

Capítulo 4

Diretrizes curriculares e o desempenho de alunos paranaenses da 8ª série do ensino fundamental na Prova Brasil

Curriculum guidelines and the performance of 8th grade school students on the *Prova Brasil* in Paraná

Lineamientos curriculares y el desempeño de los estudiantes de Paraná en el 8º grado de la escuela primaria en la Prueba Brasil

Maria José Pereira, mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Endereço: Rua Peabiru, 547, apto 100. CEP: 87302-110 – Campo Mourão, PR. Telefone: (44) 3016-2502. E-mail: majopereira2@hotmail.com.

Nerli Nonato Ribeiro Mori, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP) e professora associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá. Endereço: Av. Lauro Eduardo Wernecki, 421, apto. 1301 – Zona Sete. CEP: 87020-020 – Maringá, PR. Telefone: (44) 3225-2630. E-mail: nnrkori@uem.br.

Resumo

A pesquisa teve como objetivo analisar a proposta curricular e o desempenho dos alunos da 8ª série das escolas paranaenses na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), chamada Prova Brasil. Em posse dos resultados da avaliação externa, buscamos estabelecer relações entre o currículo e o desempenho dos alunos do estado do Paraná na Prova Brasil em Língua Portuguesa. Para o

levantamento dos dados, realizamos entrevistas com professores de Língua Portuguesa e analisamos os planos de ação, registros nos livros de chamada e, simultaneamente, os currículos que embasam suas práticas, como: Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990), Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) e Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para Educação Básica (PARANÁ, 2008).

Palavras-chave: Proposta Curricular. Desempenho dos Alunos. Prova Brasil.

Abstract

This research sought to analyze the curriculum guideline goals and the performance of 8th grade school students in Paraná with respect to the *Avaliação Nacional do Rendimento Escolar* (ANRESC), the so-called *Prova Brasil*. Having obtained the results, an effort was made to establish a relationship between the curriculum guidelines and student performance in Portuguese Language on the *Prova Brasil*, in the state of Paraná. For data collection, the authors conducted interviews with Portuguese Language teachers and examined their action plans and the information recorded in their student roll call books while simultaneously considering the curriculum guidelines which underpin their school practices. The documents on curriculum that were consulted included: *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (PARANÁ, 1990), *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa* (BRASIL, 1997) and the *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para Educação Básica* (PARANÁ, 2008).

Keywords: Curriculum Guideline Goals. Students' Performance. *Prova Brasil*.

Resumen

La investigación tuvo como objetivo analizar el plan de estudios y el desempeño de los estudiantes de 8º grado de las Escuelas de Paraná en la Evaluación Nacional del Rendimiento Educativo (Anresc), llamada Prueba Brasil. En posesión de los resultados de la evaluación externa, buscamos establecer relaciones entre los planes de estudio y el desempeño en portugués de los estudiantes del estado de Paraná en

Brasil. Para la recopilación de datos, hicimos entrevistas con profesores de Lengua Portuguesa y analizamos los planes de acción, los registros en las listas de alumnos y al mismo tiempo los planes de estudio que apoyan sus prácticas como el Plan de Estudios para la Escuela Pública en el Estado de Paraná (PARANÁ, 1990), los Parámetros Curriculares Nacionales: Portugués (BRASIL, 1997) y los Lineamentos Curriculares de la Lengua Portuguesa para la educación básica (PARANÁ 2008).

Palabras clave: Propuesta de Plan de Estudios. Desempeño de los Estudiantes. Prueba Brasil.

Introdução

O texto que ora apresentamos é resultado de uma pesquisa realizada com o objetivo de analisar a proposta curricular e o desempenho dos alunos da 8ª série das escolas paranaenses na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), chamada Prova Brasil.

Para o levantamento dos dados, realizamos entrevistas com professores de Língua Portuguesa e analisamos os seus planos de ação, registros nos livros de chamada e os currículos que embasam suas práticas, a saber: Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990), Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) e Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para Educação Básica (PARANÁ, 2008).

Para a análise dos dados, optamos pela abordagem histórico-cultural, representada por Vigotsky (1988, 2001), Luria (1991), Leontiev (1978) e Davidov (1988). O aporte teórico desses autores permitiu-nos discutir e encaminhar os resultados obtidos neste trabalho. Os resultados alcançados mostram que, mesmo a Prova Brasil contemplando os conhecimentos propostos nos currículos, as médias, de um modo geral, ficaram aquém do nível de aprendizagem esperado para o final da 8ª série do ensino fundamental no que diz respeito à Língua Portuguesa.

