom relacionamento com os colegas, demonstra *interesse* mas *distraí-se com outros assuntos, prejudicando sua concentração*. JL é caracterizado neste primeiro momento como um aluno inseguro, que precisaria de auxílio para resolver questões que envolveriam o pensamento lógico-matemático. No parecer do segundo trimestre, onde iniciaria a resolução do problema apresentado no primeiro parecer, temos um alerta aos familiares através das premissas *não demonstrou progresso, menos interessado, insegurança para participar de atividades mais descontraídas e para expor suas idéias no grande grupo*. No entanto vale lembrar que, inicialmente, JL foi caracterizado como um menino tímido e que, talvez, essa “insegurança” ao participar de tais atividades seria em decorrência disso, não caracterizando um empecilho para o desenvolvimento da lecto-escrita. Por fim, o parecer do terceiro trimestre é uma confirmação do que se anunciou no segundo trimestre, embora JL tenha demonstrado *mais interesse* na realização das tarefas, a conclusão é a permanência na 1ª série *para concluir o processo de construção da leitura e da escrita*. Essa narrativa, com o final temido e sobretudo não desejado, conclui com a esperança de um novo final, a ser reescrito ao término do próximo ano, afirmando *estarei torcendo por ti*.

### 3.2 TECER RETECENDO

Nas análises dos Pareceres Descritivos, localizo-os como prescritivos, pois não somente

descrevem os sujeitos ali narrados como também lhes inscrevem determinadas identidades. Prescrevem o que fazer para tornar-se um/a bom/a aluno/a, alfabetizado/a, letrado/a, obediente, responsável etc. Esse aspecto não pode ser considerado novo no contexto escolar, pois, ao discutir a escolarização da educação e da alfabetização, Trindade (2004)<sup>36</sup> dirá que, a partir da segunda metade do século XIX, a escola precisou redefinir os fins do ensino, partindo de uma nova concepção de infância relacionada à debilidade e à inocência. Passaria a ser da escola, então, a função de educar, instruir e superar tais imperfeições. Surge, assim, “uma escola que desejaria, acima de tudo, educar e não apenas instruir e o/a bom/a professor/a privilegiaria a boa educação, acima da instrução. As boas maneiras e a aparência externa marcariam a criança educada”.(TRINDADE, 2004, p. 388)

Para Hall (2000a), num mundo onde as fronteiras estão se dissolvendo e as continuidades são rompidas, velhas certezas e hierarquias, principalmente em torno da identidade, têm sido postas em jogo. As identidades culturais traduziriam essa fragmentação de códigos, a multiplicidade de estilos e a ênfase do flutuante, do provisório, do efêmero, tornando-se fragmentadas, ou seja, abertamente discutidas, negociadas e disputadas. O autor observa que o impacto que a globalização pode trazer sobre as identidades tem um efeito pluralizante, produzindo uma variedade de possibilidades e de novas posições de identificação, tornando as identidades mais políticas, diversas e plurais. Mas seu efeito permanece contraditório, pois também existem movimentos e processos que atuam na tentativa de “recuperar” algumas identidades tidas como perdidas, buscando resgatar uma suposta pureza interior e reafirmar antigas certezas.

---

<sup>36</sup> Trindade (2004, p. 458), ao realizar uma pesquisa de caráter macroanalítico quanto à iniciação à leitura e à escrita no Estado do Rio Grande do Sul, pontua que para os ideais republicanos da Primeira República “o/a bom/a filho/a, bom/a aluno/a se tornariam o/a bom/a trabalhador/a, o/a bom/a cidadão/ã e o/a bom/a brasileiro/a. A educação física, moral (incluindo a cívica) e intelectual concorreram para a formação desses modelos de homens e mulheres, desde a infância”.

Não se trata aqui de defender ou não tal prática escolar, mas de reler práticas naturalizadas como inovadoras. E, principalmente, perceber os efeitos produzidos por elas a partir de uma outra perspectiva. Consiste, especialmente, em pensar as práticas educativas como lugares onde se produzem e se interpretam histórias. Os Pareceres Descritivos criam um/a aluno/a discursivamente a partir da história que dele/a é contada nas *narrativas escolares*. Larrosa (1996a) comentará as histórias exemplares, retomando a importância das histórias que ouvimos, dizendo que elas servirão de exemplos para criarmos discursivamente as nossas histórias e, ainda, que “a subjetividade está na narrativa” (LARROSA, 1996a, p. 471). Conforme o autor, o ser humano é um sujeito que se interpreta e essa auto-interpretação se dá fazendo uso de maneira significativa, das formas narrativas.

A necessidade de explorar as *narrativas escolares*, analisando os discursos que se constituem em diferentes épocas e lugares e que levam essas professoras a produzir tais narrativas, torna-se central pois, conforme Sawin (1999), “a liberdade de inventar identidades não pode ser vista como uma atividade autônoma, ou seja, essa liberdade é coagida discursivamente por forças sociais”. Tais forças sociais podem ser relacionadas ao projeto educacional da instituição e, ainda, ao próprio sistema avaliativo que os discursos sobre alfabetização forjam ao longo do tempo.

Passo, no próximo capítulo, a discutir alguns conceitos que me permitem problematizar e analisar os discursos pedagógicos sobre a avaliação escolar com vistas a entender seus efeitos produtivos nas *narrativas escolares* examinadas: os Pareceres Descritivos.

- Mas, e hoje, por que você tece em pedacinhos?

Tecelina fez cara de isso-eu-já-não-me-lembro e foi então que eu vi o que era tecer em pedacinhos: era voltar e retecer, era pular pedaços, era contar os pontos e as palavras, e, depois pular de propósito para poder recontar. (SOUZA, 2002, p. 24)



## 4 A AVALIAÇÃO: UM DOS FIOS QUE TECEM A TRAMA DAS NARRATIVAS ESCOLARES

---

A realidade assume muitas formas, tantas quantas nossos discursos sobre ela forem capazes de compor. Quando alguém ou algo é descrito, explicado em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”. Embora tenhamos preferências, não existe parâmetro que nos permita julgar o valor de verdade de um discurso. (COSTA, 2002, p. 152)

Ao assumir os Pareceres Descritivos como *narrativas escolares*, tornou-se necessário fazer delimitações no ato de eleger os pressupostos teóricos para esta pesquisa. Lembro que o levantamento apresentado a seguir, acerca dos discursos sobre avaliação, está embasado na interpretação do caráter constitutivo da linguagem. A partir desse posicionamento teórico, o conceito de discurso foi central para tal estudo.

Veiga-Neto (2003, p. 107) discute temas fundamentais às pesquisas pedagógicas a partir da perspectiva *foucaultiana*, mostrando como tal filósofo assumia o caráter construcionista da linguagem ao sublinhar que “a linguagem é constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo”. O autor observa, ainda, que o discurso não é mera tradução das lutas pela dominação, mas sim o próprio poder almejado, a razão pela qual lutamos. Assim, o discurso não descreve as coisas, ele as fabrica.

Outros autores, que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos e não em suas peculiaridades formais, como Bakhtin e Bronckart, citados por Marcuschi (2002), concebem a língua como atividade social, histórica e cognitiva, privilegiando seus aspectos funcional e interativo ao reconhecer seu caráter constitutivo. E, neste contexto, os gêneros textuais Pareceres Descritivos, constituem ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo.

Diferentes discursos disputam lugar na produção discursiva sobre avaliação escolar,

diferenciando-a em reflexiva, mediadora, formativa e reguladora. A forma como ela é pensada na escola XX e na mantenedora foi analisada nesta pesquisa, para compreender sua produção e seus efeitos.

A avaliação vem sendo construída a partir de diversos discursos, entre eles os que são dirigidos especificamente às professoras alfabetizadoras. Podemos observar, na literatura utilizada junto às escolas, algumas tentativas de vincular a prática avaliativa à qualificação docente, bem como uma maneira de comprometer a família com o processo de aprendizagem das crianças. Produz-se, assim, em diferentes momentos históricos, um discurso específico para a avaliação que, ao mesmo tempo em que pretende fixar e naturalizar idéias e posições, pode produzir transformações ligadas a novos interesses no âmbito social. É a partir do que se diz sobre a avaliação, nesses discursos pedagógicos, que vão se produzindo jeitos de avaliar nas escolas. Os discursos veiculados através da mantenedora e da legislação<sup>37</sup> estão implicados com a construção de identidades sociais, entre elas, as de quem avalia e de quem é avaliado, ou seja, diferentes significados e sentidos são produzidos pelos diferentes sistemas simbólicos.

Segundo Veiga-Neto (2003), a verdade é aquilo que dizemos e acreditamos ser verdadeiro, ressaltando, assim, as verdades como invenções e não como descobertas. Dessa forma, a linguagem não pode mais ser concebida com um sujeito ativo, pois ao nascermos já somos inseridos num mundo repleto de discursos circulantes, tornando-nos sujeitos capturados por tais discursos. Para Foucault (apud Veiga-Neto, 2003), o sujeito não pode ser visto como dono de sua intenção comunicativa, pois é incapaz de se colocar fora do discurso para falar sobre ele.

Entender a linguagem como constitutiva implica ver o conhecimento como produzido

---

<sup>37</sup> Quando me refiro à legislação, estou considerando o Parecer n.º 323/99, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, que norteia as orientações dadas às escolas municipais, pela Secretaria Municipal de Educação de Canoas e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº9394/96).

pelos discursos que podem ser não apenas contingentes, mas subjetivos, formando, dessa forma, os objetos de que falamos. Assim, torna-se significativo conceber as práticas discursivas não apenas como atos de fala, mas sim como a maneira de vermos o mundo, de compreendê-lo e, principalmente, de falar sobre ele.

As práticas discursivas estão sempre ligadas umas às outras, pois necessitam se alimentar em práticas que, muitas vezes, estão localizadas em outros campos teóricos e discursivos, a fim de que possam ser visibilizadas e, principalmente, valorizadas, como o discurso sobre a avaliação, que está inserido num discurso maior, o da educação, mas que buscará suporte em discursos de vários campos, como o da Pedagogia, da Psicologia, da Medicina, entre outros. É situado nessa pluridiscursividade, que discursos tidos como “verdadeiros” se impõem para criar um próprio, no caso, sobre a avaliação, fazendo-nos pensar que esta pode ser vista como um texto e analisada como um discurso. Portanto, os discursos sobre a avaliação podem ser configurados como um construto a partir do qual são produzidos e organizados determinados sentidos, significados sociais e práticas que podem tanto apresentar aspectos de permanência quanto de incerteza.

Em relação ao enunciado, Veiga-Neto (2003, p.113) afirma que não precisa, necessariamente, ser verbalizado. Uma imagem pode ser aceita como um enunciado, desde que manifeste saber, o qual poderá ser aceito, repetido e transmitido. Ou seja, os enunciados se transmitem e se conservam devido ao seu valor, incitando nos sujeitos o desejo de apropriação, para que sejam repetidos, reproduzidos e transformados.

Já o conjunto de discursos que contam como conhecimento em determinado período histórico podem ser entendidos como manifestações da *episteme*<sup>38</sup>, ou seja, a *episteme* determina

---

<sup>38</sup> Sheridan (apud VEIGA-NETO, 2003, p.115) dirá que, para Foucault, a *episteme* “está relacionada ao conjunto de regras que regem os discursos de uma determinada época.”

quais são os discursos permitidos e os não-permitidos, os verdadeiros e os falsos. Os reconhecidos como não-permitidos e falsos certamente serão aqueles estranhos à *episteme* da época em questão. Tal pensamento pode ser produtivo ao perguntarmos: quem está autorizado a falar sobre avaliação? Quem elege os discursos que ganham maior visibilidade em relação à avaliação? O que é falado? Para quem?

A partir de tais questionamentos, torna-se possível analisar os discursos que legitimam a avaliação escolar, presentes em documentos como a LDB – Lei nº 9.394/96, o Parecer CEED nº 323/99, o Regimento Escolar, a Proposta Político – Pedagógica, o Plano de Estudos e seu referencial teórico, reconhecendo-os como um conjunto de saberes que, na contemporaneidade, delimitam o que pode ser dito sobre a avaliação e que, principalmente, pontuam o que não pode ser dito sobre a mesma.

As questões acima remetem ao conceito de poder em uma análise discursiva de inspiração pós-estruturalista. Foucault (1996) subverte a noção de poder binário (oprimido/opressor), afirmando que nem sempre o poder é repressivo, uma vez que ele incita, provoca e produz. É produtivo na medida em que seu exercício tem efeito sobre os sujeitos, efeitos que não são apenas coercitivos, e exercício que se constitui num jogo de disputas.

São esses pressupostos que conduziram meu olhar para o Parecer n.º 323/99, organizado pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

Observando o item referente à avaliação, podemos ler a seguir:

5.3 - A avaliação: a avaliação é uma atividade intrínseca ao agir humano. A pergunta, extremamente simples, que cada um se faz, em relação a qualquer empreendimento, se deu certo ou não, é avaliação. Nesse sentido, a avaliação só tem algum sentido se for feita com fins diagnósticos.

A avaliação escolar é, pois, responsável pelo acompanhamento e controle sistemáticos da operacionalização do currículo, visando oferecer dados capazes de informar o redirecionamento do planejamento e orientar o desenvolvimento curricular. Avaliar – na escola

– passará a significar, então, buscar informações capazes de orientar a tomada de decisões a respeito do currículo e sua implementação.

Nem sempre a avaliação realizada por quem executa a ação é mais confiável. Haverá sempre condicionantes importantes, capazes de desvirtuar seus resultados. Não é por outro motivo que a avaliação externa se torna parte importante de uma avaliação mais geral e abrangente.

Se a avaliação interna tem suas limitantes, o mesmo se poderá dizer, a rigor, da avaliação externa. Talvez, por isso mesmo, devam as duas – a avaliação interna e a avaliação externa – ser consideradas complementares.

Também nesse segmento, além das formas institucionalizadas de avaliação externa – como os exames nacionais (SAEB, ENEM, etc.) – a supervisão educacional das entidades mantenedoras, sejam elas entidades privadas, Prefeituras Municipais ou o Governo do Estado, e a inspeção afeta à administração do sistema educacional têm importante papel a cumprir.

De modo geral, a avaliação, na escola, tem sido referida ao aluno. Essa avaliação é importante por se destinar a fornecer um diagnóstico ao professor, contendo elementos para tomar decisões sobre a forma de conduzir o processo ensino-aprendizagem. Para o aluno, a avaliação de aprendizagem fornece uma informação sobre seu desempenho, orientando-o a respeito de aspectos que merecem relevo especial no seu estudo.

De outra parte, a avaliação institucional raramente é exercitada de forma contínua e permanente, mesmo que os Regimentos Escolares lhe dediquem um capítulo especial. Dessa avaliação institucional deve fazer parte a avaliação do processo de definição e aplicação do currículo.

Em todo caso, da avaliação depende a possibilidade de contar com dados capazes de informar a tomada de decisões sobre o currículo. Se os dados não existirem ou forem de validade duvidosa, o currículo ficará a mercê de pressentimentos e improvisos, incompatíveis com a seriedade e responsabilidade com que a educação merece ser tratada. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS) [Parecer nº 323], 1999, p.7 – 9)

Conforme o Parecer CEED 323/99, a avaliação só poderia ser concebida com o objetivo de diagnosticar não só a aprendizagem do/da aluno/a como também orientaria o/a professor/a em seu planejamento e na implementação curricular, acentuando sua responsabilidade pelo acompanhamento, controle e operacionalização do currículo<sup>39</sup>.

<sup>39</sup> Para uma discussão sobre o currículo, na perspectiva apontada nessa pesquisa, ver Costa (2001), que abordará o currículo como um campo de disputa, de conflito e de contestação. Mas, sobretudo, que “numa sociedade que chega aos limiares do novo milênio marcada por divisões de classe, raça, gênero, idade, entre outras dimensões, as decisões e prescrições relativas ao currículo estão estreitamente vinculadas a estruturas de poder e de dominação” (COSTA, 2001). Ainda, nessa perspectiva, Silva (2001) analisa o currículo como um artefato cultural, não deixando de destacar as estreitas conexões entre a natureza construída do currículo e a produção de identidades culturais e sociais. Assim, “o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram” (SILVA, 2001, p. 150).

Os discursos legais<sup>40</sup> teriam o poder de anunciar o que é avaliação e, na medida que a anunciam, produzem uma prática avaliativa, (re)produzindo-se em outras instâncias, como nas escolas, nas universidades e nas mantenedoras. A representação que a avaliação assume no discurso legal a legitima como prática discursiva ao assumirmos que os discursos não são subjetivos, eles subjetivam. E é admitindo o caráter constitutivo da linguagem que analiso as práticas discursivas que se articulam, definindo e regulando a avaliação na alfabetização, atentando para os discursos envolvidos nesse processo.

#### 4.1 PROFESSORA OU TECELÃ?

A pergunta que intitula esta seção surgiu das reflexões decorrentes da trajetória de pesquisa e poderia supor três respostas: professora (aquela que exerce a docência); poderia responder também: tecelã (aquela que tece narrativas e atribui identidades); como poderia responder ainda: professora e tecelã. Identidades provisórias, às vezes sobrepostas, divergentes, mas sobretudo efeitos dos discursos que estão em evidência.

Os enunciados que regem um discurso marcam o que é tomado como verdade, num dado momento histórico, ou seja, estabelecem regimes de verdade. Mas como essas verdades se estabeleceram? Como esses discursos ganham tamanha visibilidade a fim de determinar o que é verdadeiro?

A vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é

---

<sup>40</sup> Chamarei de discursos legais aqueles que integram a legislação, bem como os documentos elaborados pela escola, como o Regimento Escolar e a Proposta Político-Pedagógica.

aplicado numa sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certo modo, atribuído. (FOUCAULT, 1996, p.17)

Por conseguinte, a vontade de verdade pode ser entendida como uma busca pela dominação que os sujeitos empreendem, marcando e sinalizando os discursos através da exclusão, como o que pode ser dito e o que não pode ser dito, o que pode ser pensável e o impensável, o que é verdadeiro e o que é falso. Todo campo de conhecimento formado por um conjunto de enunciados que determinam o que é pensável e o que é dizível, determinam que há uma série de discursos admitidos e outros excluídos.

Dentre as orientações dadas às escolas<sup>41</sup> da rede municipal de Canoas, alguns discursos de avaliação tiveram maior visibilidade, marcando o que pode ser dito, através de encontros, oficinas e palestras.

Alguns/as autores/as receberam papel de destaque nesta tarefa. São eles/as: Melchior (1999, 2001), Hoffmann (1993, 1996, 2004), Arroyo (2000), Perrenoud (1999) e Vasconcelos (1998)<sup>42</sup>. Procuo problematizar alguns desses discursos, questionando quais os processos que os estabeleceram como verdade, pois, ao serem eleitos como referência, outros discursos foram excluídos. Veiga-Neto (2003, p.125) dirá que no campo pedagógico há uma tendência a dividir os discursos em blocos: os admitidos e os excluídos, os dominantes e os dominados, os de poder e os de resistência, mas que, segundo a perspectiva pós-estruturalista, não há lugar para “dialetrizar o mundo”.

---

<sup>41</sup> Menciono, aqui “escolas” porque as orientações, sessões de estudos e assessorias prestadas às escolas de Canoas foram únicas ou, pelo menos, tiveram o mesmo referencial teórico. No entanto, cabe lembrar que o material colhido para pesquisa foi o de uma dessas escolas, cujos critérios de escolha já foram explicitados anteriormente.

<sup>42</sup> Eis alguns dos livros utilizados como referência: *Avaliação pedagógica: função e necessidade* (1999) e *A avaliação para qualificar a prática docente: espaço para ação supervisora* (2001), de Maria Celina Melchior; *Avaliação mediadora: uma prática em construção* (1993), *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança* (1996) e *Avaliar para promover: as setas do caminho* (2001), de Jussara Hoffmann; *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens* (2000), de Miguel Arroyo; *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas* (1999), de Philippe Perrenoud e *Avaliação: práticas de mudanças* (1998), de Celso dos Santos Vasconcelos.

No material analisado<sup>43</sup>, a avaliação serviria aos/às alunos/as como diagnóstico de seu desempenho, tendo em vista a definição de encaminhamentos para a sua aprendizagem. Já para a professora, forneceria dados para uma análise reflexiva, no sentido de avaliar sua própria atuação docente. Também são apresentados dois tipos de Pedagogia, as quais requerem avaliações diferenciadas: o modelo de educação conservadora e o de educação transformadora, apresentando, assim, mais um binarismo em educação.

Melchior (1999, p. 31) dirá que:

Se o modelo é o conservador e a educação é vista como a ação exercida pelas gerações adultas, visando a enquadrar o educando em um sistema social preestabelecido, a avaliação, neste caso, vai ter *função classificatória, com o objetivo básico de qualificar os alunos*. A preocupação com sua sistematização visa, apenas, a verificar se os alunos atingiram os objetivos de conhecimento previstos. Ela serve, neste caso, *como forma de controle*.

Se o modelo é de uma educação transformadora, ela é vista como resultado da ação do educando na realidade que o cerca. O professor acredita na capacidade de investigar, de criar e no espírito de pesquisa. A educação vai ajudar o aluno a adquirir consciência de sua força e responsabilidade na construção de sua história e da história de seu grupo. *O professor que tem consciência do verdadeiro significado e importância de seu papel, como co-participante do processo de desenvolvimento de seus alunos, é aquele que assume ser um companheiro de jornada no processo de formação e capacitação do educando*.

O binarismo conservador/transformador marca lingüisticamente o discurso que assume maior destaque, atribuindo-lhe *status* de verdade. E, de alguma forma, leva as professoras a se verem em um ou outro modelo de educação, ainda que todos sejam invenções. Em outras palavras, os/as professores/as são categorizados/as assim como categorizam seus/suas alunos/as na elaboração dos Pareceres Descritivos.

<sup>43</sup> Refiro-me, aqui, a um dos livros utilizados pela SMEC/Canoas como referência em suas assessorias pedagógicas às equipes diretivas na elaboração do Regimento Escolar e da Proposta Político-Pedagógica de suas escolas, *Avaliação Pedagógica – função e necessidade*, de Maria Celina Melchior. Cabe salientar que a própria autora participou como colaboradora de vários encontros com as equipes diretivas, a fim de discutir a avaliação escolar.



No entanto, é atribuído ao discurso transformador maior destaque, pois está dito que “o professor que tem consciência do **verdadeiro**<sup>44</sup> significado e importância de seu papel” (MELCHIOR, 1999, p.31) deve assumir tal postura, o que, em uma perspectiva pós-estruturalista, corresponderia à compreensão de como se dá a inscrição de sua identidade nessa forma de ser professora. A partir dessa citação podemos questionar: que *verdadeiro* seria esse? Se pensarmos nos Pareceres Descritivos como narrativas “reproduzidas” pelos/as professores/as, é possível atribuir ao/à aluno/a uma participação na construção da “sua” história? Quem narra essas histórias?

O modelo chamado de educação conservadora apresenta-se como um modelo ultrapassado, exercido “pelos adultos”, que tentariam enquadrar os/as alunos/as em um padrão preestabelecido, cuja função seria classificar para melhor qualificar. Parece-me importante destacar que, no trecho referente à educação conservadora, a mesma é considerada uma ação exercida “pelos adultos” e difere do modelo de educação transformadora, pois, conforme a autora, nesse último modelo um papel central estaria ligado “aos educadores” na realidade que os cerca, valorizando, provocando e convocando o/a professor/a a uma identificação com tal modelo.

Na perspectiva teórica a que se alinha esta pesquisa, a identidade não é tida como algo “natural”, muito menos fixa, mas como histórica, contingente e em constante construção. É a partir de um processo cultural e social de produção das diferenças que as identidades se definem. Dizer, então, que a identidade é alguma coisa, significa dizer o que ela não é.