Na primeira parte do texto, fazemos uma breve exposição do que é a Prova Brasil. Na sequência, expomos as análises das diretrizes curriculares de Língua Portuguesa utilizadas pelas escolas pesquisadas. A terceira seção é dedicada ao modo como os professores explicam o

seu trabalho pedagógico e ao desempenho dos alunos paranaenses na avaliação em pauta. Finalizamos reafirmando a importância da qualidade da mediação do professor e da organização das atividades de ensino.

A Prova Brasil

A Prova Brasil é “[...] um instrumento de medida das competências leitoras e matemática aplicado em praticamente todas as crianças e jovens matriculados na quarta e oitava séries (quinto e nono ano) [...]” (BRASIL, 2008, p. 5). Teve sua primeira edição em 2005; a segunda, em 2007; e a terceira, em 2009.

Assim como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), os testes da Prova Brasil avaliam competências construídas e habilidades desenvolvidas e detectam dificuldades de aprendizagem (BRASIL, 2008). De acordo com os documentos do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), objetiva-se, com esses resultados, investir em possíveis mudanças nas políticas públicas sobre educação no País.

Pesquisas realizadas por Freitas (2007) apontam que a avaliação ganhou relevância como política de Estado, principalmente com a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia (1990), coordenada pela Unesco. Como resposta aos compromissos assumidos pelo Brasil, foi elaborado o Plano Nacional de Educação para Todos (PNE 1993-2003), que, entre outros pontos, ressaltava a importância de uma avaliação nacional como forma de melhorar a qualidade do ensino.

Por razões acordadas no PNE, o Saeb foi institucionalizado pela Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994, como um processo nacional de avaliação. Inicialmente, devido às significativas diferenças com relação aos conteúdos das grades curriculares, eram avaliadas as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries, em provas que abrangiam Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Na avaliação de 1997, foram acrescentadas as disciplinas de Física, Química e Biologia nas provas aplicadas aos alunos da 3ª série do

ensino médio e de Ciências para os alunos das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. Conforme Bonamino e Franco (1999), nesse ano foram avaliados também alunos da 2ª série, mas, devido ao baixo índice de discriminação dos itens das provas e à decisão de priorizar as séries finais, os dados colhidos pouco foram explorados.

Em 1997, foram elaboradas pelo MEC/Inep as Matrizes de Referências, que foram atualizadas em 2001 em função da disseminação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para essa atualização, teriam sido consultados currículos propostos pelas secretarias estaduais de educação e por professores das redes pública e privada e examinaram-se livros didáticos mais utilizados na rede (BRASIL, 2007).

Para o ciclo de 2005, o Saeb sofreu novas modificações, transformando-se em um sistema composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANB), que mantém a mesma característica e os mesmos objetivos do Saeb, aplicado até 2003, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), para avaliar apenas as escolas públicas do ensino básico que estejam localizadas nas zonas urbanas e rurais e que possuam 20 ou mais alunos matriculados. Os conteúdos avaliados na Anresc envolvem os conhecimentos de Língua Portuguesa (análise e interpretação) e Matemática (foco na resolução de problemas) e são aplicados aos alunos das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental regular.

Metodologia

O presente estudo objetivou analisar a proposta curricular e o desempenho dos alunos da 8ª série das escolas paranaenses na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), chamada Prova Brasil. Como recorte de um projeto mais amplo¹, este trabalho se delimitou aos alunos da 8ª série do ensino fundamental de seis escolas em diferentes regiões do estado, no sentido de identificar como os professores organizam suas práticas pedagógicas e que materiais didáticos utilizam.

¹ A presente pesquisa faz parte do projeto Fatores Determinantes do Desempenho na Prova Brasil, aprovado no âmbito do Edital 01/2008/Capes/Inep/Secad Programa Observatório da Educação, sob o n° 3270.

O critério de escolha das referidas escolas foi pelas médias obtidas: três escolas com as maiores médias e três que apresentaram baixa proficiência na prova de Língua Portuguesa.

Os dados da pesquisa de campo foram analisados com o arcabouço teórico da abordagem do materialismo histórico dialético e na perspectiva histórico cultural de Vigotsky (1988, 2001), Luria (1991, 1994), Leontiev (1978), Davidov (1988) e outros.

Para a coleta de dados primários, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras de Língua Portuguesa das 8ª séries selecionadas.

A entrevista semiestruturada, segundo Triviños (1987), como técnica de coleta de informações para alguns tipos de pesquisas qualitativas, pode ser considerada um dos principais meios nas mãos do investigador.

Como fontes secundárias, além das entrevistas, analisamos os currículos, o plano de ação docente e os registros nos livros de chamada dos professores. Foi utilizado, ainda, o questionário dos professores e dos alunos (2007), fornecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa em Educação Anísio Teixeira.

Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares do estado do Paraná

Pela inexistência de um sistema nacional de educação no Brasil, ou seja, diretrizes comuns sobre bases também comuns, os estados têm autonomia para elaborar suas diretrizes curriculares. O que está assegurado pela Constituição Federal do País de 1988, em seu artigo 210, é a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, “[...] de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 98).

Por se tratar de uma República Federativa, a Constituição reconhece também a competência dos estados para legislar em matéria de educação.

Até 1997, o estado do Paraná contava com um currículo básico da educação infantil à 8ª série do ensino fundamental (PARANÁ, 1990), fundamentado na teoria histórico-cultural de base filosófica marxista e resultado de uma ampla discussão iniciada em meados dos anos 1980, após a reabertura política, quando o Brasil saía de um período de 20 anos submetido à ditadura militar. Em 1997, as escolas receberam a versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), fundamentada em uma linha teórica já disseminada em vários países, como Portugal, Espanha e outros, respondendo ao emergente modelo econômico capitalista denominado neoliberal. Pelos limites deste texto, as questões políticas e econômicas não serão discutidas aqui.

Durante os anos de 2003 a 2006, o estado do Paraná passou a ser governado por um líder considerado progressista. Desde então, iniciou-se um novo debate junto aos professores, gestores e à comunidade civil para a reformulação do Plano Estadual de Educação e, atrelada a ele, a elaboração de um currículo que respondesse à visão de mundo dos atores envolvidos nesse processo. Isso se fez necessário, uma vez que o anterior já se apresentava defasado, tendo em vista os avanços tanto nos campos econômico e social como no cultural, exigindo que outras demandas fossem contempladas no currículo. A versão preliminar desse documento chegou às escolas em 2007.

No decorrer da pesquisa, nosso olhar buscou verificar se os conhecimentos avaliados na Prova Brasil têm relação com a proposta curricular, uma vez que, no interior das escolas paranaenses, impera a diversidade, no que diz respeito às diferentes correntes teóricas apresentadas nos currículos analisados. Para tanto, procuramos investigar a concepção de linguagem implícita em cada um deles e as orientações metodológicas. Na entrevista com as professoras, procuramos apreender que atividade de ensino elas elaboram para trabalhar a leitura com seus alunos, que tipo de textos levam para a sala de aula.

Foi desnecessário analisar os currículos e planos em separado, pois eles refletiam os mesmos eixos e as mesmas metodologias. Em alguns planos de ensino, deparamo-nos com uma concepção de linguagem enquanto produção social e histórica. Essa concepção está

bem marcada no currículo básico para a escola pública do estado do Paraná, quando nele está registrado ser pela via da linguagem “que nos constituímos enquanto sujeito no mundo, é a linguagem que, com o trabalho, caracteriza a nossa humanidade, que nos diferencia dos animais” (PARANÁ, 1990, p. 50).

Como afirma Leontiev (1978):

[...] a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da actividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto, existir como facto de consciência, isto é, como pensamento (p. 87).

Vigotsky (2001), Luria (1991, 1994) e Leontiev (1978) destacam a importância da linguagem na formação e no desenvolvimento das funções psíquicas humanas e na formação dos signos materiais e verbais como mediatização. Para eles, o domínio da leitura e da escrita abre caminho para uma forma superior de consciência. A simbolização, que em linguagem oral ocorre de forma espontânea e inconsciente, é adquirida de novo em nível consciente e intencional na linguagem escrita.

De acordo com esses pesquisadores, a aquisição da linguagem verbal é marco decisivo no desenvolvimento intelectual da criança. Para Luria (1991), a linguagem reorganiza os processos de percepção do mundo, modifica a atenção e a memória. É por meio da linguagem que se constituem as complexas formas de pensamento abstrato e generalizado. Ou seja, o surgimento da linguagem promove e eleva a um novo nível os processos psíquicos do homem.

No mesmo sentido, Leontiev (1978) escreve que a aquisição da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental, visto que nela estão fixados como conceitos os conteúdos da história dos homens.

A linguagem verbal é marco determinante no desenvolvimento intelectual e se constitui em um produto essencialmente social. A relação estabelecida entre adulto e criança é de fundamental importância no desenvolvimento intelectual desta.

Essas questões levam-nos a ressaltar a importância da intervenção pedagógica em sala de aula, de modo a favorecer as interações do aluno com o texto oral e escrito, transformando as escolas em espaços de aprendizagem e desenvolvimento psíquico.