Tanto o modelo chamado de educação conservadora quanto o modelo chamado de educação transformadora resultariam de processos lingüísticos que partem de critérios de valoração diferenciados, e tais enunciados se estabeleceriam para atender uma vontade de

---

<sup>44</sup> Grifo meu.

verdade que estaria diretamente ligada a uma vontade de poder. Silva (2000), ao discutir identidade e diferença, menciona que as mesmas são processos que não se separam, pois existe uma relação de dependência entre eles para que possam ser produzidos.

Ao discutir *Os binarismos que habitam a educação e sua desconstrução*, Silva (1996, p. 244) afirma que seria uma tarefa um tanto quanto difícil compreender o campo educacional fora de binarismos como libertação/opressão, repressão/libertação, teoria/prática, racional /irracional, e busca, nas reflexões de Derrida, a desconstrução de tais oposições:

[...] nessas oposições um termo não representa a superação do outro, como se pode pretender a partir da posição que argumenta em seu favor. Embora nessas oposições um termo sempre apareça como positivo, reprimindo o outro, na verdade elas supõem uma essência que lhes está subjacente. Ocorre não apenas que essa essência não apenas não existe, como a identidade que é definida pela oposição não é fixa, mas flutuante, cambiante. (SILVA, 1996, p. 244)

Essa crítica às oposições binárias está diretamente ligada à crítica dos significados transcendentais, e Silva (1996, p. 245) pontuará que a filosofia ocidental teria se caracterizado pela busca deste significado último de todas as coisas, “que permitiria uma compreensão final, um significado que serviria de referência para todos os outros, e que estaria na sua origem”, pensamento que vai de encontro à perspectiva pós-estruturalista, pois nesta o significado não seria fixo, mas sim cambiante. Não caberia, então, pensar em um significado, mas em significados. Não cabe pensar na origem, mas nas origens que levariam à instituição de tais significados.

No referencial utilizado pela escola XX, é possível demarcar uma certa categorização da educação em modelos estanques, e esses modelos produzem um discurso específico para a

docência com relação à avaliação. Em outras palavras, ao ler no modelo de “educação transformadora”(MELCHIOR, 1999, p. 31) que *o professor acredita na capacidade de investigar, de criar e no espírito de pesquisa* observamos sua reprodução no Regimento da escola XX, desta vez focalizando a ação docente na definição de avaliação apresentada no documento, ou seja, ficaria demarcada a necessidade de *“compreender a avaliação como uma ação humana que busca investigar o ambiente de sala de aula através da participação, da dinamização, problematização e estabelecimento de relações. Buscando assim, o sentido de organizar este cotidiano investigativo(...)”*. Conforme se pode observar nas considerações de Melchior (1999, p. 25)

num processo participativo de avaliação, o professor faz o registro do desempenho do aluno, constata o que o aluno ainda não aprendeu, propõe atividades alternativas, torna a observar o desempenho e discute com eles as respostas apresentadas. Assim, na dinâmica do processo, o professor vai obtendo dados provisórios sobre o estágio de desenvolvimento do aluno. Desse processo resulta um parecer descritivo com base nas anotações anteriores e nas discussões realizadas.

Ao serem visibilizados procedimentos como a observação, os registros e as anotações, necessários à realização da avaliação, ensina-se uma maneira de avaliar, constituindo um/a “bom/a” avaliador/a. Tais passos podem ser examinados nos Pareceres Descritivos e esse discurso é produtivo, ao prescrever uma forma de avaliar. As tarefas realizadas pelos/as alunos/as, anexadas aos Pareceres Descritivos, funcionariam como “amostra” daquilo que a professora procura descrever e que, de certa forma, “prova” que sua prática seria coerente com o discurso legitimado pela escola, pela cultura.

Penso também que, não raramente, temos as identidades apresentadas como se fossem absolutas, universais e coerentes, ou seja, como uma referência verdadeira que serve para

estabelecermos critérios, a fim de categorizar quem pertence ou não a tal identidade. As mudanças ocorridas na sociedade produzem o sujeito pós-moderno, isto é, nossa identidade é constantemente “formada e transformada em relação às forças pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2000a, p. 12-13). Assim, o sujeito assumiria diferentes identidades em diferentes momentos, podendo, inclusive, assumir identidades contraditórias.

Na seção que segue, busquei examinar como a legislação orienta a elaboração dos Pareceres Descritivos, a partir do que pode ser dito sobre a avaliação escolar.

#### 4.2 TECITURA A MUITOS FIOS

Há um entrelaçamento entre os discursos sobre a avaliação, que nomeei de “discursos legais”, incluindo a LDB – Lei nº 9.394/96 e o Parecer CEED nº 323/99, a Proposta Político – Pedagógica e o Regimento da escola pesquisada. A escolha desses discursos para análise deu-se pelo fato de que o Parecer CEED nº 323/99 serviu de referência a todas as escolas na elaboração de suas propostas e regimentos, de acordo com a LDB – Lei nº 9.394/96. Assim, torna-se imprescindível olhar para tais discursos como constituidores da avaliação escolar.

Na escola XX, é a partir da LDB – Lei nº 9.394/96, que se estabelecem os Pareceres Descritivos como registro de avaliação das primeiras séries do Ensino Fundamental. Cabe salientar que, em outras escolas, já era uma prática recorrente, principalmente na Educação Infantil. Essa opção da escola, surge no momento em que as escolas passam a adotar um Regimento próprio e Proposta – Pedagógica exclusiva ou específica de cada escola.

Na LDB – Lei nº 9394/96 (p.10,14-15), nos Artigos 12 e 24, podemos ler o seguinte:

Artigo 12: Os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do sistema de ensino, terão a incumbência de:

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com as escolas;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como a execução de sua proposta pedagógica.

Artigo 24: A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V - A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais,
- possibilidade de aceleração de estudos para os alunos com atraso escolar,
- possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado,
- aproveitamento de estudos concluídos com êxito,
- obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Vemos que a LDB – Lei n.º 9394/96, através do Artigo 12, convocaria a escola a criar laços mais estreitos com a família e a assumir o compromisso de socializar informações sobre o processo de aprendizagem durante o seu desenvolvimento. Talvez, por essa razão, nos Pareceres Descritivos, há sempre uma recomendação à família quanto ao auxílio doméstico às tarefas escolares. Também é possível verificar nos Pareceres Descritivos a informação aos pais quanto à assiduidade dos/das filhos/as, conforme o previsto na LDB – Lei n.º 9394/96:

Recomendamos auxílio da família para que intensifique os estudos em casa, cuide de sua assiduidade e o incentive nas conquistas. (Parecer de MA<sub>1</sub>)

Revela, ainda, algumas dificuldades na sua aprendizagem, necessitando reforçar os estudos em casa, fazer os temas e diminuir as faltas. (Parecer de T<sub>1</sub>)

É uma criança com potencial para avançar, necessitando apenas apoio da família para que não falte às aulas, tenha sempre o material básico na mochila e realize os temas de casa. (Parecer MH<sub>1</sub>)

Suas faltas freqüentes e seus atrasos têm contribuído para que ele perca gradativamente seu interesse de aprender. (Parecer de MH<sub>2</sub>)

Sua assiduidade melhorou neste trimestre. (Parecer de ML<sub>2</sub>)

JA<sub>2</sub> é um menino muito especial, que tem condições de progredir. Procure não faltar e participar mais ativamente das aulas. (Parecer de JA<sub>2</sub>)

H<sub>2</sub>, parabéns pelo teu desempenho e procure não faltar às aulas. (Parecer de H<sub>2</sub>)

Parabéns pelo teu esforço, procure não faltar mais às aulas e reserve um tempinho para estudar. (Parecer de DA<sub>2</sub>)

A aluna K<sub>2</sub>, no decorrer do segundo trimestre, demonstrou dificuldades de relacionamento, recusando-se a entrar na sala. Necessitamos do auxílio da família no sentido de não deixa-la faltar. (Parecer de K<sub>2</sub>)

Recomendamos o auxílio da família para que ele consiga progredir mais e avançar, organizando um horário diário para leitura em casa, acompanhado de um adulto e freqüência nas aulas de reforço. (Parecer de ML<sub>2</sub>)

AV<sub>2</sub>. teve seu desempenho um pouco prejudicado devido às faltas constantes e pouco incentivo da família para a realização das tarefas de casa. (Parecer de AV<sub>2</sub>)

Em relação à informação sobre a assiduidade das crianças, penso que o Parecer Descritivo atinge sua meta; no entanto, faz-se necessário salientar que Xavier (2003, p. 213), ao discutir a presença dos padrastos e avós nas configurações familiares, comenta tal fato em relação ao seu objeto de pesquisa, sugerindo “que tais apelos parecem ser endereçados não às famílias que compõem os grupos estudados, mas aos padrões mais usuais de famílias de classes médias”. Também nessa pesquisa, é possível compreender os apelos dirigidos às famílias da mesma

maneira. Apelos como os já citados são direcionados às famílias onde pelo menos um dos responsáveis tenha disponibilidade para organizar o tempo que este aluno/a passa em casa, observando como realiza as tarefas escolares e, ainda, se vai para a escola ou não.

Ao discutir as funções da avaliação, Perrenoud (1999) salienta que, ao se dirigir à família, a avaliação teria o objetivo de prevenir. Prevenir tanto no sentido de alertar contra o fracasso que se anuncia, ou de tranquilizar. Nos Pareceres Descritivos, as frases que tranquilizariam os pais são: *estou adorando conviver contigo; parabéns pelo teu sucesso; parabéns pelo teu progresso; você é capaz; parabéns, continue assim; você vai conseguir; continue batalhando; continue na batalha, você vai longe*. Já as frases de alerta não apresentam muitas variações: *só depende de ti, conto contigo; conto com maior empenho da tua parte e apoio diário da tua família; nós gostamos muito de você*. Algumas frases direcionadas aos/às alunos/as e seus familiares são frases que servem tanto de alerta como tranquilizantes, sendo possível entendê-las pelo o contexto da narrativa escolar no Parecer Descritivo: *continue esforçando-se; continue se esforçando, pois você é capaz de superar os obstáculos; continue se esforçando, pois você tem capacidade; continue se esforçando, pois você tem condições de progredir muito mais*. Essas últimas frases são usadas tanto para aqueles/as alunos/as que apresentam avanço considerável em sua aprendizagem, como também para aqueles que não evidenciam os mesmos avanços.

No Artigo 24, inciso V, a ênfase está na forma de avaliar: ela não poderia mais ser realizada somente através de provas ou testes; deveria ser contínua e considerar avanços, conforme a aprendizagem dos/das alunos/as. Além disso, deveria prever a possibilidade de recuperação de estudos, no caso da aprendizagem não ser satisfatória. Este último aspecto referente aos estudos de recuperação, só pôde ser mapeado no Parecer de ML<sup>2</sup>, conforme apresentei no quadro anterior.

É a partir da LDB – Lei n.º 9394/96 que as escolas elaboram o seu Regimento, que poderia ser compreendido não só como um instrumento ordenador do funcionamento do estabelecimento, mas também como o documento elaborado a fim de viabilizar a execução da Proposta Político Pedagógica. Seguindo uma “hierarquia legal”, podemos situar a LDB – Lei n.º 9394/96, o Regimento Escolar e, finalmente, a Proposta Político – Pedagógica. No Regimento da escola XX, há uma reafirmação da concepção de avaliação já visibilizada no Parecer CEED n.º323/99, determinando-a pelos efeitos diagnósticos tanto para o/a professor/a como para o/a aluno/a, através da tomada de consciência do processo de ensino e aprendizagem. Ao referir a avaliação do/da aluno/a, seguindo o que orienta a LDB – Lei n.º 9394/96 e a Proposta Político Pedagógica, o Regimento ressalta, conforme veremos a seguir, a importância da avaliação ser compreendida como um processo “global, contínuo e cumulativo”, durante o período letivo, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

## Regimento Escolar

### 4.7. Avaliação

A avaliação é uma ação formadora tanto para o professor como para o aluno, que vão tomando consciência do seu processo de ensino e aprendizagem.

As questões - *o quê, como, com quê, por quê e para quê avaliamos* - nascem da necessidade de compreender a avaliação como uma ação humana que busca investigar o ambiente de sala de aula através da participação, da dinamização, problematização e estabelecimento de relações, e buscando assim, o sentido para organizar este cotidiano investigativo com princípios claros e apropriados, para que se possa nortear o que ocorre na escola e o que se deseja dela.

#### 4.7.1. Avaliação da aprendizagem

A avaliação do aluno é global, contínua e cumulativa durante o ano letivo, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

O desempenho do aluno é acompanhado e registrado pelos professores e Serviço Pedagógico em instrumento para este fim.

#### 4.7.2. Descrição dos procedimentos da avaliação

A avaliação é realizada através de atividades e observações diárias e de trabalhos, testes e



provas trimestrais.

#### 4.7.3. Expressão dos resultados da avaliação

O período letivo é dividido em três trimestres.

Na primeira série do Ensino Fundamental a forma usada é de Parecer Descritivo no final de cada trimestre, considerando as aprendizagens estabelecidas nos Planos de Estudos, utilizando-se a menção A (aprovado) ou R (reprovado), no final do ano letivo.

#### 4.8. Estudos de recuperação

Os estudos de recuperação são realizados pelo professor titular através de estudos e atividades diferenciadas que auxiliem o avanço do aluno em seu processo de ensino-aprendizagem.

Quando os estudos paralelos de recuperação não forem suficientes, estão à disposição, em turno inverso, os professores dos setores e a Equipe Diretiva, para realizá-los.

Ao discutir os programas e textos legislativos sobre a avaliação, Perrenoud (1999, p.31) observa que o/a professor/a se encontraria em uma “esfera de autonomia”, e ainda

Quando a avaliação é essencialmente contínua, cada professor pode de modo mais fácil – sem, aliás, tomar forçosamente consciência disso – adotar sua própria definição da excelência, apropriando-se e especificando, à sua maneira, as normas de excelência estabelecidas pela instituição, nelas investindo sua própria concepção da cultura e do domínio. A ele cabe fixar, mais ainda, segundo o que lhe parece ao mesmo tempo justo e razoável, o nível de exigência na ou nas disciplinas que ensina. Também decide, em larga medida, a maneira de fazer com que os desempenhos correspondam a notas, assim como o patamar que revela o domínio “suficiente”. Enfim, o professor goza de uma ampla autonomia no modo como compõe, administra, corrige e dá nota a suas provas escritas ou outros momentos do trabalho escolar, de modo que quando se comparam as exigências entre turmas e entre estabelecimentos, observam-se grandes variações.

Essa “autonomia” no entorno escolar marcaria a grande diversidade das concepções e das práticas criando, assim, julgamentos de excelência que seriam anunciados em nome da instituição, adquirindo legitimidade.

Já a Proposta Político – Pedagógica<sup>45</sup>, vista a seguir, é um documento elaborado por toda a comunidade escolar, conforme a LDB – Lei n.º 9394/96 e o Parecer CEED nº 323/99, devendo

<sup>45</sup> Na bibliografia pesquisada sobre avaliação, encontramos tanto a terminologia Proposta Político – Pedagógica quanto Projeto Pedagógico, ao referir a esse mesmo documento escolar.

ser um *retrato*<sup>46</sup> do estabelecimento e de como este entenderia seu papel, finalidades, objetivos e metas investidas, podendo ser revista anualmente.

#### Proposta Político – Pedagógica

##### 09. Avaliação

##### 09.02 – Do aluno

A avaliação do aluno é global, contínua e cumulativa durante os três trimestres em que está dividido o ano letivo.

O desempenho do aluno é acompanhado e registrado, através de atividades que visem o desenvolvimento, principalmente, da leitura e interpretação e do raciocínio lógico. Todas as atividades são convertidas em pontos de 10 a 100, pelo professor, conforme as especificidades e características de cada disciplina, acordadas entre os professores de cada área.

Da mesma forma em que são salientes nos Pareceres Descritivos os traços da prescritividade, os documentos legais também carregam esses traços interpelando as professoras. Tanto para a Proposta Político – Pedagógica quanto para o Regimento Escolar, o desempenho do/da aluno/a deveria ser acompanhado e registrado, devendo isso acontecer diariamente. De modo geral, é possível pontuar que há entre os documentos uma “coesa unidade de discurso”<sup>47</sup> sobre a avaliação, atribuindo um lugar de destaque à observação, aos registros<sup>48</sup> e aos fins diagnósticos da prática avaliativa, que também pode ser localizada na bibliografia sobre avaliação que orientaria a produção desses documentos. No entanto, há uma ruptura, uma quebra de harmonia do discurso, apontando para o confronto entre essas duas lógicas avaliativas como se pode observar no trecho a seguir: *todas as atividades são convertidas em pontos de 10 a 100,*

<sup>46</sup> Terminologia usada na Resolução nº239/98, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

<sup>47</sup> Expressão utilizada por Corazza, (2002a, p.34), quando faz um paralelo entre a *Didática Tradicional* e a *Didática Renovada*, ao discutir os Pareceres Descritivos.

<sup>48</sup> Ao iniciar a pesquisa, me propunha a analisar o caderno de registro de uma professora da escola, com o intuito de “olhar” para os instrumentos de avaliação que eram utilizados para a elaboração dos Pareceres Descritivos. No entanto, após várias tentativas, tornou-se inviável o acesso a tais registros.

*pelo professor, conforme as especificidades e características de cada disciplina, acordadas entre os professores de cada área.*

Perrenoud (1999), ao discutir a avaliação escolar, argumenta que a mesma está situada entre duas lógicas, da excelência e da regulação das aprendizagens. A primeira estaria eminentemente associada à criação de hierarquias de excelência, onde os alunos seriam comparados e posteriormente classificados a partir de uma norma de excelência, definida pelo/a professor/a e pelos/as melhores alunos/as. A segunda lógica estaria vinculada à certificação de aquisições em relação a terceiros, tal certificação garantiria a regulação de aprendizagens, a fim de que os/as alunos/as ao avançarem de uma etapa, ciclo ou série tenham uma base global de conhecimentos, ou seja, “o que é necessário saber” para a próxima fase de aprendizagem. Para o autor, “essa certificação é sobretudo uma regulação da divisão vertical do trabalho pedagógico. O que certifica ao professor que recebe os alunos oriundos do nível ou ciclo anterior é que ele poderá trabalhar *como de hábito*” (PERRENOUD, 1995, p.13).

Ao situar a avaliação entre essas duas lógicas, o autor afirma que mesmo quando a escola não é conivente com as questões tradicionais da avaliação, a mesma não dispensaria os/as professores/as de dar notas ou redigir pareceres sobre o rendimento escolar, a fim de fornecer informações aos pais sobre os/as alunos/as. Em outras palavras, ainda que a instituição escolar valorize e visibilize em seus documentos uma avaliação gradativa e cumulativa, com fins diagnósticos, ela converte as aprendizagens de 10 a 100, classificando e regulando tais aprendizagens a partir das notas e Pareceres Descritivos, conforme sua Proposta Político-Pedagógica. Ao evidenciar em seus documentos uma avaliação gradativa e cumulativa, a observação do desempenho dos alunos passa a constituir a prática pedagógica.

Hoffmann (2004, p.119) traça um paralelo entre a medicina e a docência, a fim de valorizar e legitimar a observação como metodologia para avaliação, sugerindo que:

[...] todo médico faz muitos registros sobre o que observa nos pacientes ao examiná-los, tal como se vale de outros instrumentos, para além da observação clínica para chegar a um diagnóstico [...] também em sala de aula, a observação diária dos alunos é parte natural do processo.

Logo, as observações diárias precisariam transformar-se em dados confiáveis, justificando, assim, as “amostras” de atividades realizadas pelos/as alunos/as que acompanham os Pareceres Descritivos.

Para Melchior (2001), a observação seria um recurso “importantíssimo” na avaliação, pois somente através dela seriam colhidos dados significativos, sem a interferência da subjetividade para a produção dos registros das observações, que, segundo a autora, necessitariam ser freqüentes e sujeitos a reformulações. Já na perspectiva que se inscreve esta pesquisa, não seria possível “colher” dados, uma vez que os dados são produzidos, e essa produção não pode ser destacada da subjetividade de quem os produz.

A autora considera a observação como um item imprescindível à *educação transformadora*<sup>49</sup>. Vale lembrar, no entanto, que já teria sido o movimento em favor da Escola Nova<sup>50</sup> que formularia alterações referentes à avaliação da Escola Tradicional, através da valorização da auto-avaliação e da observação do aluno, num momento em que a educação teve de ser repensada, ao se reconhecer que “os procedimentos didáticos que haviam logrado êxitos

---

<sup>49</sup> Terminologia utilizada por Melchior (2001) e que se localiza em um discurso moderno de educação, que reconhece o sujeito como agente transformador e crítico.

<sup>50</sup> Segundo Xavier, a expressão “Escola Nova” começou a ser usada “referindo-se não a um tipo de escola ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino. Inicialmente estes princípios derivaram-se de uma nova compreensão de ‘necessidades da infância’, a partir de estudos emergentes da ‘biologia e psicologia’. Estas preocupações iniciais alargaram-se, depois, a partir de discussões sobre as funções da escola em face das exigências surgidas com as mudanças da vida social” (XAVIER, 2000, p. 16-17).

com as crianças de classes mais abastadas não conseguiram os mesmos resultados com a nova clientela”. (XAVIER, 2000, p.17)

Ao discutir a elaboração dos Pareceres Descritivos, a partir das orientações que são dadas aos/às professores/as, Corazza (2002a, p. 26) observa que:

As professoras acreditam ser imprescindível realizar registros continuados das ocorrências em sala de aula e dos comportamentos individuais das crianças. Para que, de tal acúmulo – gradual, constante, cumulativo e, de preferência cooperativo - possam retirar evidências, que as dotem de “condições ótimas” para descrever o “verdadeiro” desempenho escolar de cada aluna/o.

Neste ponto, retomo a idéia do entrelaçamento de discursos (ou fios), pois tanto os discursos legais quanto a bibliografia utilizada como referência para discutir a avaliação pelas escolas da rede municipal de ensino de Canoas, atribuem, de forma diferenciada, valorização à observação e aos registros, produzindo, assim, a prática avaliativa dos Pareceres Descritivos. Em outras palavras, os discursos sobre a avaliação constituem tal prática na medida que a descrevem a partir do que é aceitável dizer sobre a avaliação e sobre os Pareceres Descritivos neste momento.

Por fim, torna-se necessário pontuar, agora, que os discursos que forjam a avaliação escolar através de todos os artefatos aqui apresentados, constituem um espaço de interdiscursividade, ou seja, “o tecido de múltiplos discursos em que nos movemos” (SILVEIRA, 2002a, p. 69).

Os discursos legais apresentados neste capítulo podem ser compreendidos como efeitos de outros discursos. Hoffmann (2005, p. 21), ao abordar a concepção formativa e mediadora da avaliação, busca as contribuições de Piaget e Vigotsky, uma vez que esses autores alertariam “sobre a importância de interferências mediadoras significativas para que o aprendiz tenha melhores oportunidades de desenvolvimento intelectual e moral”. Para a autora, o que se diz

sobre avaliação, no cenário educacional<sup>51</sup>, estaria sob influência da concepção de aprendizagem de Piaget e do conceito de mediação inaugurado por Vigotsky. Pois seria a partir da “intervenção pedagógica desafiadora”, sugerida por ambos os teóricos, que o “bom ensino” estaria vinculado ao desenvolvimento dos alunos. Este “bom ensino” seria demarcado então, pela confiança mútua entre alunos e professores, pelo papel insubstituível do professor na construção do conhecimento; pelo conhecimento que o professor teria de seus alunos (com base na observação simultânea).

Os discursos sobre avaliação escolar estão engendrados a outros discursos, demarcando uma coesão discursiva que os legitima. Os discursos sobre avaliação estão fortemente entrelaçados aos discursos sobre alfabetização, especialmente àqueles ligados à concepção teórica piagetiana da aquisição de conhecimento, que passo a discutir e analisar no próximo capítulo.

---

<sup>51</sup> Ao citar os estudos de Vigotsky com relação à mediação, Hoffmann (2005, p. 22) destacará que “tais estudos associados à noção de ZDP (zona de desenvolvimento proximal), desenvolvida pelo teórico, ressaltam a importância do papel mediador do professor no processo de ensino e sugerem a necessidade de uma observação simultânea sobre o que o aluno ‘já é ou conhece’ e sobre tudo o que ‘pode vir a ser ou conhecer’, isto é, sobre o desenvolvimento real (conquistas ou capacidades já construídas e consolidadas) e sobre a área de desenvolvimento proximal (os conhecimentos a construir, as funções cognitivas a desenvolver)”.

Quando eu vi o que era tecer em pedaços, aprendi um pouco também. É por isso que eu conto essa história em pedacinhos: porque eu quero e porque Tecelina lembra aos pouquinhos. (SOUZA, 2002, p. 25)

## 5. A ALFABETIZAÇÃO: OUTRO DOS FIOS QUE TECEM A TRAMA DAS NARRATIVAS ESCOLARES

---

... todos nós somos mais ou menos alfabetizados/as, ou mais ou menos letrados/as, dependendo dos domínios que temos e dos usos que fazemos das tecnologias de que dispomos e que nos são reclamadas em nossos dias. A análise de artefatos e práticas culturais que compõem o nosso mundo letrado exige que examinemos os diversos discursos que os constituem, discutindo os efeitos desses discursos e suas representações. Tais reflexões exigem novos olhares sobre os diversos artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. (TRINDADE, 2005, p. 132)

Neste capítulo, procurei analisar, nas *narrativas escolares* examinadas – os Pareceres Descritivos – os discursos sobre alfabetização que as constituíram. Pois assim como os discursos sobre avaliação, aqueles artefatos são tidos como verdadeiros na escola e produzem efeitos, estabelecendo regularidades e produzindo outros discursos. Algumas questões nortearam a reflexão realizada neste capítulo: quais seriam os discursos sobre alfabetização valorizados pela escola e visibilizados nos Pareceres Descritivos? De que forma eles constituiriam os Pareceres Descritivos? Estariam eles definindo quem será aprovado ou reprovado no final da 1ª série?

Para essa análise, fiz um recorte no sentido de observar os discursos de alfabetização presentes nos Planos de Estudos e nos Pareceres Descritivos da escola XX, por entender que esses últimos visibilizariam os discursos de alfabetização valorizados por essa instituição. Dalla Zen e Trindade (2002, p.125), ao fazerem uma retrospectiva histórica sobre a alfabetização, contando com os aportes teóricos dos Estudos Culturais, observam que as “representações da leitura, da escrita e da oralidade são construídas a partir de determinadas práticas culturais e estruturas sociais, de acordo com as demandas/necessidades da escola”.

Desse modo, pensar o que está sendo construído em relação à alfabetização, implica entender os “deslocamentos” por que passaram os discursos nessa área de conhecimento. As



autoras apontam que, com a ampliação do acesso à escolarização, no início do século XX, a alfabetização tornou-se o meio de iniciar os/as alunos/as nos conhecimentos científicos. Com o movimento da Escola Nova, a leitura e a escrita seriam ressignificadas e seu ensino deveria ser simultâneo, recebendo destaque, nesse momento, a leitura silenciosa e o método da sentença. Nos anos 70, com a expectativa de uma escolarização prolongada, a leitura passaria a ocorrer mais cedo, o trabalho em turmas de alfabetização passaria a exigir uma “formação particular,” que não poderia ser entregue aos/as professores/as iniciantes. A relação entre linguagem oral e escrita, bem como a expressão livre assumiram um lugar de destaque em discussões mais recentes e repercutem, nos nossos dias, pela “preparação da produção escrita através de textos orais ou oralizados” (p. 128). A partir daqui, a escrita precoce antecederia a leitura.

As autoras reconhecem novos deslocamentos nos discursos sobre alfabetização em meados dos anos 70, em que a preocupação com o *como ensinar* daria lugar ao *como se aprende*. Assim, surgiriam os estudos sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita, fortemente influenciados pela teoria piagetiana<sup>52</sup> da construção do conhecimento, a Psicogênese da Língua Escrita. A partir daí, a escrita deixaria de ser reconhecida como um “simples” sistema de codificação para ser vista como um objeto de conhecimento. Os princípios básicos que guiariam essa construção romperiam com os principais pressupostos que fundamentavam os métodos de aprendizagem, ao defender que: 1) ler não é decifrar; 2) escrever não é copiar; 3) avanços na cópia e no decifrado não correspondem a progressos na conceitualização da escrita. Surgiu,

---

<sup>52</sup> Para Ferreiro e Teberosky (1999, p.xi), “a concepção teórica piagetiana de uma aquisição de conhecimento está baseada na atividade do sujeito em interação com o objeto do conhecimento. As autoras mostram que as crianças têm idéias, teorias e hipóteses que continuamente colocam à prova frente à realidade e que confrontam com as idéias do outro. O método piagetiano de exploração das noções infantis por meio de um diálogo, durante o qual o experimentador elabora hipóteses sobre as razões do pensamento da criança, provoca perguntas e cria situações para testar, no próprio momento, suas hipóteses, o que acaba sendo – neste campo como em muitos outros – o mais frutífero método”.

então, a “Teoria Construtivista de Emilia Ferreiro”<sup>53</sup>.

Ao final do século XX, novo deslocamento é situado por Dalla Zen e Trindade (2002) nos discursos de alfabetização. Os “novos” estudos passam a incluir os usos que se fazem dessas habilidades nas práticas sociais da leitura, da escrita e da oralidade nomeados por outro termo: letramento (KLEIMAN, 1995). Este “novo” conceito marcaria, então, uma nova expectativa para o termo *alfabetização*, passando essa a ser compreendida como aquisição da leitura e escrita, enquanto o termo *letramento* abrangeria o uso que se faz da mesma nas práticas sociais de leitura, escrita e oralidade. A trajetória dos estudos sobre alfabetização, aqui sumariamente apresentada, a partir de seus discursos e representações, é interpretada como “invenção, no sentido de mostrar que toda produção teórica se constitui como discurso, ocupando posição diferenciada de poder/saber em relação a outros discursos” (DALLA ZEN; TRINDADE, 2002, p.124, N.nº3).

Tendo por referência os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Canoas, em meados dos anos 90<sup>54</sup>, investiu no construtivismo, enquanto fundamento teórico para a alfabetização, através de cursos, oficinas, palestras e relatos de experiências. A própria Secretaria mudou sua estrutura de atendimento aos/às professores/as, dando maior ênfase à formação das alfabetizadoras e, em 1993, foi criado o Centro de Estudo e Pesquisa<sup>55</sup>, formado inicialmente por pedagogas com experiência em alfabetização cuja tarefa principal era difundir uma maneira diferente de ensinar e prazerosa de aprender através de oficinas pedagógicas e cursos. Nos anos seguintes, houve a incorporação de

---

<sup>53</sup> Destaco a denominação usada por Mortatti (2000).

<sup>54</sup> Essa é uma data aproximada, pois tive como base minha data de ingresso na rede municipal de ensino.

<sup>55</sup> A partir de 1997, foi designado Serviço de Estudo e Pesquisa do Ensino Fundamental, formado por coordenadores de áreas de conhecimento, responsáveis pela formação continuada de docentes da rede municipal. Neste momento, está se transformando em Serviço de Estudo e Pesquisa da Educação Básica (SEPEB), compondo-se novamente por pedagogas.

um outro discurso, o interacionista<sup>56</sup>, que, conforme Mortatti (2000, p. 275), apresentou um aspecto “mais novo”<sup>57</sup> que destoaria do construtivismo. A autora observa que “Smolka apresenta a alfabetização como processo discursivo, enfocando as relações de ensino como fundamentais nesse processo e deslocando a discussão de *como*, para *por que* e *para que* ensinar e aprender a língua escrita na fase inicial de escolarização de crianças”, sem desconsiderar o discurso construtivista e a abordagem psicolinguística<sup>58</sup>. A partir desses pressupostos de alfabetização, muitos dos cursos e oficinas oferecidas pela SMEC/Canoas às professoras tinham um caráter eminentemente pragmático, com sugestões de atividades que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula. Esse investimento resultou na incorporação de algumas atividades pedagógicas “de roupa nova”<sup>59</sup>.

Todo investimento discursivo sobre o construtivismo e, especialmente, sobre a psicogênese da língua escrita, produziu efeitos no trabalho realizado nas classes de alfabetização que contribuíram com a pesquisa, já que estas utilizam os níveis psicogenéticos apresentados por Ferreiro e Teberosky (1999). Ao descrever as causas e os efeitos do processo de implantação do Ciclo Básico<sup>60</sup>, em São Paulo, Mortatti (2000, p. 286) considera que:

Como decorrência do referencial teórico construtivista e de sua posição contrária à utilização de cartilhas e métodos de alfabetização, disseminou-se, no discurso “pelo

---

<sup>56</sup> Segundo Mortatti (2000, p. 275 - 276), o interacionismo “fundamenta-se na relação entre pensamento e linguagem, de acordo com as teorias de L.S. Vigotsky, M. Bakhtin e M. Pêcheux, e propõe um ‘confronto’ pedagógico com os resultados das pesquisas de Ferreiro. Para entender melhor as diferenças entre uma interpretação piagetiana e uma vigotskyana cabe observar que Piaget afirma, por exemplo, que, quando ensinamos alguma coisa à criança, a impedimos de realizar uma descoberta por si mesma, enquanto Vigotsky, a partir do conceito de ‘zona potencial de desenvolvimento’, afirma que a criança fará amanhã, sozinha, o que hoje faz em cooperação”.

<sup>57</sup> Grifo da autora.

<sup>58</sup> Goodman (1987) observa que a abordagem psicolinguística estabeleceria uma ponte interdisciplinar entre a psicologia cognitiva e a linguística.

<sup>59</sup> Tomo emprestada a expressão utilizada por Mortatti (2000), para referir-me a um processo semelhante ao que descrevo nesta dissertação, ocorrido em São Paulo entre 1876 e 1994.

<sup>60</sup> O Ciclo Básico foi implantado em São Paulo pelo Decreto nº 2.183, publicado em 1983, e se propunha reorganizar a estrutura curricular em um ciclo de alfabetização, composto por dois anos de escolarização, bem como reorganizar a sistemática da avaliação, prevendo a promoção dos/das alunos/as e a garantia de acompanhamento contínuo do seu rendimento; ampliava a carga horária na alfabetização para 6h/a. O Ciclo Básico estaria fortemente sustentado na teoria construtivista, enfatiza Mortatti (2000, p. 263).

baixo”<sup>61</sup>, um método eclético de novo tipo. Resultando da combinação dos métodos tradicionais com as implicações pedagógicas das pesquisas de Ferreiro, esse “método” baseia-se no diagnóstico e posterior classificação “construtivista” dos alfabetizandos em “pré-silábicos”, “silábicos” e “alfabéticos”, a partir dos quais o professor deve desenvolver um “trabalho” que respeite a realidade da criança e seu ritmo de construção do conhecimento, de preferência *com textos e por meio deles*.

Para ampliar tal discussão, Marzola (2002), ao examinar o modismo dos modelos de alfabetização, observa que existiria uma tendência em educação de acreditar que a novidade é sempre a melhor opção. Para a autora, no caso da teoria construtivista, além de a mesma estar em evidência, teria o respaldo por ter sido elaborada nos laboratórios de psicologia do desenvolvimento da Europa e dos Estados Unidos, produzindo efeitos de verdade, até que um novo método fosse inventado. A autora não diferencia “proposta de alfabetização” de “método de alfabetização”, posicionando a psicogênese da língua escrita como um método de alfabetização. Pondera, ainda, que as diferentes formas de levar os/as alunos/as a estabelecer a relação entre fala e escrita produziram diferentes formas de pensar. Sugere que na metodologia construtivista, há requisitos sociais de um momento histórico que valorizam a produção de um sujeito “autônomo” e, para tal, entram em evidência as formas como os sujeitos “descobririam” as relações necessárias à sua aprendizagem, evidenciando, assim, sua “autonomia”. Dessa forma, embora o construtivismo defenda maior “autonomia” do sujeito, esta nem sempre parece clara, segundo a interpretação que fazemos a partir dos discursos pós-críticos, como veremos a seguir.

Silva (1993), ao fazer um paralelo entre as pedagogias visíveis e invisíveis<sup>62</sup>, constata que o construtivismo seria compreendido como pedagogia invisível, pois não teria uma noção de tempo e espaço bem definida. As pedagogias visíveis apresentariam o ponto onde se deve chegar,

<sup>61</sup> Segundo Mortatti (2000), o discurso “pelo baixo” é constituído, nas escolas, pelos/as professores/as e o discurso “pelo alto” compreende o discurso acadêmico.

<sup>62</sup> Silva (1993, p.7) destaca que “diferentes pedagogias implicam diferentes aparatos, diferentes arranjos, diferentes noções de espaço e de tempo, diferentes regras de ordem, controle e regulação” e essas diferenças nos permitiram ver ou deixar de ver as pedagogias. Ao apresentar o construtivismo como uma pedagogia invisível, o autor afirma que o mesmo apresenta um ritmo mais lento e um tempo imprevisível para a obtenção dos resultados, o que poderia justificar sua adoção nas séries iniciais, pois as famílias não estariam, ainda, preocupadas com os resultados.

de maneira clara e definida, antecipadamente, centrando-se nos resultados. O autor pondera, então, que tais aspectos não poderiam ser observados em um referencial construtivista, uma vez que “suas preocupações estão centradas no processo e o/a professor/a é quem sabe quais elementos caracterizam os diferentes estágios do desenvolvimento” (SILVA, 1993, p.8). O “aprendiz” não teria a clareza do ponto ao qual deve chegar, de que “nível” deveria alcançar.

A partir dessas discussões sobre teorias e métodos, é possível pensar que as formas de representar a alfabetização em nossa cultura são alvo constante de discussão e negociação. Elas produzem identidades docentes, efeitos dos discursos que estão em evidência num dado momento. A exemplo disso, Trindade (2002, p. 131) mostra que as representações dos/das alfabetizadores/as, na literatura infantil, estão marcadas pelos discursos que forjam as habilidades exigidas dos/das alfabetizadores/as, e pontua que

a aquisição das habilidades de ler e escrever é representada como parte da formação inicial de um/a leitor/a iniciante que aprende letras e sílabas, se a formação da alfabetizadora for condizente com a orientação dos “tradicionais” métodos de alfabetização; por outro lado, tal aquisição é representada através da criação do gosto pela leitura, de oralização e escrita de textos, se a formação da alfabetizadora for orientada pelo uso de “novas” metodologias que propiciem a motivação para a recepção do texto, sua leitura e exploração, permeada de atividades ditas criativas, visando ao envolvimento do/a leitor/a infanto-juvenil e a sua formação como um/a produtor/a de histórias.

Essa breve contextualização de trajetória dos discursos de alfabetização, seus deslocamentos e representações, considerando certo período de sua implementação na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Canoas, em meados dos anos 90, buscou mostrar “o quanto nossas aulas, nossos planos não são produzidos de forma tão autônoma e criativa como imaginávamos, mas que decorrem de discursos e representações que nos constituem, ao mesmo que tempo que constituem possíveis entendimentos do que é ler, escrever e oralizar” (DALLA

ZEN; TRINDADE, 2002, p. 131). Mais do que buscar entender se os “métodos de alfabetização” ou as “propostas de alfabetização” pertencem a pedagogias visíveis ou invisíveis, interessou-me analisar como os discursos que produzem tais pedagogias podem estar produzindo os Pareceres Descritivos.

Passo, então, nas seções que seguem, a mapear como tais discursos produzem as narrativas escolares. E, para tal, busco primeiramente, nos documentos elaborados pela escola e que antecedem a produção dos Pareceres Descritivos, analisar os efeitos desses discursos.

### 5.1 TRAÇOS DOS DISCURSOS SOBRE LETRAMENTO NOS PLANOS DE ESTUDOS

Uma das atribuições da escola tem sido selecionar os conhecimentos que circulam nessa instituição. Desse modo, os conhecimentos costumam ser escolhidos, separados por área de conhecimento e distribuídos em carga horária, definida pela escola, a fim de constituir uma base curricular que deva ser seguida. Esses conhecimentos devem ser qualificados, quantificados e homogêneos e, assim, legitimados como verdadeiros. O documento encarregado pela legitimação dos conhecimentos selecionados pela escola é o Plano de Estudos. Dessa maneira, é possível compreender o Plano de Estudos como o documento onde podem ser visibilizadas as representações de leitura, escrita e oralidade que constituem os Pareceres Descritivos.

Nesse contexto, os Pareceres Descritivos funcionam não só como registros de avaliação, mas também como modo de controle sobre os conhecimentos que devem ser disseminados. Há, dessa forma, a fabricação de identidades escolares, se entendermos que o/a professor/a, ao narrar os/as alunos/as, conta suas histórias, tendo tais conhecimentos como referência. Identidades são atribuídas, ainda que provisoriamente, e os mesmos discursos que levam a produção de tais narrativas também forjam a identidade docente.

Ao olhar para os conhecimentos selecionados pela escola XX, na área da linguagem, podem ser visibilizados os discursos sobre alfabetização e letramento. Para essa análise, apresento a seguir fragmentos do Plano de Estudos do ano de 2004, no que se refere à área de Língua Portuguesa para a 1ª série, o qual apresenta a seguinte estrutura:

Plano de estudos de Língua Portuguesa – 1ª série

**Objetivo geral:** compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto e indireto e saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes, segundo os propósitos e intenções do autor, incentivando o hábito da leitura como fonte de prazer e pesquisa.

**Objetivos específicos:** narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua seqüência cronológica com ajuda de terceiros (professor, colega, outros); ler palavras, frases e pequenos textos; escrever palavras, frases e pequenos textos, utilizando a escrita alfabética e respeitando a ortografia e gramática básica; perceber as funções sociais de diferentes textos; interpretar pequenos textos; reescrever suas produções textuais, após análise e revisão.

**Conteúdos/Estratégias/Atividades:** Expressão oral: história da escrita; Expressão escrita: diversidade textual (bilhetes, cartões...); Estudo gramatical: alfabeto (vogais, consoantes; ordem alfabética; maiúsculo, minúsculo), encontro vocálico e consonantal, letra, sílaba, palavra, frase e texto, acentuação (til, circunflexo, agudo), pontuação (ponto final), substantivo (classificação: próprio/comum; flexão: gênero e número).

A partir do que é eleito pela escola como primordial para o desenvolvimento das crianças, posso observar que discursos se entrelaçam na constituição da alfabetização, nesse momento, nessa instituição. Como seria um documento elaborado conjuntamente pela comunidade escolar, considere a heterogeneidade de sua constituição, formada pelas diferentes concepções de cada integrante do grupo docente, já que esses sujeitos são subjetivados por diferentes discursos e experiências. Observei a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa<sup>63</sup>(PCN) na elaboração desse documento, pois, ao elencar os objetivos de Língua

<sup>63</sup> Segundo o ex-Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza (1997), o propósito da consolidação dos Parâmetros consistiria em apontar metas de qualidade que ajudassem o/a aluno/a a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

Portuguesa para o 1º ciclo<sup>64</sup> (BRASIL, 1997, p.103), há a apresentação de sete objetivos que devem nortear o ensino da língua, sendo o primeiro “compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor”, assim como consta no objetivo geral apresentado pela escola. Não se trata de pensar que seja apenas um caso de “cópia”, mas sim de questionar os processos nos levam a acolher algumas verdades que não são produzidas por nós, mas reproduzidas como se fossem. No entanto, é possível indagar como se institui a legitimação de tais discursos e, ainda, como um fragmento do texto garante todo respaldo para sua aplicabilidade?

Perrenoud (1999, p. 30) ao discutir o percurso entre o programa [institucional] até a avaliação observa dois fatos fundamentais:

[Primeiro] Os textos legislativos e regulamentares dizem o que se deve ensinar, mas definem muito menos claramente o que os alunos supostamente devem aprender, portanto, o que se *deve avaliar*; em certos sistemas educativos, enquanto uma circular precisa detalhadamente a maneira de arredondar uma média ou de construir uma tabela, o conteúdo da avaliação e o nível de exigência são totalmente deixados à apreciação do professor.

[Segundo] Os programas deixam aos professores uma significativa *margem de interpretação* e uma *esfera de autonomia* quanto à sua transposição didática. Segundo a expressão de Chevallard [...], o programa é um vazio: se o professor “vê o quadro já pronto”, é porque nele projeta tudo o que tem na mente, devido à sua formação, mas também à sua concepção pessoal da cultura e da excelência. Decorre que, mesmo que avaliem *exatamente* o que ensinam, os professores não avaliam as mesmas aquisições, porque não valorizam, não dominam e não ensinam exatamente os mesmos saberes e competências.

Tal aspecto observado por Perrenoud me parece bastante significativo, pois, a partir disso, não seria possível conceber a avaliação de maneira única na escola XX, ainda que se tenha o Plano de Estudos, pois tal prática estaria atravessada pela subjetividade docente.

---

<sup>64</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais, utilizados nessa pesquisa, estão organizados por ciclos, sendo que o 1º ciclo compreende a primeira e a segunda série do ensino fundamental seriado.



É possível demarcar o caráter interdiscursivo que pode ser visibilizado nos documentos elaborados pela escola XX, entendendo que estes são constituídos em tramas de muitos sentidos, ou seja, relações são estabelecidas entre os discursos legais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), as orientações da SMEC e, ainda, pelos/as professores/as que elaboram o Plano de Estudos.

Dos objetivos específicos elaborados pela escola XX, destaco inicialmente, para análise, um deles: narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo encadeamento dos fatos e sua seqüência cronológica **com ajuda de terceiros** (professor, colega, outros<sup>65</sup>). Esse trecho visibiliza a incorporação do discurso interacionista, apresentado anteriormente na trajetória dos estudos sobre alfabetização. Isso ocorre no momento em que há a inclusão do “outro” no processo de construção do conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.101) também pontuam que “aquilo que num dado momento um aluno consegue realizar apenas com ajuda, posteriormente poderá fazê-lo com autonomia. Daí a importância de uma prática educativa fundamentalmente apoiada na interação grupal”.

Outro dado significativo é que, repetidamente, temos nos objetivos específicos do Plano de Estudos, a seqüência “*palavras, frases e pequenos textos*”, tanto para leitura quanto para escrita. E ainda, “*letra, sílaba, palavra, frase e texto*”, no que se refere ao estudo gramatical. Tais seqüências podem ter seguido critérios próprios e diversos para a sua listagem, no entanto, nos remetem à questão metodológica da alfabetização e sua subdivisão em duas “grandes ordens” e combinações variadas destas. Para a ordem analítica, o ensino da leitura e da escrita partiria de um todo (palavra, frase ou texto) para as partes (letra, sílaba ou fonema) e destacaria o privilégio dado à visão. Para a ordem sintética, seguiríamos um “caminho” inverso, já que o ensino teria

---

<sup>65</sup> Grifo do documento.

como ponto de partida as partes (letra, sílaba ou fonema) para, então, chegar ao todo (palavra, frase ou texto). A ordem analítico-sintética se configuraria pela mescla das duas “grandes ordens”, podendo haver a predominância de uma delas, no leque de combinações possíveis entre unidades lingüísticas, suas partes e valores fonéticos. Trindade (2004a) observa que, mais do que tentar classificar e “encaixar” toda essa diversidade metodológica em um tipo de discurso pedagógico redutor, precisaríamos discuti-la como parte de um contexto histórico e cultural.