Os programas curriculares propõem, como um dos eixos de ensino, o trabalho com a oralidade. Embora a Prova Brasil tenha como referência central os PCN (1997), nos três currículos analisados aparecem como principais eixos a prática da oralidade, leitura e escrita. O Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990) apresenta três domínios para o trabalho com a língua: língua oral, leitura e escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, por sua vez, destacam o desenvolvimento de habilidades linguísticas básicas, como falar, escutar, ler e escrever.

As Diretrizes Curriculares da Educação do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) dividem os conteúdos em dois grupos: o primeiro, chamado de práticas discursivas, abarca a oralidade, a leitura e a escrita; o segundo, a análise linguística e as práticas discursivas. Nesse documento, a linguagem é considerada como prática efetiva nas diferentes instâncias sociais e, desse modo, o conteúdo estruturante é o discurso como prática social, uma perspectiva verificada no plano de trabalho da professora A.

O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990) orienta que os conteúdos não sejam apresentados ao aluno de forma fragmentada, como as propostas tradicionais, mas voltados para o domínio efetivo do falar, do ler e do escrever. Essa opção se dá pela concepção implícita no documento de que o domínio da linguagem se dá em uma perspectiva de continuidade, em um grau de complexidade crescente. Nesse sentido, reafirma que:

- a) a fala, a leitura e a escrita deverão sempre ser trabalhadas juntas, já que uma atividade possibilita a outra e vice-versa;

- b) os conteúdos propostos deverão ser adaptados ao nível da experiência lingüística dos alunos;
- c) é numa gradação de complexidade, sempre crescente, que as atividades de língua são trabalhadas ao longo das séries (PARANÁ, 1990, p. 57).

A preocupação com a gradação das atividades se dá em virtude de o currículo ser destinado da educação infantil à 8ª série.

Enquanto encaminhamento metodológico, privilegia-se o texto em seus diferentes gêneros discursivos, como unidade fundamental de análise. Ressalta que “[...] é importante trazer para sala de aula todo tipo de texto literário, informativo, publicitário, dissertativo – colocar estas linguagens em confronto, não apenas as suas formas particulares ou composicionais, mas o próprio conteúdo veiculado nelas” (PARANÁ, 1990, p. 53).

As discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa no estado do Paraná tiveram forte influência de pesquisadores, como Carlos Alberto Faraco, João Wanderley Geraldi e outros, que defendiam uma abordagem de ensino centrada na leitura, na produção textual e na análise linguística, tendo como ponto de partida o texto.

O mesmo currículo recomenda que os textos informativos, como reportagens, artigos, editoriais, científicos, sejam trabalhados na segunda etapa do ensino fundamental, ou seja, da 5ª à 8ª séries.

Durante a implantação dessa proposta curricular no Paraná, foram realizados cursos de formação de professores com a participação das universidades que se dispuseram a discutir os pressupostos teóricos que a fundamentam. Como já mencionamos no início deste texto, antes mesmo que houvesse uma avaliação da proposta, implantaram-se, em todo o País, os PCN. Em 1997, as escolas já tinham acesso à versão final do documento de Língua Portuguesa. Entre alguns consultores que participaram da elaboração dessa proposta, podemos destacar a presença de Ana Teberosky e de César Coll, citados aqui por se tratar de autores já bastante conhecidos entre os professores brasileiros.

Na parte introdutória dos PCN de Língua Portuguesa e remetendo-se aos altos índices de repetência nas séries iniciais naquela

época, os autores apontam a necessidade da reestruturação do ensino dessa disciplina, para que sejam encontradas formas de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita.

A linguagem é concebida, na proposta dos PCN de Língua Portuguesa, como reguladora do pensamento e da ação, veículo de representação da realidade física e social, meio de comunicação de ideias, pensamento e intenções, produzida nas interações sociais (BRASIL, 1997).

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, a linguagem originou-se no homem a partir das relações sociais do trabalho e assume importância significativa na formação da consciência.

A importância da linguagem para formação da consciência consiste em que ela efetivamente *penetra em todos os campos da atividade consciente do homem*, eleva a um novo nível o desenrolar dos seus processos psíquicos. Por isto a análise da linguagem e do discurso (da forma de transmissão da informação que emprega meios de linguagem) [...] deve ser considerada [...] *como fatos de construção de todo o conjunto da vida consciente do homem* (LURIA, 1991, p. 81-82 – grifos do autor).

A concepção de linguagem em Luria tem suas raízes no pensamento de Marx e Engels (2007) quando afirmam que:

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carência, a necessidade de intercâmbio com os outros homens (MARX e ENGELS, 2007, p. 34).