Observo ainda outra seqüência nos objetivos específicos, “*palavras, frases e pequenos textos,*” como um fim a ser alcançado e, assim como no estudo gramatical, uma seqüência que vai do menor – a palavra – para o maior – pequenos textos – remetendo-nos, de alguma maneira, à trajetória da produção do conhecimento pela lingüística (KATO,1986).

É importante ressaltar que faço essa relação apenas levando em consideração a seqüência apresentada no Plano de Estudos da escola XX. Observo comumente, nos demais Planos de Estudos da SMEC, a mescla de pressupostos de uma “teoria” construtivista marcada por traços de uma didática que privilegia a funcionalidade da escrita e de uma didática que considera a exploração das unidades lingüísticas, suas partes e valores fonéticos, conforme a produtividade e confluência dos discursos da alfabetização e das suas representações na formação docente. Dessa forma, o que teríamos nas escolas seriam “arremedos” da prática construtivista (MORAIS, 2006).

Ao ler, no Plano de Estudos, *perceber as funções sociais de diferentes textos*<sup>66</sup>; *interpretar pequenos textos; reescrever suas produções textuais após análise e revisão*, observo traços da perspectiva sociolingüística da alfabetização, que pode ser compreendida como um processo relacionado com os usos sociais da língua. Ao fazer uma releitura de artigos sobre alfabetização e letramento, já publicados nas décadas de 80 e 90, Soares (2003, p. 20), numa

---

<sup>66</sup> Grifo do documento.

tentativa de rediscutir *As muitas facetas da Alfabetização*, observa que, na perspectiva sociolingüística,

uma questão fundamental que se coloca [...] é o problema das diferenças dialetais. Quando chega à escola para ser alfabetizada, a criança já domina um determinado dialeto da língua oral; esse dialeto pode estar mais próximo ou mais distante da língua escrita convencional, que se baseia numa norma padrão que, na verdade, não é usada na língua oral, por falante nenhum, mesmo em situações mais formais.

A autora acrescenta que “essa perspectiva é uma das facetas da alfabetização, sendo as demais as perspectivas a psicológica e a lingüística”. Segundo Mortatti (2000, p.277-278), um dos maiores destaques no âmbito da perspectiva interacionista, que desacomodaria o ensino da língua a partir de suas teorizações, ainda que estas não estejam relacionadas inicialmente à alfabetização, encontra-se nas discussões de Geraldi<sup>67</sup>. Tal discussão está centrada em “por que” e “para que” se ensina e se aprende, a partir da necessidade de conciliar teoria e metodologia, segundo a opção política do/da professor/a, tendo como eixo norteador o ponto de vista interacionista, as contribuições da Análise do Discurso, da Teoria da Enunciação e da Sociolingüística. Para o autor, o ensino da língua estaria centrado no trabalho com o texto, sendo esse entendido como uma atividade de produção de sentidos. O/A professor/a assumiria um papel de interlocutor/a ou mediador/a entre o texto (que, a partir desse momento, passa a ser o objeto de ensino) e a aprendizagem. Já ao aluno/a caberia o papel de sujeito leitor e autor dos próprios textos. Cabe destacar que tais teorizações se instituem na década de 80, no momento em que as discussões sobre alfabetização não se contentavam mais em pensá-la somente como um processo de aquisição da língua escrita.

Ao mapear o estado da arte dos estudos sobre alfabetização, Trindade (2004a, p. 31)

---

<sup>67</sup> Algumas de suas obras mais importantes são: *O texto na sala de aula: leitura & produção* (1984); *Portos de passagem* (1991) e *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação* (1996).

examina as contribuições da lingüística, da psicolingüística, da análise do discurso e da sociolingüística, em suas diversas interpretações, ressaltando aquelas cuja preocupação estavam centradas nos “textos” das cartilhas e livros de leitura que, segundo Geraldi (1984), caracterizavam-se como “pseudotextos”<sup>68</sup>, pois apresentariam vocábulos e frases repetitivas, ou seja, os assuntos abordados não refletiriam a realidade econômica e social dos/das alunos/as, com ausência de nexos entre as sentenças e sem a consideração dos aspectos sociolingüísticos, por não serem consideradas as variações regionais e sócio-culturais. A autora conclui que:

Com a valorização de uma concepção psicolingüística (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), discursiva (SMOLKA, 1998) e sociolingüística (BRAGGIO, 1992) da alfabetização, as cartilhas perderam por fim o *status* que possuíam na didática da alfabetização e que já vinha sendo posto em xeque por influência das pedagogias ativas e pelas interpretações sociolingüísticas (TRINDADE, 2004a, p. 31).

A ênfase na funcionalidade da escrita e da leitura teve sua origem num momento em que se discutia o surgimento dessa “nova” necessidade de verificar o *funcionamento* do indivíduo em determinado contexto social. Soares (2003, p. 34) observa que surgiu, nesse contexto, a expressão *alfabetismo funcional* como “o conjunto de habilidades e conhecimentos que tornam o indivíduo capaz de participar de todas as atividades em que a leitura e a escrita são necessárias em sua cultura ou em seu grupo social”.

Tal discurso sobre a funcionalidade ganhou tamanha importância a ponto de influenciar fortemente a definição de alfabetismo<sup>69</sup> proposta pela UNESCO em 1978, numa tentativa de padronização internacional das características educacionais. Conforme Scribner (apud SOARES,

---

<sup>68</sup> Grifos da autora.

<sup>69</sup> Uma das definições dadas para *literacy*, conforme nota nº63 do artigo *O mito do alfabetismo* (1990), de autoria de Harvey J. Graff, traduzido por Tomaz Tadeu da Silva.

2003, p. 34), o “alfabetismo funcional”<sup>70</sup> assumiu importância para a sobrevivência do indivíduo, porque:

A necessidade de habilidades de alfabetismo na vida cotidiana é óbvia: no trabalho, dirigindo, na cidade, comprando em supermercados, todos nós encontramos situações que demandam leitura e produção de símbolos escritos. Não é preciso justificar a insistência na obrigação que têm as escolas de desenvolver nas crianças habilidades de alfabetismo que as tornem capazes de responder a essas demandas em situações de vida cotidiana. Programas de educação básica têm a mesma obrigação de desenvolver em adultos as habilidades que precisam ter para obter trabalho ou progredir nele, para receber o treinamento e os benefícios a que têm direito e assumir suas responsabilidades cívicas e políticas.

A partir de pressupostos que privilegiam uma “dimensão social” da alfabetização, o alfabetismo funcional passou a ser reconhecido por outro enfoque – o dos estudos sobre letramento.

É possível mapear a visibilidade e legitimidade que os discursos sobre a funcionalidade da leitura e da escrita ganharam em produções como os Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa (1997). Tais discursos também permeiam os Planos de Estudos da escola XX, ainda que esses não façam menção direta a tais fontes. No entanto, vale citar que Geraldí (1984) consta nas referências bibliográficas dos PCNs, juntamente com outras autoras que abordam a temática da alfabetização e do letramento, tais como Kato, Kleiman, Soares e Tfouni. Devo observar também que nem todas as obras desses/as autores/as tratam diretamente do letramento como objeto de pesquisa. A abordagem sobre letramento pode ser observada nas obras de Kato, Tfouni e Kleiman. Segundo Mortatti (2004), haveria nos PCNs uma tímida relação entre a palavra

---

<sup>70</sup> Devemos ter presente que *literacy* recebia a tradução de *alfabetismo funcional* nesse período, passando, em seguida, no final da década de 80 e décadas seguintes, especialmente a ser traduzida por *letramento* ou *alfabetismo*, a partir de uma tentativa dos estudos acadêmicos realizados no Brasil de diferenciar a aquisição da língua escrita dos usos que se faz da leitura, da escrita e da oralidade.

alfabetização e a palavra letramento, talvez, penso eu, por se embasar em publicações bastante recentes à época.

A centralidade que o texto assume no ensino da língua, bem como as discussões sobre o letramento, têm sido os fatores propulsores das novas discussões na área da alfabetização. Ao ampliar as concepções de alfabetização para além de aquisição da leitura e da escrita, entram em cena as práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, de acordo com as concepções de letramento. E, para que se possa pensar didaticamente como levar os/as alunos/as a se apropriar de tais práticas “sociais”<sup>71</sup>, entra em cena o letramento escolar, tal como propõe Soares (1998), ao sugerir a possibilidade de “alfabetizar letrando”.

Conforme Kleiman (1995), este modelo de letramento teria como referência o modelo ideológico de Street (apud KLEIMAN, 1995, p. 21), “que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”. Em outras palavras, as práticas de letramento seriam aspectos da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade. Segundo interpretação que Kleiman (1995) faz dos modelos propostos por Street (1984)<sup>72</sup>, o modelo ideológico se oporia ao modelo autônomo de letramento, uma vez que este último “pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social” (apud KLEIMAN, 1995, p. 21). A escrita, nesse modelo, estaria desvinculada do contexto de sua produção para ser interpretada, pois seria um produto completo em si mesmo. Para Kleiman (1995), esse é o modelo que prevalece na área de língua materna na atualidade, reproduzindo-se desde os primeiros movimentos da educação de massa.

---

<sup>71</sup> Entendo que todas as práticas de leitura, escrita e oralidade são sociais, no entanto, o uso aqui objetiva diferenciar tais práticas que originalmente ocorrem fora da escola.

<sup>72</sup> Tradução disponibilizada pelo NECCSO.

No entanto, Trindade (2004b) ao descrever os dois modelos de letramento propostos por Street (1984), destaca que, segundo o autor, o modelo ideológico e o modelo autônomo de letramento não estariam marcados por serem modelos opostos, mas sim que

O modelo que caracteriza como autônomo está representado por estudos que privilegiam os aspectos técnicos, independentemente do contexto social, enquanto que o modelo categorizado como ideológico representa os estudos que tentam entender as práticas de letramento, ligadas às estruturas sociais e de poder. Ele [Street] avalia que o modelo ideológico não nega as habilidades técnicas e os aspectos cognitivos de ler e escrever, mas os entende encapsulados em contextos culturais mais amplos e em estruturas de poder. Dessa forma, o modelo ideológico mais inclui do que exclui o trabalho empreendido pelo modelo autônomo. (TRINDADE, 2004b, p. 134)

As contribuições teóricas de todos os autores mencionados anteriormente estão discursivamente presentes na produção do Plano de Estudos da escola XX, direta ou indiretamente, através da teorização presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1997). Assim, podemos observar que há a instituição de um modo de pensar e de agir com relação à alfabetização para as escolas. Esses modos de pensar e agir “podem” ser os mesmos em tempos e lugares diversos numa tentativa de homogeneização da escolarização, da alfabetização e do letramento.

Morais (2006, p. 3) ao discutir *Concepções e Metodologias de Alfabetização: por que é preciso ir além das discussões sobre velhos “métodos”?* afirma que

Se aquele recente documento [PCN] defende um ensino de língua inspirado em uma vertente do construtivismo, estudos e pesquisas disponíveis[...] e a experiência dos que frequentam, enquanto professores de estágio ou investigadores, as nossas salas de aulas das séries iniciais, permitem afirmar com clareza: o que se faz, na maioria das turmas de alfabetização, tanto nas que atendem a crianças como a jovens e adultos, está muito longe do que apregoam os PCN<sub>s</sub> e seus autores. Tendemos a encontrar, ainda, um amplo emprego de métodos tradicionais (sobretudo silábico), “casado” com práticas de leitura e produção de textos que, de fato, não eram realizadas na escola há algumas décadas, mas que assumem ainda um claro formato “escolar”.

No entanto, é importante salientar que os discursos que valorizam a funcionalidade da escrita, já que o termo *letramento* não aparece, estão presentes no Plano de Estudos e aparecem timidamente em alguns Pareceres Descritivos.

Recomendamos auxílio da família no sentido de dar incentivo para que D leia, diariamente, algum material escrito (jornal, livro de história, receita de bolo, etc) trocando idéias sobre o que foi lido para que ela construa seu processo de interpretação daquilo que lê. (Parecer de D<sub>1</sub>)

Lê e interpreta todo material escrito, encontrando-se no nível alfabético. (Parecer de B<sub>1</sub>)

Evidencia muita vontade de aprender a ler. Já tenta escrever cartinhas e pede que a professora diga se está tudo certo. Nas horas livres está sempre tentando ler os livrinhos que temos na sala. (Parecer de BL<sub>1</sub>)

... habitue-se a rever, em casa, o que foi estudado em aula e faça leituras de histórias infantis com o apoio dos familiares. (Parecer de CC<sub>1</sub>)

Afirmo a presença tímida do letramento, porque, na totalidade dos Pareceres Descritivos analisados nesta pesquisa, apenas nos pareceres acima pôde ser mapeada tal visibilidade e, desses, dois mencionam portadores de textos que fundamentalmente circulariam fora do contexto escolar, como pode ser observado no primeiro e no terceiro parecer. Embora esses portadores sejam citados nos Pareceres Descritivos, há um deslocamento da sua funcionalidade, pois não se utilizariam tais textos (ao menos fora da escola) se estes não fossem necessários, não se leria uma receita ou carta para ter certeza de que foram adequadamente compreendidas, mas sim em função de uma dada situação, como fazer um bolo ou comunicar-se com alguém que esteja distante, que de certa forma remete ao que afirmou anteriormente Morais (2006).

Outro aspecto que cabe ressaltar é que tais pareceres são do primeiro trimestre e foram produzidos pela mesma professora, o que, de certa forma, visibiliza a produção interdiscursiva do Plano de Estudos. A funcionalidade da escrita presente nesse documento expressa um dos discursos sobre a alfabetização e produz (eu diria que minimamente) a prática dessa professora.



Nos Pareceres Descritivos produzidos pelas outras duas professoras, não foi possível demarcar os traços da concepção de letramento.

No entanto, nos documentos analisados observei que a funcionalidade da escrita ou o letramento, embora apresentados como conhecimentos valorizados pela escola através do Plano de Estudos, nos Pareceres Descritivos são considerados como auxiliares para a leitura. A leitura assumiria nos Pareceres Descritivos a carga de auxiliar na aprendizagem e não como prática social, como podemos localizar em alguns fragmentos que apresento a seguir:

Rever em casa aquilo que foi trabalhado em aula, realizando os trabalhos que são enviados para casa, ouvindo leitura de pequenos trechos (lidos pelos pais). (Parecer de AR<sub>1</sub>)

Recomendamos que a família auxilie-o a intensificar os estudos em casa, fazendo leituras e estimulando-o nas suas conquistas. (Parecer de ES<sub>1</sub>)

Precisa ler muito, todos os dias, para sanar suas dificuldades. (Parecer de LG<sub>2</sub>)

Seu processo de alfabetização encontra-se no nível silábico-alfabético, pois apesar de ler com certa facilidade, ao escrever não usa todas as letras indicando que ainda não apropriou-se da escrita. É necessário que faça leituras diárias para sanar esta dificuldade. (Parecer de DW<sub>2</sub>)

MT é preciso que reserve um tempo diário para ler e estudar em casa. (Parecer de MT<sub>2</sub>)

Sugiro que a família incentive-a a ler, nas férias, para garantir o sucesso na interpretação de textos. (Parecer de AM<sub>3</sub>)

G leia bastante!!!! (Parecer de GR<sub>2</sub>)

Olhar para o Plano de Estudos da escola XX – para a 1<sup>a</sup> série - num primeiro momento, implica compreendê-lo como um artefato constituído pelos discursos sobre alfabetização, isto é, por alguns dos tantos fios que tecem as *narrativas escolares*. Tal documento apresenta os

objetivos e os conteúdos que são relevantes para a aprovação ou a reprovação dos/das alunos/as, ao mesmo tempo que visibiliza o quanto são produtivos os discursos sobre alfabetização que estão em destaque no cenário acadêmico. Embora não haja a explicitação do referencial construtivista nos Plano de Estudos, este é elaborado considerando estudos que se embasam em tal referencial, como os de Ferreira e Teberosky (1999) e do GEEMPA (1996, 1999, 2001), incluindo traços bastante frouxos dos estudos sobre letramento, na medida em que se baseiam nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1997).

## 5.2 A HEGEMONIA DE UMA “AVALIAÇÃO” POR NÍVEIS PSICOGENÉTICOS NOS PARECERES DESCRITIVOS

Se, na elaboração dos Planos de Estudos da escola XX, observei um maior entrelaçamento dos discursos que passam a constituir a alfabetização, na totalidade dos Pareceres Descritivos é possível visibilizar o predomínio do discurso centrado na evolução da aprendizagem, que se estabelece como um processo gradativo através de estágios, até o/a aluno/a atingir plenamente sua aprendizagem.

Walkerdine (1995) comentará que as pedagogias-centradas-na-criança, sob influência da psicologia do desenvolvimento piagetiano, produziram o saber numa determinada direção, através de uma seqüência fixa, a fim de o/a aluno/a alcançar o sucesso em sua aprendizagem, instituindo procedimentos, formas de dominação, modos de sujeição e saberes. Dessa forma, é possível demarcar que professoras estabelecem a normatização da aprendizagem a partir de “níveis” ou “etapas”.

Nesta seção, procurei olhar para os Pareceres Descritivos como narrativas produzidas na escola e perpassadas pelos discursos da Pedagogia e da Psicologia, embasadas sobretudo nos

estudos da psicogênese da língua escrita.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 190-257) localizam cinco níveis na trajetória pela qual a criança passaria na apropriação da língua escrita. No nível 1, escrever seria reproduzir os traços típicos da escrita, identificados como formas básicas da mesma. Nele, a intencionalidade conta mais do que o resultado, ou seja, as diferenças objetivas da escrita não seriam observadas ainda e a mesma não poderia funcionar como transmissão de informações, pois a criança interpretaria sua escrita, mas o mesmo não poderia ser dito em relação aos/às leitores/as dessa escrita. No nível 2 a criança apresentaria uma hipótese central: para poder ler coisas diferentes seria necessário que a escrita apresentasse diferenças objetivas na grafia. Esse nível seria marcado pela hipótese de que falta uma certa quantidade de grafismos, bem como uma variedade deles para se escrever algo. O progresso gráfico mais evidente seria que a forma dos grafismos se tornaria mais definida, mais próxima das letras. O nível 3 estaria caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. A criança, nesse momento, atribuiria uma letra para cada sílaba, o que, conforme as autoras, corresponderia à “hipótese silábica”. Pela primeira vez, seria possível observar a criança relacionando a escrita com as partes sonoras da fala. A hipótese silábica seria compreendida como uma “construção original” da criança, não podendo ser transmitida pelos adultos<sup>73</sup>. O nível 4 corresponderia à passagem da hipótese silábica para a alfabética. Ao confrontar a escrita silábica com as formas gráficas que o meio lhe oferece, a criança se depararia com um conflito: a exigência de quantidade mínima de caracteres. Assim, a criança associaria a hipótese silábica à hipótese alfabética. O nível 5, segundo as autoras, corresponderia ao final do processo evolutivo. A criança, nesse nível, já compreenderia que cada

---

<sup>73</sup> Em nenhum momento, as autoras consideram os adultos como sujeitos não-alfabetizados. É como se todos os adultos fossem alfabetizados e as hipóteses apresentadas pela pesquisa fossem exclusivas da trajetória infantil. A pesquisa apresenta o binarismo - adultos x crianças - ao invés de discutir a pluralidade de nuances existentes entre ser não-alfabetizado e alfabetizado.

um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realizaria uma análise sonora dos fonemas para a escrita das palavras. Seria a partir desse momento que ela se defrontaria com os aspectos ortográficos da escrita, o que não acarretaria problemas de escrita, no seu sentido estrito.

Examino agora, os Pareceres Descritivos das quatro turmas de alfabetização, dos três trimestres letivos de 2004, sendo que no terceiro trimestre apenas duas turmas disponibilizaram seus pareceres. Apresento, então, o mapeamento que foi possível delinear a partir desses Pareceres Descritivos no tocante à categorização desses/as alunos/as em “níveis”.

<b>Estágios de leitura e escrita</b>	<b>1° Trimestre</b>	<b>2° Trimestre</b>	<b>3° Trimestre</b>
PS1	-	2	-
I1			
PS2	2	8	-
I2	13	-	-
S	37	14	6
I3	19	16	2
SA	18	20	1
A	6	31	28
AO	-	-	7
Pareceres sem designação de nível	2	9	7
<b>Total</b>	<b>97</b>	<b>100</b>	<b>51</b>

Legenda:

- PS1: Pré-silábico 1
- I1: Intermediário 1
- PS2: Pré-silábico 2
- I2: Intermediário 2
- S: Silábico
- I3: Intermediário 3
- SA: Silábico-alfabético
- A: Alfabético
- AO: Alfabético-ortográfico

Este mapeamento visibiliza a preocupação das professoras em saber como seus/suas aluno/as representariam a leitura e a escrita, a fim de que pudessem dar um novo encaminhamento didático ao seu planejamento e informar aos pais sobre o desenvolvimento de seus filhos/as. Cabe salientar que o encaminhamento didático nada mais seria que a metodologia, seja ela “tradicional” ou “construtivista”. Para as professoras da escola XX, o uso do referencial construtivista não impede a utilização de uma metodologia ou proposta de alfabetização, pois é esse referencial que dita o “caminho” a ser seguido, instituindo, assim, a “metodologia construtivista de alfabetização”. Moraes (2006, p. 2), observa que haveria um “desinvestimento” no estudo de métodos de ensino, a partir da divulgação da teoria da psicogênese da escrita, pois o interesse acadêmico estaria centrado em estudar os processos de aprendizagem e as interações de sala de aula. Conforme o autor, os discursos sobre letramento direcionariam os estudos em uma compreensão da “aprendizagem espontânea da escrita alfabética” (que seria resultado da interação das crianças com situações de leitura e escrita do “mundo real”), mas salientaria a necessidade de uma concepção de que “o sistema de notação alfabética constitui em si um domínio cognitivo, um objeto de conhecimento com propriedades que o aprendiz precisa reconstruir mentalmente, a fim de vir a usar, com independência, o conhecimento de relações

letra-som, que lhe permitirá ser cada vez mais letrado” (p.3).

Os dados apresentados no quadro evidenciam, ainda, que a preocupação em explicitar o nível em que o/a aluno/a se encontra está fortemente ligada à prática avaliativa, uma vez que nos Planos de Estudos não encontramos referência ao processo evolutivo da aquisição da leitura e da escrita, já que a escola XX não dedica uma seção do plano à avaliação, como o fazem algumas outras escolas da rede municipal de ensino de Canoas<sup>74</sup>.

Esse tipo de categorização dos/as alunos/as em “etapas” ou “níveis” estaria centrado na pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999), uma vez que esta mostraria como as crianças construiriam e desenvolveriam suas hipóteses sobre o sistema da escrita. Ao relatar sua pesquisa, as autoras afirmam que “entendem por processo o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características e a função da escrita, desde que esta se constitui o objeto de sua atenção (portanto do seu conhecimento).” E nesse caminho<sup>75</sup>, segundo elas, se encontrariam os estágios ou níveis que toda criança percorreria ao seu tempo. Tal concepção de alfabetização parece ser confirmada no Parecer Descritivo de KI<sub>3</sub>. *“Parabéns KI!!! Este é apenas o início de um caminho iluminado”*.

Assim como há a presença dos níveis instituídos por Ferreiro e Teberosky, há os níveis intermediários, legitimados na proposta didática do GEEMPA<sup>76</sup>, com exceção do nível silábico-alfabético que já havia sido definido por Ferreiro (1999). Tal didática incorpora o nível

---

<sup>74</sup> Para entender como as escolas municipais de Canoas organizam seus Planos de Estudos, ver Pinho, 2004.

<sup>75</sup> Vieira (1999) apresenta interessante estudo sobre *A metáfora do “caminho religioso”*, onde se propõe analisar a produção do discurso construtivista veiculado pela revista Nova Escola. No próximo capítulo, apresento as contribuições de tal estudo para problematizar a produção da identidade do professor.

<sup>76</sup> Esther Pillar Grossi, é autora da Trilogia: Didática da Alfabetização (1990), composta pelos títulos *Didática do Nível Pré-Silábico*, *Didática do Nível Silábico* e *Didática do Nível Alfabético*. Tal trilogia está centrada na constatação de que a leitura e a escrita são ações não-simultâneas nos seus processos de aquisição. Baseada no pensamento construtivista de Jean Piaget, nas descobertas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky associadas à antropologia pedagógica eminentemente engajada de Paulo Freire, essa trilogia abrange os três estágios decisivos de aquisição da linguagem escrita. Essa trilogia merece análise cuidadosa quanto a sua produtividade na constituição de uma hegemonia da proposta construtivista de alfabetização no nosso país e, especialmente, no Estado do Rio Grande do Sul.

intermediário 1, entre o pré-silábico 1 e o pré-silábico 2. Também acrescenta um nível intermediário 2, entre o pré-silábico 2 e o silábico, além de incluir um nível intermediário 3, entre o nível silábico e o alfabético, e crescem, ainda, um nível intermediário 4 e um nível ortográfico após o nível alfabético. Para Grossi (1999, p.106), esses níveis mereceriam um lugar significativo no caminho evolutivo da escrita, pois “os comportamentos dos níveis intermediários se caracterizam pela tomada de consciência de uma incompetência para solucionar os problemas vividos naquele momento na construção do sistema de escrita.” Embora Ferreiro e Teberosky apresentem o nível silábico-alfabético, que seria um nível intermediário entre o nível silábico e o nível alfabético, as pesquisadoras apontam que poderiam existir outros níveis intermediários, pois, ao mapearem o desempenho das crianças com as quais realizaram seus estudos com vistas a observar a distribuição dos níveis de escrita por idade e por procedência social, produziram quadros<sup>77</sup> onde o “conflito” que caracteriza os períodos intermediários poderia ser visualizado. Em outras palavras, é a partir das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) que são “inventados” os níveis psicogenéticos da língua escrita, seguindo as categorizações criadas pelas autoras ou ampliando-as.

Os níveis intermediários<sup>78</sup> são invenções a partir das interpretações da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), apresentados pelo GEEMPA. O nível intermediário 1 (I1), se caracterizaria pelo conflito de que não é com desenho que se escreve. De que o desenho não seria unívoco, isto é, não poderia ser decodificado sempre como aquilo que se quis escrever. No nível Intermediário 2 (I2) o pensamento da criança revelaria o seu conflito com a forma como vinha resolvendo o problema da escrita, isto é, por um aglomerado de sinais

---

<sup>77</sup> Tais quadros podem ser localizados em Ferreiro e Teberosky (1999, p. 233-234).

<sup>78</sup> Os “níveis” apresentados pelo GEEMPA, foram descritos nesta dissertação a partir do material que foi entregue aos/às professores/as da SMEC/Canoas, que participaram de um dos cursos de formação durante o ano de 2000. O material impresso se intitula: *Prova ampla de alfabetização – conjunto de tarefas sobre os três eixos em torno dos quais gira a alfabetização*, que funcionaria como um texto prescritivo.

gráficos. Ela passaria a se dar conta de que esta forma não seria válida, demonstrando que avançaria na compreensão do sistema da escrita, vendo-o como um código social estável que passaria a se vincular mais estritamente com a leitura do que com os níveis anteriores. No nível Intermediário 3 (I3), a criança se daria conta de que suas escritas silábicas não resolveriam satisfatoriamente a questão da vinculação da pronúncia com a escrita, pois suas escritas não seriam decodificáveis adequadamente. A própria criança não saberia o que suas escritas significam se não tivesse na memória sua intenção no momento de escrita. Entre o nível alfabético e o alfabético-ortográfico, haveria o nível intermediário 4 (I4), que não apresentei no quadro, por não ser utilizado pela escola que participa da pesquisa. Por fim, caberia ao nível alfabético-ortográfico o posicionamento dos/das alunos/as que tivessem domínio de algumas convenções ortográficas.

Sendo a alfabetização compreendida como *um processo* nos Pareceres Descritivos, os mesmos posicionam os/as alunos/as no desenvolvimento da leitura e escrita, atribuindo-lhes uma identidade: “ser” pré-silábico, intermediário, silábico, silábico-alfabético, alfabético, ou ainda, “estar” no nível pré-silábico, intermediário, silábico-alfabético, alfabético, considerando algumas das subdivisões categorizadas e comumente usadas. Tendo como base o referencial construtivista, os Pareceres Descritivos encaixam os/as alunos/as em algum dos “níveis” comentados anteriormente, a partir da apresentação das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) e de Grossi (1999). Tais posicionamentos são encontrados nos Pareceres Descritivos como listamos a seguir, a título de ilustração:



(...) encontrando-se no nível alfabético. (Parecer de K<sub>2</sub>)  
Progrediu para o nível alfabético. (Parecer de JS<sub>2</sub>)  
Demonstra ter regredido para o nível silábico. (Parecer de L<sub>2</sub>)  
Ao escrever continua no nível silábico. (Parecer de G<sub>2</sub>)  
Encontra-se, ainda, no nível intermediário 3. (Parecer de E<sub>2</sub>)  
Continua no nível intermediário 2. (Parecer de M<sub>2</sub>)  
A aluna T encontra-se silábica. (Parecer de T<sub>2</sub>)  
O aluno G permanece no nível silábico. (Parecer de GG<sub>3</sub>)  
Está no nível alfabético-ortográfico. (Parecer de DB<sub>3</sub>)  
Avançou para o nível alfabético. (Parecer de ML<sub>3</sub>)

Referindo-se à classificação por “níveis”, presentes nos Pareceres Descritivos, Cardoso (2002, p. 36) observa que “esse discurso técnico fixa regras de como [os/as alunos/as] devem iniciar, desenvolver e concluir a escrita e a leitura, instituindo saberes sobre os escolares”. Ou seja: todos/as eles/elas deverão passar por todos os “níveis”.

Ao discutir as dificuldades em aplicar à didática da alfabetização os princípios construtivistas de extração piagetiana, que embasariam a teoria da psicogênese da língua escrita, Morais (2006, p. 5) pontua que “durante mais de uma década, o que predominou na formação continuada dos professores foi o acesso dos docentes à descrição do percurso evolutivo vivido pelo aprendiz, ao aprender o sistema alfabético e não uma discussão sobre formas de didatizar aquela informação.”

Nos Pareceres Descritivos, não temos uma legenda que “dê conta” da descrição do que seria cada um desses “níveis”, nem o tipo de escrita que caracterizaria cada um deles, ou ainda que atividades seriam realizadas para que os mesmos chegassem a este ou aquele “nível”. Ao

relacionar os Pareceres Descritivos examinados nesta pesquisa com os analisados por Cardoso (2002), observei divergências nesse processo de avaliação e descrição, pois, nos documentos que a autora analisa, se evidencia a preocupação em descrever detalhadamente o processo evolutivo de aprendizagem da língua escrita, assim como as intervenções necessárias. Por outro lado, na pesquisa que realizei, ao analisar os Pareceres Descritivos, percebi a categorização dos/das alunos/as em “níveis” assumir a centralidade nessas *narrativas escolares*, permitindo-me pensar que os Pareceres Descritivos não são produzidos da mesma maneira nas diferentes instituições, mas conforme a maior ou menor produtividade dos discursos legitimados em cada instituição e prática docente.

Se os discursos que definem e regulam a avaliação na alfabetização apontam o observar e o registrar como tarefas primordiais para que a mesma seja efetivada, também o discurso da psicogênese e da didática da alfabetização, através do acompanhamento necessário em cada etapa do desenvolvimento e da evolução da aprendizagem das crianças, atribui um lugar central à observação. Assim, os discursos sobre alfabetização atrelados aos discursos sobre avaliação produzem uma prática norteada pela necessidade de observar o sujeito em processo de aprendizagem da escrita e da leitura. E, ainda, definem o que observar nos sujeitos em processo de alfabetização, a partir do que é valorizado e visibilizado nos planos de estudos da escola XX, bem como nos Pareceres Descritivos.

Outro aspecto a destacar se refere à funcionalidade dos Pareceres Descritivos. No intuito de descrever o processo de aprendizagem dos/das alunos/as, algumas vezes, as professoras os/as classificam e tentam prescrever algumas atitudes endereçadas à família ou ao/à próprio/a aluno/a. Nos Pareceres Descritivos do segundo trimestre, já apresentados, podemos localizar a classificação do/da aluno/a de acordo com as etapas da leitura e da escrita. No entanto, não podemos afirmar que este registro de avaliação tenha sua funcionalidade garantida ao ser

endereçada às famílias, pois suas descrições pouco informam aos pais ou responsáveis, que dificilmente compreendem a linguagem técnica empregada com relação à aprendizagem da leitura e da escrita. A partir disso, cabe questionar: será que os pais ou responsáveis, ao lerem que seu/sua filho/a *encontra-se no nível silábico*, [está] *construindo uma nova hipótese de escrita* [e] *precisa* [de] *mais auxílio da família para que ele possa avançar*, compreenderão o que devem fazer e de que forma poderão ajudar?

A responsabilidade da família com o desenvolvimento dos/as filhos/as está marcada nos Pareceres Descritivos, conforme vemos a seguir:

Recomendamos que a família o auxilie estimulando a leitura e a escrita. (Parecer de E<sub>2</sub>)

Conto contigo e com o apoio da tua família. (Parecer de LG<sub>2</sub>)

B você e seus pais estão de parabéns pelo seu sucesso. (Parecer de B<sub>2</sub>)

Você vai longe e com certeza trará muitas alegrias para teus pais. (Parecer de BF<sub>2</sub>)

Notamos que é preciso intensificar os estudos em casa. Contamos com o apoio da família. (Parecer de R<sub>2</sub>)

É importante o estudo diário em casa com o auxílio da família. (Parecer de RC<sub>2</sub>)

Solicitamos o auxílio da família para estimular seu progresso. (Parecer de KO<sub>2</sub>)

Klaus (2004), ao discutir a aliança família/escola, apresenta um estudo genealógico da mesma demonstrando sua produtividade e a positividade. A autora busca na *Didática Magna*, de Comenius, o surgimento dessa aliança, ainda que em seu surgimento tal aliança estivesse estritamente ligada à universalidade na educação (que todos freqüentem a escola e aprendam todas as coisas). Pensar essa aliança no tempo presente, conforme a autora, implica novos olhares e novos deslocamentos, o que possibilita mapear em sua pesquisa outros tipos de aliança

família/escola que se instituíram, como a “publicização da educação”, a “pedagogização da família” e o “índice zero por cento de nossas crianças fora da escola”.

A “pedagogização da família”, apontada por Klaus (2004), determina funções às famílias com relação à aprendizagem das crianças; “a estas famílias é estendida certa *expertise* sobre a educação das crianças: respeito a suas fases de desenvolvimento; importância de auxiliá-las na construção de conhecimentos; dentre outros” (p.115). Assim, é possível demarcar nas narrativas escolares dos Pareceres Descritivos uma convocação aos familiares no sentido de *auxiliar, ajudar, apoiar, acompanhar*, mas sem explicitar de que maneira, sem dizer como.

As descrições acerca da evolução dos/das alunos/as pelas etapas de escrita e leitura nos Pareceres Descritivos ocupam um papel de destaque nas narrativas, sugerindo o quanto essas professoras são subjetivadas pelos discursos que *naturalizam* a aquisição da alfabetização como um processo *natural, gradativo, contínuo e imprescindível*.

Outro dado a destacar é o de que dos duzentos e quarenta e oito Pareceres Descritivos, dezoito<sup>79</sup> deles não explicitam o “nível” em que se encontra o/a aluno/a e são produzidos pela mesma professora, tornando possível questionar até que ponto a indicação desses níveis é tão importante para os pais, para escola ou para as professoras. Seria a categorização dos/das alunos/as de acordo com níveis da psicogênese que atribuiria à escola ou às docentes uma identidade “progressista”, “libertadora” ou “transformadora”? Nos exemplos abaixo, apresento pareceres referentes ao segundo trimestre que descrevem, ainda que minimamente, o processo de aprendizagem de duas crianças, sendo que apenas um deles explicita o nível em que o/a aluno/a se encontra.

---

<sup>79</sup> A referência quantitativa feita neste momento, tem o intuito de evidenciar o poder do discurso hegemônico de uma “alfabetização construtivista”.

<p>Neste segundo trimestre, A<sub>2</sub> demonstrou maior tempo de concentração e atenção para realizar suas tarefas de aula, concluindo a maioria dos trabalhos propostos.</p> <p>Já reconhece todas as letras do alfabeto, porém, demonstra dificuldades para associá-las ao respectivo valor sonoro.</p> <p>Realiza, com dificuldade, a leitura de pequenas frases, mas não consegue interpretar aquilo que lê.</p> <p>Na área do pensamento lógico matemático, realiza cálculo simples de adição, demonstra dificuldade para reconhecer números acima de dez e ainda não entendeu como se processa o cálculo da subtração.</p> <p>Recomendamos que a família dê o seu apoio diário para que ele possa continuar progredindo. A<sub>2</sub> confio na tua capacidade de alcançar o sucesso. Continue batalhando...</p> <p>(Parecer de A<sub>2</sub>)</p>	<p>No decorrer deste trimestre a aluna C<sub>2</sub> continua esforçando-se para vencer suas dificuldades.</p> <p>No seu processo de alfabetização progrediu para o nível intermediário 3, necessitando reservar um horário para leitura diariamente, a fim de superar suas dificuldades para escrever alfabeticamente.</p> <p>Lê frases e textos curtos, porém encontra dificuldades para interpretar aquilo que leu.</p> <p>Já reconhece os números até dez, mas demonstra insegurança para realizar cálculos simples.</p> <p>C<sub>2</sub> continue sendo esforçada e reserve um tempo em casa para estudar. Conto contigo e tua família.</p> <p>(Parecer de C<sub>2</sub>)</p>
--	--

Como é possível observar nos Pareceres Descritivos acima, a informação de que C<sub>2</sub> encontra-se no nível intermediário 3 poderia não estar presente, pois as demais informações sobre o processo de alfabetização é que levam os familiares à compreensão de que a aluna, embora progredindo, esta apresentando dificuldades e que precisaria superá-las com o auxílio da família. Com relação a A<sub>2</sub> a situação se repete, mas dessa vez, sem a indicação do “nível” que o mesmo se encontra.

Essa problematização em relação à categorização do/a aluno/a, posicionando-o/a em um nível da psicogênese da língua escrita, me parece interessante, pois a cobrança em categorizar

os/as alunos/as de acordo com os “níveis” pode se dar subjetivamente, a partir da hegemonia dos discursos que conformam a alfabetização na escola, legitimando um dos discursos sobre a alfabetização, pelo seu caráter avaliativo, nessas *narrativas escolares*. É possível localizar a maior ou menor produtividade dos discursos na prática docente de uma mesma instituição, pela descrição realizada no parecer.

Ao mesmo tempo em que observo a influência do discurso da *Psicogênese da Língua Escrita* e da *Didática da Alfabetização*<sup>80</sup>, na elaboração dos Pareceres Descritivos, percebo um ponto contraditório em relação à concepção de leitura exposta nos mesmos. Ao descrever, no Parecer de C – *Lê frases e textos curtos, porém encontra dificuldades para interpretar aquilo que leu* – temos uma concepção de leitura divergente dos discursos que são legitimados nos Pareceres Descritivos. Isso ocorre porque Ferreiro e Teberosky (1999, p. 283) apresentam como afirmação teórica que “ler não é decifrar”, pois compreendem que, num ato de leitura, duas informações são utilizadas, uma visual e outra não-visual. Essa informação não-visual seria a competência do/a leitor/a, que vai além de decifrar a organização das letras na página. Ao rejeitar a idéia de leitura em termos perceptivos, Goodman (apud FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 283) observa que:

Se compreendemos que o cérebro é um órgão humano de processamento da informação; que o cérebro não é prisioneiro dos sentidos, mas que controla os órgãos sensoriais e seletivamente usa o *input* que deles recebe; então não nos surpreenderá que o que a boca diz na leitura em voz alta, não é o que o olho viu, mas o que o cérebro produziu para que a boca o diga.

Para as pesquisadoras, o circuito signo visual – tradução sonora – significação surgiu em virtude da importância demasiada atribuída à leitura em voz alta na prática escolar. No entanto,

---

<sup>80</sup> Didática da Alfabetização é aqui referida como a proposta didática geempiana, que teve forte influência na alfabetização através dos cursos e oficinas oportunizadas às professoras da rede municipal de ensino de Canoas.

defendem a idéia de que a leitura seria uma seleção de informações da língua escrita para lhe atribuir significado, ou seja, a leitura seria compreensão, não sendo dessa forma, decifrar. Portanto, para as autoras, ou C. lê com compreensão ou apenas decifra.

O mesmo pode ser observado no Parecer Descritivo de A., que *realiza, com dificuldade, a leitura de pequenas frases, mas não consegue interpretar aquilo que lê*. Sobre o decifrado, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 286) são categóricas ao afirmar que:

O decifrado, como via de acesso ao texto, leva à sua própria caricatura nos casos de crianças que decifram – isto é, “fazem um ruído com a boca em função dos sinais que vêm com os olhos” – mas sem compreender absolutamente nada. [...] Desligado da busca constante de significação, o texto se reduz, no melhor dos casos, a uma longa série de sílabas sem sentido[...].

Esta interpretação da leitura seguindo o circuito *signo visual – tradução sonora – significação* pode ser visibilizada nos Pareceres Descritivos:

Lê com certa facilidade, porém, às vezes, não consegue fazer a adequada interpretação. (Parecer de T<sub>3</sub>)

Lê pequenas palavras e frases, mas não interpreta a leitura. (Parecer de G<sub>2</sub>)

Lê pequenas frases, mas não interpreta o que leu. (Parecer de LG<sub>2</sub>)

Lê com dificuldade pequenas palavras e frases simples, porém não interpreta adequadamente. Necessita praticar a leitura. (Parecer de P<sub>2</sub>)

Lê com segurança, interpretando adequadamente. (Parecer de LH<sub>2</sub>)

No processo de sua alfabetização encontra-se no nível alfabético, lendo com desenvoltura e arriscando-se mais ao escrever. (Parecer de JS<sub>2</sub>)

Goodman (1987, p. 14), ao expor sua teoria e algumas considerações sobre o processo de leitura, situa seu trabalho no momento em que a psicolinguística surgia entre a psicologia cognitiva e a lingüística, com o objetivo de estudar a interação entre o pensamento e a linguagem. O autor defende a existência de um único processo de leitura, ou seja, não haveria “muitas maneiras de dar sentido a um texto senão apenas uma”. Para o autor, este processo deveria ser suficientemente flexível para que o leitor pudesse adequar seus conhecimentos e as especificidades de cada texto ou língua ao seu objetivo de leitura, que seria a atribuição de significado. E salientaria

ainda que precise haver flexibilidade na leitura, o processo tem características essenciais que não podem variar. Deve começar com um texto com alguma forma gráfica, o texto deve ser produzido como linguagem e o processo deve terminar com a construção de significado. Sem significado não há leitura; e os leitores não podem obter significado sem utilizar o processo. (GOODMAN, 1987, p. 14)

Goodman (1987) destacaria também a importância de serem consideradas no processo de leitura as maneiras como leitor, escritor e o texto contribuem na atribuição de significado para este último. Toda leitura seria interpretação, mas a compreensão teria um elo forte com aquilo que o leitor conhecesse ou já soubesse antes da leitura, seja sobre o que está no texto, seja sobre características específicas de cada tipo textual.

Abordagens recentes tratam a leitura como processo discursivo, como as que se baseiam na análise pós-estruturalista de Michel Foucault. Larrosa (1996b) nos mostra que a experiência de leitura é acontecimento. É no texto certo, no tempo certo, no sentimento certo que a relação texto *versus* leitor possui a chance de acontecer como experiência. Não há sentido original, senão que todo sentido é já resultado de uma “tradução”.

Desse modo, podemos pensar, a partir do exposto, que, tradicionalmente, a escola, numa tentativa de desvendar a alfabetização, procede de forma dual em relação à leitura, sendo então



considerados os dois processos separadamente, primeiro o de leitura como oralização de grafias e, posteriormente, o de atribuição de significado. Nesse sentido, a concepção de leitura apresentada pela escola XX, nos Pareceres Descritivos, vai ao encontro das discussões metodológicas, onde é privilegiado o mecanismo de correspondência entre o oral e o escrito, contrapondo-se ao referencial teórico construtivista, segundo o qual ler não equivaleria a decodificar as grafias em sons, e aos avanços mais recentes da interpretação de leitura pela lingüística, incluindo a consideração dos seus aspectos discursivos.

Os Pareceres Descritivos examinados permitem concordar com Silva (1993, p.4), quando ele observa que “o construtivismo fornece uma direção relativamente clara para a prática pedagógica, além de ter como base uma teoria de aprendizagem e do desenvolvimento humano como forte prestígio científico”. Seria um discurso legitimado e valorizado, que carregaria em si a direção a ser percorrida (através das pesquisas de Ferreiro e Teberosky ou da Didática Geempiana) e o como fazer. No entanto, podemos analisar através dos dados expostos, neste capítulo, que outras práticas discursivas constituem as identidades docentes, tornando-as híbridas, múltiplas e, principalmente, provisórias.

Ao olhar para o Plano de Estudos da escola XX, podemos visibilizar a predominância de alguns discursos sobre alfabetização, que privilegiariam a funcionalidade da leitura e da escrita, conforme as representações construídas pelas alfabetizadoras. Quando a análise focaliza os Pareceres Descritivos, o que se visibiliza é a hegemonia de uma avaliação centrada nos “níveis psicogenéticos. Esses são os discursos difundidos e, especialmente, legitimados e valorizados, uma vez que outros foram deixados de lado na produção do Plano de Estudos e dos Pareceres Descritivos pelas professoras. No entanto, a possibilidade de mapear os discursos que constituem as *narrativas escolares* é uma tarefa árdua e complexa, pois a pureza de um discurso é descartada nessa perspectiva teórica, sendo importante considerar sua dimensão polifônica. Podemos, assim,

reconhecer, nas *narrativas escolares*, uma “incorporação, ao próprio discurso, das vozes de outros enunciadores ou personagens discursivos - o(s) interlocutor(es), terceiros, a opinião pública em geral ou o senso comum -, ou seja, o coro de vozes que se manifesta normalmente em cada discurso, visto ser o pensamento do outro constitutivo do nosso, não sendo possível separá-los radicalmente”( KOCH apud SILVEIRA, 2002, p.67).

Por isso que Tecelina não lembrava o que era o presente. Ou melhor, fazia questão de tecer o presente com o passado e assim o presente parecia outros dias. (SOUZA, 2002, p. 25)

## 6 OS SUJEITOS NAS TRAMAS DAS NARRATIVAS ESCOLARES

---

[...]a educação é analisada como uma prática disciplinar de normalização e de controle social. As práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre indivíduos quanto ao interior dos indivíduos. (LARROSA, 2001, p. 52)

A educação escolar brasileira visibiliza a consolidação da pedagogia construtivista a partir do discurso elaborado por/para ela, acentuando a hegemonia de um discurso pedagógico, cuja maior contribuição está nos estudos de Piaget e Emilia Ferreiro, a quem se atribui a “descoberta” do processo de aquisição da língua escrita.