É na relação do homem com outros homens e com a natureza que aparece a necessidade da comunicação por meio da linguagem. Pela linguagem e pelo trabalho reiterativo, os homens diferenciam-se dos animais.

No entendimento de que as relações de trabalho na escola se efetivam a partir das práticas pedagógicas realizadas por professores e alunos, cabe a ambos organizar os momentos e materiais adequados para que essas ações se concretizem.

Vigotsky (2001) afirma que a aprendizagem e o ensino são formas universais de desenvolvimento mental. Defende a relevância da escolarização para a apropriação dos conceitos científicos. Considera que esses conceitos são bases para o desenvolvimento das capacidades do pensamento, ou seja, eles desenvolvem funções cognitivas como capacidade de generalização, abstração e raciocínio lógico.

Mesmo em uma opção teórica diferente do aporte adotado para essa análise, a disciplina de Língua Portuguesa, de acordo com os PCN, propõe como objetivo formar bons leitores e escritores e, para que isso ocorra, traz como recomendação metodológica o trabalho com textos produzidos em condições reais, ou seja, textos da realidade social e dos mais diferentes gêneros.

É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática da leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formará leitores competentes (BRASIL, 1997, p. 22).

O documento supracitado orienta para que as práticas educativas sejam organizadas de maneira a garantir, progressivamente, que o aluno seja capaz de:

- a) compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;
- b) ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los [...] (BRASIL, 1997, p. 54).

Como princípio didático, propõe a organização das situações de aprendizagem a partir da diversidade textual e o trabalho com enciclopédias, cartas, parlendas, anúncios, contos e fábulas.

Nas escolas pesquisadas, coexistem o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990), os PCN (1997) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (2008). Algumas escolas já estão elaborando seus planos referendados nestas diretrizes. Elas fundamentam-se nas teorias críticas e propõem a formação do estudante para o enfrentamento das questões oriundas da realidade social, econômica e política de seu tempo, com vistas à transformação.

Nas diretrizes de Língua Portuguesa, a linguagem vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin, para quem o ato de falar é de natureza social; é no contexto sócio-histórico que se estrutura a comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento.

Com base nesse pressuposto, o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa devem pautar-se pelo aprimoramento dos conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. Para que isso ocorra, o professor deve atuar como mediador, propiciando ao educando a prática, a discussão e a leitura de textos jornalísticos, literários, publicitários, digitais, científicos.

De acordo com o documento em pauta, cabe ainda ao professor dar condições para que o aluno atribua sentidos à sua leitura. Quanto maior o contato deste com a linguagem em diferentes esferas sociais, maiores as possibilidades de compreensão dos textos. Mesmo que venha carregado de pistas formais e estruturas que direcionem o leitor para uma leitura coerente, o texto é interpretado de acordo com o conhecimento de mundo do aluno. Nesse sentido, o professor deve voltar sua atenção àqueles alunos que têm a escola como único espaço de interação com os diferentes textos. Nesses casos, a ação pedagógica deve priorizar situações reais de ensino em que os textos se façam presentes de maneira planejada e intencional.

O trabalho pedagógico segundo as professoras e o desempenho dos alunos

Nesta seção, analisamos os dados colhidos por meio de entrevistas com três professoras que atuam junto a turmas de 8ª série, buscando conhecer as atividades de ensino que elas desenvolvem para trabalhar a leitura com seus alunos e os tipos de textos lidos em sala de aula.

As professoras e suas práticas pedagógicas

Professora A: em sala de aula, trabalhamos constantemente com textos, como: charges, tirinhas, poesias, panfletos, propagandas etc., pela diversidade argumentativa que trazem, seja por meio da linguagem verbal ou da não-verbal.

Durante a entrevista, não foi possível apreendermos de que forma esses textos são trabalhados, pois, dependendo do gênero, as possibilidades de leitura se modificam. Por exemplo, na esfera literária, o gênero poesia permite uma leitura inferencial maior que a de um texto informativo. Para interpretar uma charge, o leitor necessita situá-la historicamente, ter informações sobre o momento, pois, normalmente, elas são produzidas para fazer uma crítica, ironizar um acontecimento ou mesmo fazer um alerta à população sobre problemas de ordem social e outros.

Portanto, para encaminhar a prática da leitura em sala de aula, faz-se necessário “considerar o texto que se quer trabalhar e, então, planejar as atividades” (PARANÁ, 2008, p. 72).