Sommer (2004, p. 29), ao analisar o discurso pedagógico em *Construtivismo: a ordem discursiva das classes de alfabetização brasileira*, ressalta que

pode-se dizer que o construtivismo estaria funcionando como o regime de verdade da educação brasileira contemporânea, estabelecendo certas regras, sancionando alguns enunciados e interditando outros tantos, regulando as ações dos professores e professoras, na medida que estabelece um campo de visibilidade e dizibilidade acerca das coisas da sala de aula.

Essa ordem discursiva<sup>81</sup> produz a prática pedagógica não só na escola XX mas no cenário nacional. De modo geral, ao referir o processo de alfabetização, a idéia de categorização das crianças a partir dos “níveis” de psicogênese da língua escrita e seus arremedos não fica à parte das discussões pedagógicas. De fato, o que é realizado em sala de aula, a organização de tais

---

<sup>81</sup> Sommer (2004, p.29) analisa o construtivismo “como uma dimensão ordenadora, reguladora das práticas docentes, na medida em que sanciona algumas assertivas e coloca em circulação significados específicos que se pretendem generalizáveis. Nesse sentido, não se discute o estatuto de verdade do construtivismo, mas sim seus efeitos de verdade. No caso brasileiro, a epistemologia genética piagetiana não é sinônimo de construtivismo, mas sua base teórica privilegiada. Em todo caso, não se atribui a Piaget um conjunto de ditos compartilhados por professoras e formadoras de professoras que se autodenominam construtivistas.”

classes, a avaliação, o planejamento, o vocabulário do/da professor/a, enfim, o que se refere à alfabetização hoje, está inegavelmente atravessado pela ordem discursiva do construtivismo.

Toda essa produtividade discursiva institui o objeto que busca descrever, a alfabetização. Mas também os sujeitos<sup>82</sup> envolvidos na alfabetização têm suas identidades atravessadas pelas noções que constituem esse discurso. São as representações dos/das alunos/as e das professoras que procuro analisar nas narrativas escolares dos Pareceres Descritivos, nas seções que seguem, pois, conforme Luke (1996, p. 11), uma análise crítica do discurso “assume que as subjetividades são estrategicamente construídas e contestadas de práticas textuais e que elas são trabalhadas na dinâmica do cotidiano”.

Embora já tenha citado em capítulo anterior, neste retomo a idéia de representação adotada para esta análise. Conforme Hall (1997), toda produção de sentido através da linguagem é entendida como uma representação, não havendo uma relação simplificadora de flexibilidade onde os signos seriam naturais, mas sim são produtos de convenções sociais.

## 6.1 NA TECITURA: O SUJEITO - ALUNO

*Pareceres Descritivos: narrativas que a escola nos conta* pressupõe visibilizar quais representações de alunos/as estão nesse instrumento de avaliação legitimado na contemporaneidade. Para isso, acredito ser necessário demarcar alguns caminhos teóricos que me

---

<sup>82</sup> “ Na tradição da filosofia ocidental, que culmina – com Descartes e Kant – na chamada ‘filosofia da consciência’, o conceito de ‘sujeito’ é utilizado para expressar a idéia que o ser humano é constituído de um núcleo autônomo, racional, consciente e unificado no qual se localiza a origem do centro da ação. De perspectivas variadas, Marx, Nietzsche, Heidegger e Freud efetuaram a crítica desta ‘teoria do sujeito’. Mais recentemente, esta noção de ‘sujeito’ foi radicalmente contestada por Jacques Lacan, Jacques Derrida e Michael Foucault, entre outros. Na crítica pós-estruturalista de Michel Foucault, por exemplo, o ‘sujeito’ não passa de um efeito do discurso e do poder. É no contexto desse questionamento que se fala na ‘morte do sujeito’. Na crítica educacional, o questionamento pós-estruturalista do ‘sujeito’ é utilizado para problematizar o ‘sujeito’ centrado, racional e autônomo que está no núcleo tanto das pedagogias tradicionais – como a educação humanista, por exemplo – quanto das pedagogias críticas – como a educação libertadora, por exemplo” (SILVA, 2000a, p. 102).

possibilitaram realizar tal análise.

As narrativas escolares que se apresentam nos Pareceres Descritivos são produtoras de um saber sobre o sujeito-aluno. A noção de sujeito, neste estudo, está alicerçada na idéia de que o sujeito é constituído discursivamente, considerando-se as relações de poder que engendram tal produção. Analisar as representações do sujeito-aluno nos Pareceres Descritivos significa, também, pensar esse sujeito a partir das narrativas escolares que o constituem. Veiga-Neto (2003, p.138) pontua que, na perspectiva teórica dos Estudos Culturais, é preciso tomar o sujeito de fora, pois

uma analítica do sujeito, seja qual for a adjetivação que se atribua a esse sujeito - pedagógico, epistêmico, econômico -, não pode partir do próprio sujeito. É preciso, então, tentar cercá-lo e examinar as camadas que o envolvem e o constituem. Tais camadas são as muitas práticas discursivas e não discursivas, os variados saberes, que, uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele.

Torna-se central olhar para o sujeito-aluno de fora dele mesmo, descentrando-o, mas olhar para os discursos que o produzem. A ordem discursiva do construtivismo evidencia a hegemonia de um discurso pedagógico centrado na epistemologia genética e produz um sujeito norteando a prática pedagógica.

Esta representação de criança natural, em contínuo (e “natural”) processo de desenvolvimento, é princípio e fim da organização didático-pedagógica da sala de aula, isto é, das práticas de professores e professoras. O que estaria ocorrendo é que aquela ordem discursiva que permite que algumas coisas sejam ditas (e feitas) e outras não, estaria a balizar, a normalizar, a regular as próprias práticas docentes. Em outras palavras, os professores e professoras já não estariam exercendo a histórica arte de ensinar, enquanto atividade intencional organizada, planejada, avaliada. Pelo contrário, a dita criança natural, a representação de sujeito cognitivo é que definiria a forma de agir docente. Neste sentido, dominados, presos a uma ordem discursiva que produz o sujeito cognitivo, os professores e professoras vão organizar o ambiente escolar para que este sujeito emerja, se manifeste uma vez mais e sempre no espaço de sala de aula. (SOMMER, 2004, p.29)

A discursividade do construtivismo atrelada aos discursos sobre avaliação, analisados nos capítulos anteriores, produz não apenas um sujeito, mas “jeitos” de olhar para esses sujeitos escolares. Nos planos de estudos analisados, é possível demarcar o que deve ser observado nos sujeitos, como os comportamentos e os conhecimentos que devem ser construídos pelos/pelas alunos/as.

Dentre os comportamentos valorizados pela escola e evidenciados nas narrativas escolares, é possível destacar algumas condutas esperadas pelas professoras com relação ao cuidado que os/as alunos/as devem ter com seus pertences (material escolar) e com suas tarefas escolares e extra-escolares:

Ainda precisa do acompanhamento da professora e da família para manter seu material escolar e caderno organizado. (Parecer de AV<sub>1</sub>)

Seu caderno é organizado e seu traçado seguro e legível. (Parecer de DO<sub>2</sub>)

É responsável com seu material escolar trazendo os cadernos em dia e os temas feitos. (Parecer de L<sub>2</sub>)

Com os materiais, falta um pouco mais de organização, pois, muitas vezes, não sabe qual o tema de casa lhe foi entregue. (Parecer de R<sub>1</sub>)

É responsável com seu material escolar, mas seus cadernos estão incompletos pois é lenta na realização das tarefas. (Parecer de RC<sub>2</sub>)

Nas atividades de sala de aula, realiza todas as tarefas, os cadernos estão completos e caprichados. (Parecer de GP<sub>2</sub>)

Nas atividades de sala de aula, está um pouco lento. Os cadernos estão incompletos devido às faltas. (Parecer de JS<sub>2</sub>)

No caderno, já evidencia maior organização... (Parecer de CA<sub>2</sub>)

Cuida do material, mas ainda é um pouco lento na realização das tarefas, com dificuldade na elaboração de frases. (Parecer de BS<sub>2</sub>)

As narrativas escolares dos Pareceres Descritivos não apenas comunicam aos pais sobre o rendimento das crianças, elas buscam também ajustar, modelar e adaptar essas crianças ao contexto escolar – é preciso torná-las alunas. E os Pareceres Descritivos, junto às demais práticas escolares, “ensinam” aos/às alunos/as e familiares como realizar essa transição de criança para aluno/a. Cardoso (2002, p.28) afirma que “a tecnologia avaliativa se constitui num espaço de produção de saberes a respeito de como a infância deve ser corrigida e dirigida, pois se o discurso dos professores aponta que *a criança se impõe no mundo dela*<sup>83</sup>, esse mundo deve ser regulado pelo espaço escolar”.

Os registros de problemas disciplinares também estão presentes nas narrativas escolares, como se pode observar nos excertos abaixo:

Continua não demonstrando interesse em aprender e realizar as tarefas em aula. Não acompanha o desenvolvimento da turma e nunca conclui suas tarefas, tanto em casa quanto na aula. (Parecer de MA<sub>2</sub>)

Continua muito lento para copiar do quadro e reclamando constantemente de dor de cabeça. Seu caderno já está mais organizado e tem concluído suas tarefas, porém continua distraíndo-se com facilidade. No relacionamento com os colegas vem demonstrando muita agressividade física e verbal, colocando apelidos e provocando-os para brigar. (Parecer de GM<sub>2</sub>)

É um aluno muito carinhoso, porém evidencia pouca tolerância para frustrações, revidando com agressividade a todo e qualquer problema que venha a ter com os colegas. (Parecer de CW<sub>2</sub>)

Apesar de ter progredido em sua aprendizagem, em alguns momentos foi preciso ser chamada a sua atenção para o capricho e interesse na realização de suas tarefas. (Parecer de MT<sub>2</sub>)

Em alguns momentos demonstrou-se mais agitado e agressivo com os colegas. (Parecer de JR<sub>2</sub>)

É um menino carinhoso com as professoras, porém tem apresentado problemas com os colegas, demonstrando certa agressividade para resolver os problemas do dia-a-dia. (Parecer de GG<sub>2</sub>)

Continua evidenciando, em alguns momentos, falta de limites, não observando as regras

<sup>83</sup> Grifo da autora.



combinadas. (Parecer de GC<sub>2</sub>)

Demonstra muito interesse em aprender, porém gosta muito de conversar em sala de aula, isto faz com que ela se distraia muito e não preste atenção nas atividades de sala de aula. É preciso que tenha mais empenho e dedicação. (Parecer de TF<sub>2</sub>)

Demonstrou bom relacionamento com os professores, mas precisa diminuir as brigas com os colegas. (Parecer de SS<sub>2</sub>)

Em alguns momentos demonstra total falta de limites com colegas e alguns professores. (Parecer de EH<sub>2</sub>)

Mantém um bom relacionamento com todos, porém gosta muito de conversar, isto atrapalha seu desenvolvimento escolar. (Parecer de AN<sub>2</sub>)

Parece-me oportuno destacar a relevância que aspectos como agressividade física e verbal, pouca tolerância às frustrações, falta de limites, não observância às regras combinadas, brigas com colegas e alguns professores ganham nas narrativas escolares. Se considerarmos uma narrativa escolar em sua totalidade, e não apenas os excertos destacados, a visibilidade que tais aspectos ganham torna-se evidente, podendo ser considerados como um problema a ser resolvido em tal narrativa para assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita. Como exemplo, trago a narrativa sobre GM:

É um aluno muito afetivo e que mantém um bom relacionamento com todos.

Ao longo do trimestre evidenciou um progresso notável, pois já reconhece todas as letras e encontra-se no nível intermediário 3 na construção das palavras.

É muito lento para copiar do quadro e reclama, constantemente, de dor de cabeça.

Gosta de jogos, historinhas e participa com entusiasmo de todas as atividades propostas, porém distrai-se com facilidade.

Na área do pensamento lógico-matemático reconhece os números até dez, classificando, seriando e contando adequadamente.

GM você é capaz!

(Parecer de GM<sub>1</sub>)

No decorrer deste trimestre o aluno GM demonstrou um progresso muito bom no processo de

sua alfabetização.

Já lê frases e pequenos textos interpretando adequadamente.

Realiza cálculos simples de adição e subtração com facilidade.

Continua muito lento para copiar do quadro e reclamando constantemente de dor de cabeça.

Seu caderno já está mais organizado e tem concluído suas tarefas, porém continua distraído com facilidade.

No relacionamento com os colegas vem demonstrando muita agressividade física e verbal, colocando apelidos e provocando-os para brigar.

GM sei que tens condições de melhorar e ser mais amigo dos teus colegas, conto contigo.

(Parecer de GM<sub>2</sub>)

O aluno GM está apto para freqüentar a 2ª série em 2005, pois está alfabético, lendo e interpretando pequenos textos com sucesso.

Apresenta ainda resistência para construir frases e pequenos textos.

Na área do raciocínio lógico-matemático efetua cálculos de adição e subtração com facilidade e reconhece os números até 50.

Distrai-se com muita freqüência e demora para registrar suas atividades no caderno e concluir suas tarefas.

Sugiro que a família incentive-o a ler nas férias, para garantir o sucesso nos próximos anos.

GM estarei sempre torcendo por ti.

Beijos.

(Parecer de GM<sub>3</sub>)

Na narrativa que narra GM, ele inicialmente é apresentado como uma criança afetiva e que apresentaria bom relacionamento com todos, também é destacado o progresso durante o primeiro trimestre, mas falta-lhe agilidade na cópia. No segundo trimestre, instaura-se como problema o comportamento do aluno, uma vez que GM continua progredindo na alfabetização, sua *agressividade física e verbal* seria o problema a ser solucionado. A professora ao apresentar o problema, que foi citado no segundo trimestre, adverte que uma mudança é necessária afirmando: *sei que tens condições de melhorar e ser mais amigo de teus colegas*. Por fim, ao encaminhar a narrativa para a conclusão, ou para a retomada do equilíbrio, temos um *afrouxamento das cobranças*<sup>84</sup>, pois o problema da agressividade instaurado no decorrer do ano letivo parece dissipar-se a não ser pela falta de agilidade na cópia, que parece persistir. A

<sup>84</sup> Expressão utilizada por Xavier (2003)

felicidade final está garantida nessa narrativa.

Xavier (2003) demarca a ocorrência de registros semelhantes, pontuando o quanto os mesmos ganham visibilidade na documentação dos/das alunos/as.

As ocorrências mais frequentes, diziam respeito à dispersão, desorganização, falta de concentração, resistência para iniciar e também executar as atividades propostas, necessidade de intervenção constante da professora para execução das tarefas; dificuldade de respeitar as combinações feitas em sala. Há referências, em quase todos os documentos examinados, às dificuldades dos estudantes, tanto dos alunos como das alunas, de respeitarem “as combinações feitas” – essa é a forma como são chamadas as normas de convivência estabelecidas como um todo e retomadas a cada ano, na maioria das salas de aula, visando a respeitar as particularidades de cada turma. É interessante registrar que, poucas vezes, essas combinações são explicitadas. Ou seja, elas parecem ser retomadas como sendo de conhecimento geral, posto que estão afixadas na maioria das salas de aula. (XAVIER, 2003, p. 196)

Ao analisar os registros observados em sua pesquisa, a autora questiona se essas ocorrências a respeito da resistência dos/das alunos/as em relação à execução das tarefas, poderiam estar ligadas ao fato de não haver sanções para quem não faz as tarefas solicitadas, demarcando assim, um “*afrouxamento* das cobranças”, o que poderia estar mantendo a população de “excluído” na escola, configurando, assim, a população dos “incluídos”.

Também nas narrativas escolares dos Pareceres Descritivos tais aspectos ligados à disciplina ganham maior visibilidade que outros. Em outras palavras, sobre a indisciplina há mais coisas para serem contadas, coisas essas que precisam ser contadas para que sejam advertidas não só pela professora, mas também pelos familiares. Esses registros serviriam como uma advertência, uma preparação, para um daqueles finais de narrativas, nem sempre felizes.

<p>MA é um aluno muito esperto e que mantém um bom relacionamento com todos.          Demonstra pouco interesse em aprender a ler e escrever.          Reconhece algumas letras, porém não o valor sonoro das mesmas.          Na construção das palavras, encontra-se no <b>nível intermediário 2</b> demonstrando muita dificuldade no processo de alfabetização.          Reconhece os numerais 0, 1, 2 e 3; ainda faz confusão para classificar, seriar e contar objetos.</p>
---

<p>Recomendamos auxílio da família para que intensifique os estudos em casa, cuide de sua assiduidade e o incentive nas suas conquistas.  MA você é capaz!  (Parecer de MA<sub>1</sub>)</p>
<p>No decorrer deste trimestre o aluno MA demonstrou muitos problemas na aprendizagem e no relacionamento com seus colegas.  Não acompanha o desenvolvimento da turma e nunca conclui suas tarefas, tanto de casa quanto de aula.  Conforme solicitado no trimestre anterior, é necessário o apoio constante da família para que tenha horário para estudos e realização das tarefas.  No processo de sua alfabetização continua no <b>nível intermediário 2</b>, usando letras para escrever, porém sem valor sonoro.  Reconhece os números até dez, porém não consegue realizar cálculos simples de adição e subtração.  M conto contigo e com tua família.  (Parecer de MA<sub>2</sub>)</p>
<p>O aluno MA encontra-se no <b>nível silábico</b> na construção da leitura e da escrita, muitas vezes sem valor sonoro.  Ainda não reconhece os numerais até 50 e não resolve operações de adição e subtração sem auxílio.  Deverá freqüentar a 1ª série no próximo ano para concluir o processo de alfabetização.  Faz-se necessário que o aluno MA. receba mais apoio e incentivo de sua família nas tarefas escolares, para que possa construir responsabilidade com seus estudos e assiduidade às aulas.  MA te desejo sucesso nos próximos anos.  Beijos.  (Parecer de MA<sub>3</sub>)</p>

Mais uma vez pode-se vislumbrar no Parecer Descritivo de MA, do segundo trimestre, a instauração de uma problemática que não findará feliz, mas, sobretudo, a apresentação de uma narrativa onde MA é apresentado a seus familiares como um aluno que não acompanha o mesmo ritmo da turma, ficando muitas vezes atrasado, com relação às tarefas escolares. O sujeito que se visibiliza nessa narrativa é um sujeito que parece seguir “*o caminho*” solitariamente, sem o apoio e o auxílio da família – aspecto esse que é advertido pela professora. Vale ressaltar a falta de assiduidade da freqüência escolar, registrado pela professora no parecer do primeiro trimestre,

assim como a importância da família na valorização das conquistas de MA, demarcando assim as responsabilidades daquela para com a criança. Tais registros causam a impressão de que a disciplina é uma área cujas fronteiras não estariam visivelmente demarcadas – ao menos não hoje – e através dessas narrativas escolares as mesmas poderiam vir a ser demarcadas novamente, evidenciando o que caberia à escola mas também o que caberia à família. De certa forma, tais narrativas registram como as professoras se posicionam hoje em relação à aliança família/escola.

Essa aliança com a família não seria uma característica exclusiva da contemporaneidade que estaria instaurada a partir da funcionalidade dos Pareceres Descritivos. Tal relação pode ser mapeada desde os pensamentos de Comenius, onde o homem poderia atingir a perfeição, saindo da suposta selvageria, desde que fosse educado.

Klaus (2004) aponta que, conforme Comenius, os pais seriam os responsáveis pela educação e pela vida dos filhos, mas que a educação deveria também estar a cargo dos especialistas, pois estes últimos estariam mais preparados para educá-los no conhecimento de todas as coisas. Nesse sentido,

Comenius ressalta a importância da aliança família/escola, que deve se dar através de um acordo entre pais e professores, sendo que cada um deles tem um papel a desempenhar na educação das crianças e da juventude. Os pais devem entregar o corpo da criança para a escola (este outro lugar). Para que tudo funcione da melhor forma possível, Comenius prescreve também algumas formas através das quais as crianças podem ser estimuladas pelos pais e mestres a frequentarem a escola e valorizarem o saber escolar. (KLAUS, 2004, p. 105)

Ampliando a discussão sobre a construção da categoria social aluno como uma prática cultural, Xavier (2003, p. 214) acrescenta a seguinte contribuição em relação ao disciplinamento dos/das alunos/as, em tempos pós-modernos:

O que começa a se tornar mais claro é que o comportamento usualmente esperado, desejado e definido como comportamento do aluno, condição necessária para o desenvolvimento das aulas, parece não ocorrer naturalmente. E o que se constata, é que não se fala nisto, ao menos de forma substantiva, no período de formação de professoras e também não se está discutindo tal temática no recinto das escolas.

Sobre este tema, a autora apresenta as contribuições teóricas de autores como Dubet (1997), Jean Hébrard (2000), Bernard Charlot (2000), Milstein e Mendes (1999) para analisar a prática escolar calcada nos pilares da modernidade, mas que atua com sujeitos da contemporaneidade. A indisciplina seria então uma marca da atualidade, pois não haveria clareza do que se espera dos alunos no contexto escolar ou, ainda, como seria o sujeito desejado pela escola.

Dubet<sup>85</sup> (1997, p. 223) ao experimentar, durante um ano, lecionar como professor de história e geografia em um colégio da periferia de Bourdeaux, França, coloca suas impressões:

A minha primeira surpresa(...) Os alunos não estão “naturalmente” dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, para começar, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor. Isto significa que eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa.

A minha segunda surpresa: é preciso ocupar constantemente os alunos. Não são alunos capazes de fingir que estão ouvindo, sonhando com outra coisa e não fazer barulho. Se você não os ocupa com alguma coisa, eles falam.

Ao encaminhar todas as crianças para escola é preciso ensiná-las a ser alunas. Os comportamentos esperados pelas professoras de seus/suas alunos/as precisariam ser ensinados, eles não vêm “naturalmente” com a criança. Xavier (2005) observa que as práticas que objetivariam a construção da categoria social aluno não estariam sendo propostas às crianças

---

<sup>85</sup> François Dubet é pesquisador do Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques ( CNRS – École des Hautes Études em Sciences Sociales), professor titular e chefe de departamento de Sociologia da Universidade de Bourdeaux II e membro sênior do Institute Universitaire de France .

rotineiramente, mas que implicitamente atuam no contexto escolar, principalmente quando as mesmas são quebradas. Sobre este ponto, vejo que, na escola XX, as “regras de convivência” marcam presença nas narrativas dos Pareceres Descritivos, confirmando que “não se ensina a ser aluno, pelo menos dentro dos padrões mais legitimados pela escola moderna, mas cobram-se sim tais posturas, sem se delinear com clareza nem quais são essas posturas, nem quais são os motivos pelos quais as mesmas são desejadas” (XAVIER, 2005, p.220)

Os Pareceres Descritivos que compõem o *corpus* desta pesquisa são de crianças que se iniciam no processo de escolarização, sujeitos que estariam em pleno processo de “mutação”, processo em que estão sendo constituídas como alunos/as. No entanto, há outras representações de alunos/as que são visibilizadas nos Pareceres Descritivos, como se pode observar no parecer de JP:

É um aluno que mantém um ótimo relacionamento com todos.  
Participa de todas as atividades propostas e evidencia muito interesse em aprender.  
Seu caderno é muito organizado. Sua letra é muito bonita e legível.  
Está construindo seu processo de alfabetização, encontrando-se no **nível silábico-alfabético**, demonstrando estar em pleno desenvolvimento.  
Na área do pensamento lógico-matemático, reconhece os números até 10, classificando, seriando e contando objetos adequadamente.  
P<sup>86</sup> continue assim!!  
(Parecer de JP<sub>1</sub>)

No decorrer deste trimestre o aluno JP continua demonstrando muita responsabilidade e interesse em aprender.  
Seu progresso foi muito bom, pois no processo de alfabetização encontra-se no **nível alfabético**, lendo e interpretando adequadamente frases e textos curtos.  
Constrói frases e pequenos textos com criatividade, fazendo o registro de forma adequada.  
Realiza cálculos simples de adição e subtração com facilidade, reconhecendo os números até 99.  
P é um menino adorável, carinhoso com todos e com potencial para progredir muito mais.  
Parabéns pelo empenho!!!!  
(Parecer de JP<sub>2</sub>)

<sup>86</sup> A letra P refere-se ao segundo nome do aluno, no diminutivo.

O aluno JP alcançou plenamente todos os objetivos da 1ª série. Lê, escreve e interpreta com sucesso. Demonstra algumas resistências para construir pequenos textos, porém, ao fazê-lo, evidencia muita criatividade. Seu raciocínio lógico-matemático está adequado, pois efetua cálculos de adição e subtração e soluciona histórias matemáticas.  
 JP Parabéns!  
 Estarei sempre torcendo por ti.  
 Beijos.  
 (Parecer de JP<sub>3</sub>)

A narrativa escolar sobre JP nos apresenta um sujeito bastante distinto dos que destaquei anteriormente. Nesse parecer, o “problema” que precisaria ser solucionado refere-se estritamente ao processo de alfabetização. No primeiro trimestre JP estaria “*silábico-alfabético*”, o que o posiciona em “*pleno desenvolvimento*”, passando para o nível “*alfabético*” no segundo trimestre, permitindo à professora registrar que “*seu progresso foi muito bom*”, para finalmente, no terceiro trimestre ser dito que JP “*alcançou plenamente os objetivos da 1ª série*”. Os adjetivos dedicados a JP - “*responsável, interessado, criativo, adorável e carinhoso*” - constituem uma representação extremamente positiva, desejando apenas que “*continue assim*”, “*parabéns pelo empenho*”, “*estarei sempre torcendo por ti*”. Parece haver uma correlação “desejável” entre o comportamento esperado em relação à alfabetização e à disciplina.

Também é possível mapear as representações dos/das alunos/as que não apresentam problemas com relação à disciplina, mas apresentam *dificuldades* com relação a outras aprendizagens, sendo mais “*lentos*” no processo de alfabetização, e nem sempre elas ficam bem claras para que os pais possam ajudá-los. Nesses casos, o tratamento carinhoso é o mesmo que foi dispensado ao JP, por exemplo. Vejamos os pareceres de CM:



É uma menina amável, afetiva e educada.

Relaciona-se bem com todos, apesar de sua timidez.

Ao longo do trimestre demonstrou iniciativa e interesse em aprender, empenhando muito esforço, conseguindo vencer suas dificuldades iniciais.

No processo de alfabetização encontra-se no **nível silábico**, progredindo gradativamente.

Reconhece os números até dez, porém faz confusão para seriar, classificar e contar objetos.

Nas demais áreas, realiza todas as atividades propostas.

CM continue assim.

(Parecer de CM<sub>1</sub>)

No decorrer deste trimestre, a aluna CM continua esforçando-se para vencer suas dificuldades.

No seu processo de alfabetização progrediu para o **nível intermediário 3**, necessitando reservar um horário para leitura diariamente, a fim de superar suas dificuldades para escrever alfabeticamente.

Lê frases e textos curtos, porém encontra dificuldades para interpretar aquilo que leu.

Já reconhece os números até dez, mas demonstra insegurança para realizar cálculos simples.

CM continue sendo esforçada e reserve um tempo em casa para estudar.

Conto contigo e com tua família.

(Parecer de CM<sub>2</sub>)

A aluna CM progrediu no processo de sua alfabetização, neste 3º trimestre.

Demonstrou muito esforço e dedicação para alcançar suas conquistas, porém na construção dos números ainda evidencia dificuldade. Não reconhece os números até 100 e fica insegura para realizar cálculos de adição e subtração.

Encontra-se no **nível alfabético** na construção da leitura e da escrita. Recomendamos que leia muito, nas férias, para garantir o sucesso no próximo ano, pois ainda, apresenta muita dificuldade para interpretar textos.

CM estás apta para freqüentar a 2ª série em 2005.

Te desejo tudo de bom na tua vida.

Beijos.

(Parecer de CM<sub>3</sub>)

A narrativa sobre CM apresenta um aspecto muito comum no discurso docente: *é preciso ser esforçada* para alcançar os objetivos pretendidos, se não há “facilidade” para atingir os mesmos. Sobre esse ponto Walkerdine (1995) afirma que na escola são produzidos discursos para determinados grupos a partir da lógica do que lhes falta, de uma carência com relação aos modelos que são eleitos como parâmetro. Como já apresentei em capítulo anterior, a autora

ressalta ainda que o adjetivo *esforçada* tem sido usado predominantemente para as meninas, implicando às mesmas pensarem que apresentariam um certa “incapacidade de pensar”. No entanto, ao que parece, cabem no adjetivo “*esforçado/a*” também os meninos que não estariam no nível esperado durante o decorrer dos trimestres.

Cabe em relação ao processo de alfabetização ressaltar que, de modo geral, na totalidade dos Pareceres Descritivos, há uma grande divisão, em relação aos/às alunos/as representados nas narrativas escolares, entre os que apresentariam problemas disciplinares e aqueles que não, embora os/as alunos/as possam ser posicionados, de forma dual, como aprendentes e indisciplinados ou como não-aprendentes e disciplinados ou, ainda, como aprendentes e disciplinados. Ou seja, pode haver uma intersecção de critérios.

Há também, Pareceres Descritivos que seguiriam uma lógica padrão, fazendo uso de um texto quase idêntico, onde alteram-se apenas os nomes e os níveis de construção da leitura e da escrita dos/das alunos/as. Trago exemplos deste tipo de ocorrência, lembrando que tal narrativa se repete para vários alunos/as.

<p>WP é um aluno muito interessado e esforçado em sala de aula. No segundo trimestre adaptou-se bem ao grupo e aos professores mantendo um bom relacionamento com todos.</p> <p>O aluno tem dificuldade no processo da escrita e da leitura, embora tenha avançado a primeira etapa, precisa muito de auxílio para vencer a próxima.</p> <p>Na construção da escrita encontra-se no <b>nível intermediário 3</b> evidenciando que seu processo de alfabetização está em desenvolvimento.</p> <p>Na área do pensamento lógico-matemático identifica os números até dez, classificando, seriando e calculando adição e subtração.</p>	<p>WW é um aluno muito interessado e esforçado em sala de aula. No segundo trimestre adaptou-se bem ao grupo e aos professores mantendo um bom relacionamento com todos.</p> <p>O aluno tem dificuldade no processo da escrita e da leitura, embora tenha avançado a primeira etapa, precisa muito de auxílio para vencer a próxima.</p> <p>Na construção da palavra encontra-se no <b>nível intermediário 3</b> evidenciando que seu processo de alfabetização está em desenvolvimento.</p> <p>Na área do pensamento lógico-matemático identifica os números trabalhados, classificando, seriando e calculando adição e</p>
---	--

<p>Nas demais áreas de estudo, realiza todas as atividades propostas pelos professores.</p> <p>WP continue se esforçando, pois você tem capacidade de superar os obstáculos.</p> <p>(Parecer de WP<sub>2</sub>)</p>	<p>subtração.</p> <p>Nas demais áreas de estudo, realiza todas as atividades propostas pelos professores.</p> <p>WW continue se esforçando, pois você tem capacidade de superar as dificuldades que ainda apresenta.</p> <p>(Parecer de WW<sub>2</sub>)</p>
---	---

Penso que os Pareceres Descritivos, como os acima exemplificados, visibilizam as representações daqueles/as alunos/as que não se destacariam nem pela indisciplina nem pela desenvoltura na sua alfabetização. Em outras palavras, ao não produzir narrativas específicas para todos os/as alunos/as, as professoras poderiam também estar demarcando a impossibilidade de todos os/as alunos/as serem observados/as e, de narrativas particulares serem contadas considerando as especificidades de cada um/a. Sem esquecer, ainda, que pareceres de tipo padrão simplificam a produção de tais narrativas, gerando uma economia no “trabalho” docente.

Outro aspecto que julguei importante destacar, refere-se ao modo como o conhecimento escolar é fracionado dentro do período letivo e demarcado nos Pareceres Descritivos. Conforme Silveira (2003, p.177)

A temporalização e a especialização dos conteúdos escolares, funcionam como dispositivos de produtividade que situam o sujeito-aluno num dado percurso e falam da sua posição nele, apontando-lhe simultaneamente os objetos dos quais ele deve se apropriar para seu conveniente posicionamento na carreira pedagógica.

No caso da pesquisa que realizei, os conteúdos escolares a serem trabalhados a cada

trimestre letivo marcam o que deve ser observado, avaliado em cada aluno/a, a fim de produzir seu Parecer Descritivo, mas sobretudo produzem o/a aluno/a que as professoras esperam “formar” ao final de cada trimestre. As representações do desempenho dos/das alunos/as, visibilizadas nas narrativas escolares do Pareceres Descritivos, apresentam traços da temporalização como dispositivo de produtividade, conforme se pode observar:

C o progresso que evidenciaste no final do trimestre, foi pouco, mas importante. (Parecer de C<sub>3</sub>)

No decorrer deste trimestre a aluna PC continuou evidenciando muita dificuldade no seu processo de alfabetização. (Parecer de PC<sub>2</sub>)

A aluna PC demonstrou um bom crescimento neste último trimestre. (Parecer de PC<sub>3</sub>)

A aluna ML demonstrou mais empenho e responsabilidade com suas tarefas neste trimestre. (Parecer de ML<sub>3</sub>)

Evidenciou progressos notáveis ao longo deste trimestre. (Parecer de RP<sub>1</sub>)

A aluna LO no decorrer do segundo trimestre, demonstrou bom relacionamento com todos. (Parecer de LO<sub>2</sub>)

No decorrer deste trimestre a aluna GF não demonstrou progresso. (Parecer de GF<sub>2</sub>)

Os excertos acima são o primeiro enunciado de cada um destes pareceres e, de certa forma, marcam através das palavras “*no decorrer deste trimestre*”, “*ao longo deste trimestre*”, “*neste último trimestre*” o que será dito dentro de um espaço de tempo situado pela própria instituição. E, ainda, é possível demarcar a espacialização dos conteúdos escolares que pertencem a um ou outro trimestre:

Reconhece os números até 10, classificando, seriando e contando adequadamente. (Parecer de KD<sub>1</sub>)

Na área do pensamento lógico-matemático reconhece os números até dez, porém quando classifica, seria e conta ainda demonstra certa insegurança. (Parecer de GI<sub>1</sub>)

No que se refere ao pensamento lógico consegue realizar as atividades, apresentando alguma dificuldade na subtração possuindo conhecimento dos números até 50 (cinquenta). (Parecer de DM<sub>2</sub>)

No que se refere ao pensamento lógico-matemático consegue realizar as atividades, possuindo conhecimento de seriação, classificação e contagem até 50 (cinquenta). (Parecer de TR<sub>2</sub>)

No primeiro trimestre, os conteúdos escolares dirigem o olhar da professora para a observação da especificidade esperada: se os/as alunos/as saberiam seriar, classificar e contar até 10; já no segundo trimestre, seu olhar se volta para outras especificidades como: cálculos de adição, subtração e contagem até 50. Há uma demarcação temporal dos conhecimentos a serem trabalhados em cada um dos trimestres, embora essa demarcação trimestral não apareça no Plano de Estudos da escola XX. Essa temporalização dos conhecimentos posiciona como o sujeito será narrado no Parecer Descritivo. Tal temporalização dos conhecimentos também é demarcada com relação à aquisição da leitura e da escrita através da classificação dos/das alunas nos “níveis” psicogenéticos, conforme tentei pontuar no capítulo anterior. Em outras palavras, tanto os conhecimentos selecionados quanto o momento em que serão trabalhados implicarão na produção das narrativas que constituem os Pareceres Descritivos.

Também a noção de ritmo, que só tem sentido se estiver relacionada ao tempo, pode ser visibilizada nos Pareceres Descritivos. Silveira (2003) salienta que o currículo escolar pode ser compreendido como “percurso obrigatório”, e percurso lembra caminho, e tanto percurso quanto caminho pressupõem verbos de ação. Nas narrativas escolares, os verbos utilizados para demarcar essa “caminhada” são: “*progrediu*”, “*regrediu*”, “*avançou*”, “*continua*”, apontando para a necessidade de situar o/a aluno/a nesse currículo escolar.

A autora, ao analisar a topologização e temporalização dos conteúdos escolares, afirma

que, embora não tenha sido o intuito do seu estudo, é imperativo salientar que “estamos frente a dispositivos de produtividade que o [referindo-se ao sujeito-aluno] situam num dado percurso e falam da sua posição nele, apontando-lhe simultaneamente os objetos dos quais ele deve se apropriar ou onde – concretamente – deve buscar os instrumentos para seu conveniente posicionamento” (SILVEIRA, 2003, p.192).

## 6.2 A PROFESSORA TECE E DESAPARECE NAS NARRATIVAS ESCOLARES

[...]os professores aprendiam também a julgar-se e transformar-se em função dos parâmetros normativos implícitos na pedagogia que estavam introduzindo e na qual, ao mesmo tempo, estavam se introduzindo. Tratava-se, portanto, de todo um conjunto de operações orientadas à constituição e à transformação de suas próprias identidades. (LARROSA, 2001, p. 51)

Na análise dos Pareceres Descritivos, é possível constatar que o processo de aprendizagem é tido como do/da aluno/a, não sendo permitido vislumbrar, na maioria deles, a intervenção e participação da professora nesse processo. A exemplo: “*B<sub>2</sub>. Você e seus pais estão de parabéns pelo seu sucesso*”; “*LG<sub>2</sub>. Conto contigo e o apoio da tua família*”. Exemplos como esses permitem dizer que a professora não estaria considerando a sua intervenção no processo de apropriação da língua escrita de seus/suas alunos/as, pois delegaria, nos Pareceres Descritivos, à família e a própria criança os resultados obtidos. A professora se excluiria das narrativas escolares, exceto pelo fato que é a mesma que produz tais registros.

Trindade (2002, p. 122) observa, em sua análise nos livros de literatura infanto-juvenil, que há um “apagamento” das alfabetizadoras nas obras que visibilizam a aprendizagem da leitura e da escrita enquanto processo. Penso que, nos Pareceres Descritivos, esse apagamento também ocorre e a professora atribui à família e ao espaço doméstico ensinamentos escolares.

Marzola (2002) pontua que, antes dos métodos, são os requisitos sociais de um determinado momento histórico que ditam o uso de uma determinada metodologia. Como a teoria

construtivista tem como pilar de sustentação a construção da autonomia pelo sujeito, no processo evolutivo de aprendizagem, o sujeito “descobre” suas novas hipóteses, sendo ele responsável por tal progresso, isto é - o/a personagem principal -, podendo a professora assumir o papel de coadjuvante ou até mesmo de narrador/a, sem assumir o de personagem principal. Tal posição é ocupada somente pelo/a aluno/a nos Pareceres Descritivos.

Ao pensar sobre o “apagamento” da professora em uma prática “construtivista”, vale citar que Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31) defendem a idéia de que “o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém, não pode criar aprendizagem. A obtenção do conhecimento é resultado da própria ação do sujeito”. Assim, o sujeito-aluno torna-se o eixo central na aprendizagem, sendo possível compreender, então, como a professora se coloca como coadjuvante de tal processo, possibilitando, também questionar se essa ação é prerrogativa somente do sujeito da aprendizagem - o/a aluno/a -, uma vez que as professoras solicitam a ajuda dos familiares em todos os Pareceres Descritivos, quando há a necessidade de intervenção para garantir o avanço pelos níveis psicogenéticos.

Esse “apagamento” da professora mostra-se um aspecto interessante para essa pesquisa, a fim de compreender como se chega a esse efeito, uma vez que a figura do/da professor/a seria central nas propostas tradicionais de ensino. O “apagamento” da professora alfabetizadora no processo de aprendizagem dos alunos mapeado nos Pareceres Descritivos, é entendido nessa pesquisa como um dos efeitos produzidos pelos discursos que norteiam a educação no cenário nacional.

Walkerdine (1999), ao analisar o construtivismo piagetiano, apresenta a “criança construtivista”<sup>87</sup> como produto do discurso da Psicologia do Desenvolvimento/Pedagogia-centrada-na-criança, ou seja, ela é vista como resultado das formações discursivas e também de

---

<sup>87</sup> Expressão utilizada por Silva (1999, p. 10).

uma série de aparatos materiais<sup>88</sup> que fazem com que essa criança *emerja* das salas de aula. Se a “criança construtivista” é concebida a partir desses pressupostos, a prática docente também:

Um posicionamento normativo no eixo poder-saber é uma posição-de-sujeito através da qual e em relação à qual uma identidade como professor/a é tornada possível. As práticas discursivas e posicionamentos também fornecem, portanto, o método da professora e a possibilidade de leitura que ela faz das ações das crianças. Uma vez que os parâmetros da pedagogia também limitam aquilo que é permitido, o que conta e o que não conta como desempenho de um tipo particular e a classificação daquele desempenho, os dispositivos regulativos e as posições normativas são, pois, produzidas para as crianças enquanto alunos/as. (WALKERDINE, 1999, p. 197)

Como já havia antecipado em capítulos anteriores, não é possível separar discurso e prática, o discurso produz a prática. Então, para compreender a prática, é preciso olhar para os discursos numa perspectiva desnaturalizante.

A ordem discursiva do construtivismo teria como eixo central uma representação de *criança natural e em contínuo*, que seria tomada como princípio e fim da organização escolar. O/a professor/a passaria a ocupar o lugar daquele/a que interage com a criança, para que possa auxiliar em suas descobertas. A criança construiria o conhecimento a partir de suas descobertas. Nessa ordem discursiva, algumas palavras e enunciados são interditados. Sommer (2004) contribui com essa discussão, pontuando que palavras como “ensino” e “método” destoariam do discurso pedagógico corrente, que colocaria em evidência palavras como “aprendizagem” e “prazer”, forjando outros discursos sobre alfabetização e trazendo, assim, implicações para as práticas escolares.

Dessa forma, é possível conceber esse “apagamento” da professora como mais um dos efeitos produzidos pelos discursos da Pedagogia atual. Nos Pareceres Descritivos analisados

---

<sup>88</sup> Como aparatos materiais são citados: protocolos de observação, fichas de avaliação, arranjos da mobília, arquitetura.



nessa pesquisa, quando foi possível mapear a intervenção e presença da professora no processo de alfabetização das crianças, foi assim que estas se mostraram:

Evidencia muito interesse em aprender a ler. Já tenta escrever frases e pede que a professora diga se está tudo certo. (Parecer de DP<sub>2</sub>)

É um aluno muito esperto, solícito e carinhoso com todos, porém demonstra resistência para cumprir as regras combinadas, quando não está sob a supervisão da professora. (Parecer de TR<sub>3</sub>)

Demonstra muita dificuldade para realizar as atividades propostas, pois distrai-se com facilidade, necessitando de interferência da professora constantemente. (Parecer de ML<sub>1</sub>)

Ainda necessita do auxílio da professora e da família para manter seu caderno organizado. (Parecer de EB<sub>1</sub>)

Apresenta dificuldades na realização das tarefas em sala de aula, necessitando o auxílio da professora. (Parecer de DJ<sub>1</sub>)

A partir dos excertos acima, cabe destacar as representações da prática docente como uma “entidade” *auxiliar, supervisora* mas também como uma “entidade” que detém o saber como no enunciado “ *e pede que a professora diga se está tudo certo*”. Sua presença fica mais evidente ao final dos Pareceres Descritivos, quando se despede dos alunos - “ *estarei torcendo por ti*” (JP<sub>3</sub>) – ou quando se dirige diretamente aos alunos – “ *P és um aluno adorável, carinhoso com todos e com potencial para progredir muito mais*” (JP<sub>2</sub>) -, distanciando-se comumente na “descrição” inicial de cada parecer. De certa forma, é possível demarcar aqui, a confluência dos discursos que constituem a prática docente, uma vez que ao mesmo tempo em que a criança teria a responsabilidade por suas descobertas, pela construção do seu conhecimento, o controle dessa aprendizagem estaria centrado na figura do/da professor/a, pois seria ele/a que saberia “*se está tudo certo*”.

Cardoso (2002, p. 30) argumenta que

As posturas assumidas e praticadas pelos professores produzem “o bom professor”. Um professor que tem como meta *orientar o aluno*. Um professor que é produzido pelo discurso de uma determinada posição que deve assumir frente aos alunos pelo que é permitido ou não a um *Professor Construtivista*.

Dentre as posturas assumidas pelos professores, é possível situar a de observador constante de seus alunos/as para posterior produção de um Parecer Descritivo, conforme procurei pontuar no decorrer desta dissertação. Essa observação produz uma prática que normaliza a ação dos/das professores/as e gera um cuidado necessário para que a prática como o registro de avaliação não seja uma contradição com relação ao que a escola e a própria professora têm como pressupostos teóricos sobre aprendizagem.

Os professores são subjetivamente produzidos pelos saberes desse discurso [construtivista], pelas práticas a que são submetidas e as seqüências encadeadas sobre o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos escolares. Tanto o sucesso quanto o fracasso dos escolares na aprendizagem são tomados também como sendo do professor. Esse cuidado que o professor deve ter com suas práticas, uma prática que não pode ser inadequada, que deve ser temporalmente acertada, que deve ser segura, auto-regula e controla os comportamentos e atitudes do professor. Ao realizarem seus modos de intervenção durante a aprendizagem dos escolares, os professores estão fundamentalmente transformando a sua maneira de ser e de agir em relação ao seu trabalho e a si próprios. (CARDOSO, 2002, p. 30)

A idéia de um estudo maniqueísta sobre como o/a professor/a produz as narrativas escolares não era o objetivo desta dissertação, mas apenas o de compreender as práticas, como a de produção dos Pareceres Descritivos, se constituem interdiscursivamente. Dentre os discursos sobre a alfabetização e sobre a Pedagogia construtivista, está aquele que faz analogia com um “caminho” a ser seguido e que pode ser visibilizado também nas narrativas escolares.

Vieira (1999), ao problematizar o construtivismo difundido pela *Revista Nova Escola*<sup>89</sup>, analisa que o mesmo não normaliza apenas a criança, mas também a própria professora. A autora visibiliza em seu *corpus* de pesquisa os passos de uma conversão que se assemelharia à conversão religiosa.

[...]o “construtivista”, assim como o convertido, deve abandonar as experiências que contrariam os princípios e os dogmas da doutrina. (...) Os passos para a conversão ao “construtivismo” são idênticos aos que se dão no domínio religioso: no início, a descrença e a resistência; depois, as dúvidas, as dificuldades e críticas dos que não optaram pelo mesmo “caminho”; e, finalmente, a conversão total e a certeza da escolha – o convertido passa a apregoar e defender os princípios que o transformaram. E, durante todo o processo, a conquista de adeptos: princípios básicos tanto do “construtivismo” quanto de religiões, pois é essa conquista que garante a manutenção da doutrina; sem adeptos ela não sobrevive. (VIEIRA, 1999, p.84)

A partir disso, pode se afirmar que, durante os anos de implantação da pedagogia construtivista, o discurso veiculado por revistas e periódicos semelhantes aos analisados por Vieira (1999), ganharam maior “utilidade” no contexto escolar por apresentar, justamente, as receitas e o novo jeito de alfabetizar, ainda que os/as teóricos/as que embasaram tal pedagogia demarcassem distinções entre construtivismo e métodos de alfabetização.