Continuamos a entrevista perguntando à professora sobre o material didático e os livros utilizados. Ela respondeu que:

O livro didático é escolhido com cuidado. Usamos “Português: Linguagens” de William Roberto Cereja e Thereza C. Magalhães. Editora Atual. Adotamos a coleção de 5ª a 8ª séries por trazer textos variados e atuais para serem debatidos e pela parte gramatical que também é priorizada por nós.

Os livros didáticos adotados pelas escolas não serão aqui analisados, devido o espaço destinado a este texto.

Professora B:

Tentamos trabalhar com a diversidade de textos avaliados pela Prova Brasil, mas não temos dado conta. Os alunos não gostam de ler. Nada que exige muito raciocínio, concentração. Eles acham que a avaliação não é importante para escola. O que eles fizerem na prova está bom. [...] Os conteúdos não são todos desenvolvidos no mesmo ano, começa na 5ª série. Fazemos a leitura, análise linguística dos textos. [...] O que acontece na Prova Brasil é a extensão dos textos. Muitas questões. Os alunos se cansam. [...] Quanto ao material didático, utilizamos os livros: *Idéias e Linguagens* de Dileta Delmanto e Maria da Conceição; *Português: Linguagens* de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Além desses, lançamos mão a outras fontes, como: revistas, outros livros.

A menção da professora B quanto ao fato de os alunos não gostarem de ler lembra-nos os estudos de Leontiev (1978) sobre as estruturas psicológicas da atividade. De acordo com sua pesquisa, a atividade, para ser completa, deve partir da necessidade para o motivo e então para a finalidade e vice-versa.

Portanto, para a ação de ler, deve-se criar uma necessidade. Os momentos de leitura devem ser contextualizados, estabelecer objetivos, como ler para se informar, revisar o texto, entreter-se.

Para Davidov (1988), a atividade caracteriza-se sempre por sua orientação para o objeto e preenche um propósito específico. A força de direção da atividade é seu motivo: o motivo é que direciona a atividade. A ação é o componente básico da atividade, um meio de realizá-la e, conseqüentemente, de satisfazer o motivo. O traço característico de uma ação é o fato de que ela é sempre orientada por um objetivo, almeja satisfazer um objetivo particular. O elemento operacional de uma ação refere-se às circunstâncias específicas que estão em volta de sua execução. As operações constituem o meio pelo qual uma ação é realizada.

Assim, muitas vezes se faz necessário ajudar o aluno a identificar uma necessidade que o leve à busca pela leitura. Nesse sentido, a

organização das ações pedagógicas assume papel fundamental para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Como afirma Vigotsky (1988), uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental. Atividades pedagógicas adequadamente organizadas movimentam processos mentais que, de outra forma, dificilmente ocorreriam.

Desse modo, o destaque não é apenas para a informação ou para o conhecimento a ser trabalhado, mas para a intervenção pedagógica, para a qualidade da mediação realizada pelo professor.

De acordo com Kozulin (1991), uma atividade que gera processos mentais superiores é uma atividade mediada socialmente significativa. Tendo como referência o posicionamento desse pesquisador, podemos afirmar que o professor exerce um papel fundamental nesse processo, pois cada disciplina envolve uma forma de aprender. Isso requer uma metodologia adequada a cada uma delas, considerando, ainda, os níveis de aquisição de conceitos de cada aluno.

Cada área do conhecimento demanda uma característica específica de aprendizagem. A título de exemplo, um aluno com histórico de sucesso em Matemática pode não aprender com a mesma facilidade as noções gramaticais.

A professora C explicitou melhor sua ação pedagógica em sala de aula.

Procuo desenvolver com meus alunos leituras e interpretações dos vários textos em sala de aula, considerando aqueles de uso nos contextos reais. Ganhamos do jornal da cidade assinatura da “Folha”. Estes jornais são levados para sala e analisados com os alunos. Outros gêneros textuais também são trabalhados. [...] Analisamos as marcas linguísticas dos diferentes textos e os interpretamos. Quando percebo que os alunos compreenderam, proponho a produção do texto. [...] Esta metodologia é trabalhosa. É diferente de abrir um livro, pedir para o aluno ler e responder as perguntas, mas se nos propomos a executar um trabalho de qualidade temos que nos empenhar. [...] Adotamos o livro “Tudo é Linguagem” dos autores: Ana Borgatto; Terezinha Bertin e Vera Marchesi. Editora Ática.

Não utilizo só ele, trabalho com outros materiais. [...] O livro tem vários modelos de gêneros textuais (abriu o livro e mostrou). Mas trabalho, como já falei, com outras fontes. O livro é somente um apoio.

Percebemos, nas entrevistas, que o livro didático continua sendo uma constante no dia a dia das professoras, embora elas aleguem trabalhar com outros tipos de materiais. Essa constatação nos remete ao próprio Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa, quando alerta que: “Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura” (BRASIL, 1997, p. 22).

A afirmação acima nos aponta para outra problemática, que não daremos conta de discutir neste texto, mas que não podemos deixar de levantar, qual seja, a do livro didático, muito utilizado pelos professores, principalmente entre os da 5ª e 8ª séries. Até que ponto esse material dá conta de trabalhar com a leitura e a compreensão dos diferentes gêneros textuais? Como é a qualidade dos textos que compõem esses materiais? Vale lembrar que o conteúdo do material escolar é um fator determinante das características do processo de aprendizagem, assim como a qualidade da mediação realizada pelo professor.

De acordo com o questionário respondido pelos professores, obtemos outras informações, como: as professoras A, B, C, D, E e F conversam com seus alunos sobre textos de jornais e revistas, semanalmente ou pelo menos uma vez por mês. Possibilitam que eles leiam contos, crônicas, poesias e romances. No entanto, utilizam esse material para exercitar aspectos da gramática.

O limite deste texto não nos permite adentrar o campo metodológico da leitura de um texto artístico, mas vamos lembrar brevemente o que diz Luria (1994, p. 89): “É precisamente na exploração do texto artístico que a interpretação não é uma simples decodificação do significado de frases isoladas ou de todo um contexto, mas um complexo caminho entre o texto amplo e seu sentido interno”. Portanto, um texto artístico não deve ser lido somente para explorar a gramática. Ele ajuda no desenvolvimento do pensamento. Envolve atividades cognitivas complexas.

As respostas das professoras merecem ser mais bem estudadas, pois pode ter ocorrido uma indução a tal resposta, na

preocupação delas pensarem que todo o texto deve ter como finalidade o trabalho com a gramática. Para esse fim, existem outros gêneros textuais que podem ser explorados em sala de aula sem prejudicar a compreensão do que se lê.

A professora E considera desnecessária a utilização de jornais e revistas informativos em suas aulas, bem como livros de leitura e livros didáticos.

O ato de ler não é um processo natural, deve ser ensinado, e a escola, para muitos alunos, pode ser o único espaço capaz de exercer essa função.

Desempenho dos alunos paranaenses na Prova Brasil

Mesmo contando com uma organização curricular e com planos de ensino coerentes com o que tem sido avaliado na Prova Brasil, o desempenho das escolas paranaenses apresenta escores abaixo do esperado. Os resultados das avaliações, realizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, revelam uma heterogeneidade muito grande nas notas, com escolas boas e outras ruins dentro da mesma rede de ensino. Mesmo considerando que a região Sul não possui os piores resultados, existem municípios com índices abaixo da média. No estado do Paraná, *locus* de nossa pesquisa, encontramos escolas com média de 272,79 em 2005 e 289,03 em 2007; também deparamo-nos com médias de 231,30 em 2005 e que, em 2007, caíram para 182,07. Outras chegaram a apresentar, em 2007, média de 173,56, muito abaixo do esperado para as séries finais do ensino fundamental. Portanto, as médias variaram entre 289,03 e 173,56, como podemos verificar no quadro abaixo:

Quadro 1. Média das escolas pesquisadas e respectivos NRE

Escolas	Médias (NRE)	Núcleo Regional	Categoria Administrativa
A	289,03	Curitiba	Estadual
B	279,67	Curitiba	Estadual
C	279,30	Londrina	Estadual
D	182,07	Pato Branco	Estadual
E	181,06	Apucarana	Estadual
F	173,56	Ivaiporã	Estadual

Fonte: BRASIL, 2008; PARANÁ, 2010.

A média brasileira em 2005, nas séries finais do ensino fundamental, foi de 226,45 e, em 2007, de 229,96. Praticamente manteve-se inalterada, em uma escala que vai de 125 a 350 ou mais.

Essas médias têm como referência a descrição dos níveis da escala, a faixa de proficiência criada pelo MEC. De acordo com essa escala, 63% das escolas paranaenses de séries finais do ensino fundamental, em uma escala de 125 a 300, ficaram na média de 225.

A média alcançada ficou longe do esperado: apenas 0,03% das escolas de 8ª série conseguiram atingir o nível 275.