Enfim, também este foi um dos discursos que estiveram em destaque e que subjetivaram alguns professores, uma vez que passado tanto tempo dessas publicações sobre o construtivismo como um “caminho” a ser seguido por todas as professoras alfabetizadoras é possível mapear nas narrativas escolares o seguinte enunciado “*tens um longo caminho pela frente que, com certeza, será sempre muito iluminado*”.

Trindade (2005), ao mapear práticas sociais e escolares da alfabetização, alfabetismo e

---

<sup>89</sup> Este estudo, intitulado *A metáfora religiosa do “caminho construtivista”*, é um recorte da dissertação de Vieira (1999): *Construtivismo: a prática de uma metáfora – forma/conteúdo do “construtivismo” em Nova Escola*, que objetivou analisar o processo de produção do discurso construtivista veiculado pela revista.

letramento, busca indícios de discursos e representações nos relatos<sup>90</sup> de alfabetizadoras sobre si e sobre sua prática docente. A autora, ao analisar tais relatos observa que

Julgamos interessante observar que tais fragmentos de falas, se analisados de forma descontextualizada, podem vir a ser interpretados com forte acento classificatório, como se fosse possível encapsular a formação e atuação docente em um único discurso ou de uma única “epistemologia”: *essa prática docente é tradicional; ela é construtivista; ela já trabalha com o letramento; etc.* Queremos alertar que se faz necessária a ressignificação de determinadas atividades – reconhecidas como tradicionais, construtivistas e letradas – considerando a compreensão e os usos que são feitos das mesmas. Conhecer o alfabeto, diferenciar tipos de letras, ler, oralizar e produzir textos pode ser interpretado de formas diversas, quando nos referimos aos métodos de alfabetização, ao processo de aquisição da leitura e da escrita ou ao processo e domínio da leitura e da escrita de forma mais alfabetizada e letrada ou menos alfabetizada e letrada. Nuanças nessas interpretações não nos permite categorizar tais práticas como próprias de um único discurso. (TRINDADE, 2005, p. 129)

Essa impossibilidade de “encapsular” a formação e a atuação docente a partir de um único discurso, me permite olhar para as representações das professoras nos Pareceres Descritivos sob o mesmo viés. Ao mesmo tempo em que se visibiliza a legitimidade de uma ordem discursiva sobre o construtivismo no momento em que há o apagamento da professora, também a vemos ressurgir (em poucos momentos, é verdade) como aquela figura que tem controle sobre a avaliação de temporalidade e especificidade dos conteúdos escolares “dados” às professoras alfabetizadoras: ou seja, somos interpelados por diferentes discursos, não sendo possível selecionarmos um – o mais “coerente” – para compor tais representações.

Morais (2006, p. 4) destaca que

---

<sup>90</sup> Apresento fragmentos dos relatos destacados por Trindade (2005, p. 128), a fim de ilustrar os posicionamentos. O primeiro item se refere às falas sobre si e o segundo sobre suas respectivas práticas. “a) sou tradicional; sou construtivista; sou piagetiana; tenho orgulho de ser tradicional; observo a linha construtivista; tenho a preocupação primeiro de conhecer os alunos não de alfabetizar; fiz cursos e já dei palestras sobre a psicogênese e o construtivismo; respeito o processo das crianças; mesclo um pouco; b) ensino o traçado das letras; trabalho com os nomes das crianças; exploro a letra inicial das palavras; faço texto coletivo com a turma; peço que os alunos pesquisem palavras que iniciam por...; enceno com a turma a junção das letras; faço com que os alunos decorem seus nomes; não permito a ajuda entre colegas; corrijo erros de ortografia; etiqueto tudo na sala; proponho a produção de textos pelos alunos, escrevendo do seu jeito; dou exercícios de fixação; uso a cartilha em aula; mostro no quadro a escrita correta das palavras, frases e textos; proponho a leitura de imagens; transcrevo textos produzidos pelos alunos; exploro a oralidade dos alunos; peço que façam igual à professora, que está certa; faço o perfil da turma; organizo a turma em fileiras; etc”.

Se dentro do “guarda-chuva” construtivista tendemos a colocar matrizes teóricas como a piagetiana e a vigotskiana, cabe arranjar lugar, para a teoria de aprendizagem significativa de Ausubel, para as teorias baseadas no modelo de processamento de informação, para todos os modelos pós-piagetianos e pós-vigotskianos que surgiram dos anos 1970 para cá. Como “elo unificador” das várias teorias mencionadas, teríamos um princípio geral, segundo o qual o indivíduo não aprende somente por acumular informações que lhe são dadas prontas, mas por reorganizá-las em sua mente.

Ou seja, os posicionamentos “dados” aos/às professores/as, a partir dessas perspectivas teóricas, não poderiam apontar para uma representação docente marcada pela homogeneidade, mas justamente o contrário, pela heterogeneidade pautada na disputa pela imposição de significados no cenário acadêmico por aqueles grupos que conseguem impor (ou dar maior visibilidade) aos seus significados perante os demais.

Luke (1996, p. 11) destaca que

os textos não são aleatórios nem arbitrários, nem são unidades solitárias que requerem que comecemos de um esboço em cada evento do discurso. Os textos se conectam um com o outro e se referem uns aos outros, às vezes sistematicamente ou não, às vezes através da escolha e deliberação do autor e às vezes através da coincidência. Todos os textos se constroem de declarações recorrentes: alegações, proposições e palavras em geral. Estas declarações recorrem entre os textos, estabelecendo redes e teias intertextuais.

Dessa forma, é possível pensar que os discursos que nos interpelam e nos subjetivam estão atrelados a outros discursos (materializados em diversos textos). Tal interdiscursividade pode ser visibilizada nas representações que produzimos sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre as nossas práticas escolares.

Hoje, eu aprendi a tecer também, a tecer o meu tecido. E hoje teço do avesso porque aprendi com Tecelina, que aprendeu com Tude e Tício, que aprenderam com tanta gente. (SOUZA, 2002, p. 4)

## 7 DA PROVISORIEDADE DAS CONCLUSÕES

---

A possibilidade de interpretar as teorias como discursos não nos dá um olhar privilegiado sobre elas; contudo, nos permite compreendê-las não mais (ou somente) como produtos de autorias, mas como produção cultural e coletiva, contextual e histórica, a qual nos seus deslocamentos, sofre os efeitos de mudanças nas práticas que a produzem. Outrossim, interpretar as teorias como discursos permite identificá-las como artefatos construtivos de práticas, comunidades e identidades sociais ou sujeitos. (TRINDADE, 2004b, p. 127)

É preciso finalizar a tecitura desta trama, mesmo que provisoriamente. Alguns fios ainda poderiam ser tramados, outros tantos desenrolados e alguns fios ficarão soltos. Acredito que esta seja a situação esperada ao “finalizar” um trabalho de pesquisa nesta perspectiva teórica, pois ela não almeja nada definitivo, apenas nos libertar de algumas verdades. A pesquisadora que iniciou esta pesquisa não é a mesma que a finaliza e nem tampouco permanecerá dessa forma. Outras experiências virão, outras leituras serão realizadas, outras escritas serão esboçadas e outras identidades serão forjadas.

Ao analisar os efeitos dos discursos forjando práticas escolares, ou ainda, narrativas escolares, não tencionei a produção de um texto prescritivo. Nem mesmo tive a intenção de produzir uma dissertação que viesse a contribuir no sentido de fornecer a melhor forma de avaliar ou a melhor forma de registrá-la em classes de alfabetização. Procurei, isto sim, deter-me na análise crítica de tais discursos, incluindo a discussão da forma como posicionam alunos/as e professores/as.

Vislumbrei os Pareceres Descritivos como narrativas escolares entendendo as práticas educativas (entre outros aspectos) como “lugares” onde se produzem e interpretam histórias sobre os/as alunos/as, destacando que essas narrativas têm efeitos sobre eles/as.

Para tanto, procurei ressaltar, com base no referencial teórico que sustenta essa pesquisa, que os sujeitos narrados nos Pareceres Descritivos são criados discursivamente demarcando assim, a produtividade dos mesmos.

Analisando os discursos sobre a avaliação, salientei que estes estão atrelados aos discursos sobre a alfabetização para estabelecer-se com legitimidade. Na elaboração dos documentos escolares, demarquei a presença de “traços” do letramento e a hegemonia de um discurso centrado na evolução da aprendizagem, que se estabelece como um processo gradativo, através de estágios, até o/a aluno/a atingir plenamente sua aprendizagem. Este último aspecto pôde ser visibilizado nas narrativas escolares, principalmente, pela explicitação dos níveis psicogenéticos a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) e de Grossi (1996, 1999, 2001), evidenciando sua produtividade discursiva. Embora os discursos sobre o letramento possam ser visibilizados em documentos elaborados pela escola XX, não são eles que definem os/as alunos/as que serão aprovados/as ou reprovados/as, mas sim os discursos sobre a evolução da aprendizagem, o que permite pensar que a sua produtividade discursiva está relacionada à sua “utilidade” para posicionar os/as alunos/as nos Pareceres Descritivos.

É a partir da hegemonia de uma avaliação por níveis psicogenéticos que é possível abordar as posições de sujeito-aluno visibilizadas nas narrativas escolares. Reconhecendo que as narrativas escolares encontram-se implicadas por processos de subjetivação dos sujeitos, através dos pressupostos da ordem discursiva do construtivismo, analisei nos Pareceres Descritivos as posições e categorizações atribuídas aos/às alunos/as. A partir de tal discussão, analisei tal ordem discursiva não somente pelo aspecto de que constitui a alfabetização (processo que descreve), mas sobretudo constitui os sujeitos envolvidos nesse



processo. A discursividade do construtivismo produz “jeitos” de olhar para os sujeitos escolares, demarcando também, traços identitários (observáveis) da prática docente.

Ao apresentar os Pareceres Descritivos das classes de alfabetização, procurei compreender como os mesmos se estabeleceram no cenário educacional como a melhor forma de registro de avaliação para os/as alunos/as de 1ª série, num momento histórico cujas discussões estariam centradas numa avaliação qualitativa e não quantitativa. Ao pensar os discursos sobre a avaliação como constitutivos das narrativas escolares, tentei destacar quais são os discursos permitidos, legitimados e valorizados com relação à prática avaliativa escolar. Busquei, nesse sentido, pontuar que os discursos legais, assim como o referencial teórico sobre a avaliação, que orientam as discussões da escola XX, está atravessado por relações de poder. Poder que é entendido como produtivo, pois em seu exercício tem efeito sobre os sujeitos. Assim, a representação que a avaliação assume nos discursos legais anuncia o que se espera das escolas em relação à avaliação. Como procurei explicitar ao longo de toda esta dissertação, não há nada fora do discurso, a prática avaliativa é constituída discursivamente.

As narrativas escolares dos Pareceres Descritivos buscam ajustar, modelar e adaptar as crianças ao contexto escolar, apresentando aos familiares que a transição de criança para aluno/a é algo ensinável e, portanto, algo exigido das crianças e dos pais, (re)estabelecendo uma aliança entre família e escola, atentando, assim, para a funcionalidade dos mesmos. Procurei destacar algumas representações de alunos/as considerando que, embora os Pareceres Descritivos pretendam ser documentos individualizados, as representações dos/das alunos/as visibilizadas não apontariam tantas particularidades.

Através dos textos analisados, observei que, na medida que alguns discursos são valorizados e legitimados para falar sobre a avaliação, a mesma está sendo constituída como a prática de quem avalia, atribuindo-lhe uma identidade. Muitos aspectos observados nos discursos legais são visibilizados nas narrativas escolares, demarcando a “necessidade” da escola XX estar “afinada” aos discursos legais e ao referencial teórico apresentado pela mantenedora, bem como os discursos que ganham visibilidade no cenário educacional.

Outro aspecto mapeado durante as análises foi o “apagamento” da professora como outro dos efeitos da ordem discursiva do construtivismo. Tal ordem discursiva, ligada aos discursos sobre a avaliação escolar, destacariam o papel do/da professor/a como um/a observador/a atento ao processo de aprendizagem das crianças e produziria uma prática docente quase é expectadora da alfabetização, que ocorreria “naturalmente”, precisando apenas de direção, demarcando assim o seu “apagamento” nesse processo.

Por fim, pontuo que tal investigação me permitiu conceber os Pareceres Descritivos como um dos efeitos dos discursos sobre a avaliação e a alfabetização que estão em destaque no cenário educacional. No entanto, parece-me oportuno considerar que tais efeitos produzem outros efeitos decorrentes dos mesmos discursos, como as representações que são visibilizadas nas narrativas escolares.

A partir dessas considerações, procurei problematizar os Pareceres Descritivos das classes de alfabetização que estariam incorporados às práticas escolares de forma “naturalizada”. Nesse sentido, não apresentei “verdades” mas um outro jeito de olhar para essa prática escolar produzida discursivamente e que se impõe nos nossos jeitos de agir e de pensar a escola, e, especialmente, a alfabetização escolar.

## 8 REFERÊNCIAS:

---

ARFUCH, Leonor (Org.). **Identities, sujetos y subjetividades**. Buenos Aires: Trama Editorial, 2002.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

BARBOSA, Mirtes Lia. **Práticas escolares: aprendizagens e normalização de corpos**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 123f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BUCHOLTZ, Mary; LIANG, A.C.; SUTTON, Laurel A. (eds.) **Reinventing identities: the gendered self in discourse**. New York; Oxford: Oxford University Press, 1999.

CARDOSO, Ângela Maria Borba. **Pareceres descritivos: *mo(n)strando a avaliação do escolar***. Santa Cruz do Sul:EDUNISC,2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 37-68.

\_\_\_\_\_. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 143 – 156.

\_\_\_\_\_, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel e SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. v.23. mai-jun/ago.2003.p.36-61.

CORAZZA, Sandra Mara. **A Desconstrução do construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo**. Porto Alegre: UFRGS, 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

\_\_\_\_\_. Currículo e política cultural da avaliação. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Faced/UFRGS, v.20, n.2, p.47 – 59, jul/dez 1995.

\_\_\_\_\_. **O que quer um currículo?:** pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

\_\_\_\_\_. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002b .p. 105-131.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária:** uma introdução. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

DALLA ZEN, Maria Isabel; TRINDADE, Iole Maria Faviero. Leitura, escrita e oralidade como artefatos culturais. In: XAVIER, Maria Luisa Merino (org.) **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões.** Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 123 – 133.

\_\_\_\_\_. **Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu:** práticas culturais em narrativas escolares. Porto Alegre:UFRGS, 2005. 96f. Projeto de Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DAL IGNA, Maria Cláudia. **‘Desempenho escolar’ e relações de gênero: um olhar pós-estruturalista.** Porto Alegre: UFRGS, 2004. 62f. Proposta de dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n.5/6, p. 222-231, mai/dez.1997.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA. Tomaz Tadeu da. (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.133-166.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI:** o minidicionário da língua portuguesa. 4.ed.ver. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.) **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 49-71.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GARCEZ, Pedro M. *Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar conversa cotidiana*. In: TELLES RIBEIRO, Branca; COSTA LIMA, Cristina; LOPES DANTAS, Maria Tereza (orgs). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Edições EPUB – CUCA, 2001. p. 190 – 213.

GEEMPA. **Prova ampla de alfabetização** – conjunto de tarefas sobre os três eixos em torno dos quais gira a alfabetização. Documento digitado, 2000.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gómez (comp). **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 11-22.

GRAFF, Harvey J. O mito do alfabetismo. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº2, p.30-64, 1990.

GROSSI, Esther Pillar. Didática do nível alfabético. In: GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**. vol III. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Didática do nível silábico . In: GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**. vol II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. Didática do Pré-Silábico. In: GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**. vol I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HALL, Stuart. **Representation: cultural representation and signifying practices**. Lodon: SAGE Publications, 1997.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 1993.

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

\_\_\_\_\_. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ed. Ática, 1987.

KLAUS, Viviane. **A família na escola: uma aliança produtiva.** Porto Alegre: UFRGS, 2004. 184f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidade e desidentificación. In: **La experiência de la lectura.** Barcelona: Laertes, 1996. p. 461-482.

\_\_\_\_\_. Literatura, experiência e formação: uma entrevista de Jorge Larrosa para Alfredo Veiga-Neto, em julho de 1995. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 133-161.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno.** 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988.

LUKE, Allan. Text e discourse in education: an introduction to critical discourse analysis. **Review of Research in Education**, v.21, 1996.

\_\_\_\_\_. Análise do discurso numa perspectiva crítica. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. **Educação em tempos de incerteza.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) **Gêneros textuais & ensino.** Rio: Editora Lucerda, 2002. p. 19-36.

MARZOLA, Norma R. **O modismo dos modelos**. *Zero Hora*, Porto Alegre, 11 nov.2002. ZH escola, p.2.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

\_\_\_\_\_. **A avaliação para qualificar a prática docente: espaço para ação supervisora**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001

MORAIS, Arthur Gomes de. Concepções metodológicas de alfabetização: por que é preciso ir além das discussões sobre “métodos”? Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=669Itemid=690>.  
Acesso em: 06 jun.2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/1876-1994)**. São Paulo: Editora UNESP; CONDEP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINHEIRO, Claudía Gewehr. **Letramento e o ensino de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental**. Canoas: ULBRA, 2002.

PINHO, Patrícia Moura. **Os discursos sobre currículo e alfabetização nos planos de estudos: construções interdiscursivas**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 95f. Proposta de dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PLUMMER, Ken. An invitation to a sociology of stories. In GRAY, Ann; McGUIGAN, Jim. **Studying Culture**. London: Arnold, 1993.

SAWIN, Patrícia. Gender, context and the Narrative construction of identity. In: BULCHOLTZ, Mary; LIANG, A.C.; SUTTON, Laurel, A. (eds.) **Reinventing identities – the gendered self in discourse**. New York; Oxford: Oxford University Press, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol.8, n° 2, p. 3-10, jul/dez. 1993.

\_\_\_\_\_. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: \_\_\_\_\_. **Identidades Terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. As pedagogias psi e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Liberdades Reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p. 7 – 14.

\_\_\_\_\_. **Teoria cultural e educação:** um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel da. “Olha quem está falando agora!” a escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p. 61-83.

\_\_\_\_\_. (org.) **Professoras que as histórias nos contam.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

\_\_\_\_\_. Tempo, espaço e conhecimento escolar – Uma análise. **Revista Portuguesa de Educação.** Braga, Portugal, vol. 16, n° 02, p. 177-196. 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

SOMMER, Luís Henrique. Construtivismo: a ordem discursiva das classes de alfabetização brasileiras. **Jornal A Página da Educação.** Ano 13, n° 139. Novembro 2004, p. 29.

SOUZA, Gláucia de, **Tecelina.** Porto Alegre: Editora Projeto, 2002.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.



TRINDADE, Iole Maria Faviero. Alfabetizadoras de papel. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel da (org). **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 109 –133.

\_\_\_\_\_. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas**: ser maternal, nacional e mestra: queres ler? Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004a.

\_\_\_\_\_. A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.29,n.2, jul/dez., 2004b.

\_\_\_\_\_. Um olhar dos Estudos Culturais sobre artefato e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. In: MOLL, Jaqueline (org). **Múltiplos Alfabetismos**: diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 123-133.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: práticas de mudanças**. São Paulo: Libertad, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23 - 38.

VIEIRA, Martha Lourenço. A metáfora religiosa do “caminho construtivista”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Liberdades Reguladas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p.76 - 94.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.20, n.2, jul./dez., 1995

\_\_\_\_\_. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Liberdades Reguladas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p. 143 - 216.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p.07-72.

XAVIER, Maria Luisa et al. **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais – Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os incluídos na escola:** o disciplinamento nos processos emancipatórios. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 265f. Tese (doutorado) – Universidade Federal Do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

## FONTES CONSULTADAS

BRASIL, Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834 - 27841.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental.** - Brasília: MEC/SEF, 1997. 144p.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS). **Resolução n° 323**, de 31 de março de 1999. Diretrizes curriculares do ensino fundamental e do ensino médio para o sistema estadual de ensino.

ESCOLA XX. **Plano de Estudos da Instituição Escolar**, 2004.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico da Instituição Escolar**, 2004.

\_\_\_\_\_. **Regimento Escolar da Instituição Escolar**, 2004.

PARECER Descritivo de [D<sub>1</sub>, G<sub>1</sub>, R<sub>1</sub>, M<sub>1</sub>, M<sub>2</sub>, M<sub>3</sub>, GI<sub>1</sub>, GI<sub>2</sub>, G<sub>1</sub>, G<sub>2</sub>, A<sub>1</sub>, B<sub>1</sub>, BR<sub>1</sub>, CH<sub>1</sub>, DA<sub>1</sub>, L<sub>1</sub>, JE<sub>1</sub>, MA<sub>1</sub>, ML<sub>1</sub>, DR<sub>1</sub>, LG<sub>1</sub>, GE<sub>1</sub>, V<sub>1</sub>, TH<sub>1</sub>, DJ<sub>1</sub>, EB<sub>1</sub>, ML<sub>1</sub>, H<sub>1</sub>, CR<sub>1</sub>, CA<sub>1</sub>, JH<sub>1</sub>, BI<sub>1</sub>, J<sub>1</sub>, J<sub>2</sub>, J<sub>3</sub>, JL<sub>1</sub>, JL<sub>2</sub>, JL<sub>3</sub>, MA<sub>1</sub>, T<sub>1</sub>, MH<sub>1</sub>, MH<sub>2</sub>, ML<sub>2</sub>, JA<sub>2</sub>, H<sub>2</sub>, DA<sub>2</sub>, K<sub>2</sub>, AV<sub>2</sub>, BL<sub>1</sub>, CC<sub>1</sub>, AR<sub>1</sub>, ES<sub>1</sub>, LG<sub>2</sub>, DW<sub>2</sub>, MT<sub>2</sub>, AM<sub>3</sub>, GR<sub>2</sub>, JS<sub>2</sub>, L<sub>2</sub>, E<sub>2</sub>, M<sub>2</sub>, GG<sub>3</sub>, T<sub>2</sub>, DB<sub>3</sub>, ML<sub>3</sub>, LG<sub>2</sub>, B<sub>2</sub>, BF<sub>2</sub>, R<sub>2</sub>, RC<sub>2</sub>, KO<sub>2</sub>, A<sub>2</sub>, C<sub>2</sub>, T<sub>3</sub>, P<sub>2</sub>, LH<sub>2</sub>, AV<sub>1</sub>, DO<sub>1</sub>, R<sub>1</sub>, RC<sub>2</sub>, GP<sub>2</sub>, CA<sub>2</sub>, BD<sub>2</sub>, MA<sub>2</sub>, GM<sub>2</sub>, CW<sub>2</sub>, MT<sub>2</sub>, JR<sub>2</sub>, GG<sub>2</sub>, GC<sub>2</sub>, TF<sub>2</sub>, SS<sub>2</sub>, EH<sub>2</sub>, GM<sub>1</sub>, GM<sub>2</sub>, GM<sub>3</sub>, MA<sub>1</sub>, MA<sub>2</sub>, MA<sub>3</sub>, JP<sub>1</sub>, JP<sub>2</sub>, JP<sub>3</sub>, CM<sub>1</sub>, CM<sub>2</sub>, CM<sub>3</sub>, WP<sub>2</sub>, WW<sub>2</sub>, PC<sub>2</sub>, PC<sub>3</sub>, RP<sub>1</sub>, LO<sub>2</sub>, GF<sub>2</sub>, KD<sub>1</sub>, DM<sub>2</sub>, TR<sub>2</sub>, DP<sub>2</sub>, TR<sub>3</sub>], 2004.