De acordo com o referido nível, espera-se que os alunos da 8ª série sejam capazes de inferir informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos; interpretar textos com linguagem verbal e não-verbal, inferindo informações marcadas por metáforas; reconhecer diferentes opiniões sobre um fato, em um mesmo texto; identificar a tese com base na compreensão global de artigo jornalístico, cujo título, em forma de pergunta, aponta para a tese; identificar opiniões expressas por adjetivos em textos informativos e a opinião de personagem em crônica narrativa de memórias; identificar diferentes estratégias que contribuem para a continuidade do texto (ex.: anáforas ou pronomes relativos, demonstrativos ou oblíquos, distanciados de seus referentes); reconhecer a paráfrase de uma relação lógico-discursiva; reconhecer o efeito de sentido da utilização de um campo semântico composto por adjetivos em gradação, com função argumentativa; e reconhecer o efeito de sentido do uso de recursos ortográficos (ex.: sufixo diminutivo).

Com isso, constatamos que, no Paraná, assim como no Brasil, é significativo o número de alunos com dificuldades em Língua Portuguesa. Esses dados são alarmantes e precisam ser considerados quando se pensa em políticas públicas de educação, pois não basta colocar a criança na escola; é essencial que se criem condições reais de aprendizagem.

A professora F justifica o baixo índice de proficiência em Língua Portuguesa por se tratar de uma escola indígena, que atende alunos da etnia Kaingang, em que todos falam Kaingang como língua materna,

cotidianamente. Portanto, a Língua Portuguesa é ensinada na escola como segunda língua.

A educação indígena bilíngue, não só no estado do Paraná, mas em todo o Brasil, é ainda incipiente. Essa temática, embora relevante, não será aprofundada neste texto.

Outro determinante que nos parece relevante no desempenho dos alunos da escola F, como mostra o questionário do Inep/MEC (2007), é que 71% das crianças iniciaram seu processo de escolarização na 1ª série do ensino fundamental, ou seja, não passaram pela educação infantil.

Pensamos que a avaliação é um instrumento necessário à verificação da aprendizagem. No entanto, a análise dos resultados das provas dos alunos não contribui por si só para a melhoria do desempenho. Faz-se necessária a identificação das causas do baixo desempenho dos alunos do ensino fundamental em Língua Portuguesa e, a partir desse conhecimento, a determinação de formas de intervenção para a melhoria da qualidade desse ensino.

Considerações finais

Concluimos, com esta pesquisa, que a qualidade do ensino não está somente vinculada ao currículo. Não basta ter um conteúdo adequado ao ensino; a qualidade da mediação torna-se um referencial significativo no processo de ensino para que haja aprendizagem. Cabe ao professor organizar atividades de ensino que despertem o interesse do estudante; essa é uma das principais ações do docente no processo de intervenção pedagógica. Não estamos atribuindo a causa do fracasso da escola somente à prática pedagógica do professor, pois temos o entendimento de que, entre os fatores, temos que considerar a distribuição desigual e injusta de recursos materiais e simbólicos. Isso demandaria uma política econômica e social dirigida diretamente aos municípios de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). A qualidade em educação também tem relação com a distribuição e a partilha dos recursos e das riquezas.

Historicamente, temos defrontado com avaliações que mostram a situação de analfabetismo funcional, de dificuldade de leitura compreensiva apresentada pelos alunos. Essas constatações nos remetem à necessidade de um olhar mais crítico para os materiais e as metodologias utilizadas no ensino. Sem desconsiderar, certamente, as condições sociais e econômicas do alunado, é papel da escola oferecer ferramentas teóricas e práticas que possibilitem o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e promover a luta contra a alienação, ajudando o aluno a entender os objetos e os fatos deste mundo e os contextos em que eles foram produzidos.

Recebido em 10/09/2010

Recomendado pela Comissão em 13/07/2011

Aprovado em 01/11/2011

Referências bibliográficas

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEE, 1997.

_____. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/Secretaria de Educação Básica. Matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/Inep, 2007.

_____. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Resultados 2005 e 2007. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasilResultados/home.seam>>. Acesso em: 10 out. 2008.

_____. Ministério da Educação. PDE: plano de desenvolvimento da educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matriz de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

DAVIDOV, V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental. Tradução para o espanhol e prefácio Editorial Progreso. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

FREITAS, D. N. T. de. A avaliação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KOZULIN, A. La psicología de Vygotski. Madri: Editorial Alianza, 1991.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LURIA, A. R. Curso de psicologia geral. v. 1. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. Curso de psicologia geral. v. 4. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação/Superintendência da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa (versão eletrônica). Curitiba: SEED/DEE, 2008. Disponível em: <http://www.diaadia/diadia/arquivos/File_diretrizes_2009/portugues.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2009.

PARANÁ. Totais de escolas do Estado por Ensino. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_gerallest.jsp#>. Acesso em: 18 maio 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villa. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988, p. 103-117.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.