

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

SIMONE BUENO ONIESKI

**CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO EM DOCUMENTOS QUE SE
REFEREM ÀS SALAS DE APOIO À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
PORTUGUESA (SEED/PR)**

PONTA GROSSA

2018

SIMONE BUENO ONIESKI

**CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO EM DOCUMENTOS QUE SE
REFEREM ÀS SALAS DE APOIO À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
PORTUGUESA (SEED/PR)**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, junto ao Programa de Pós-Graduação (*stricto sensu*) em Estudos da Linguagem, dentro da linha de pesquisa Pluralidade, Identidade e Ensino, como requisito parcial de avaliação para a obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Letícia Fraga.

PONTA GROSSA

2018

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Onieski, Simone Bueno

O58 Concepção de alfabetização em documentos que se referem às salas de apoio à aprendizagem de Língua Portuguesa (SEED-PR)/ Simone Bueno Onieski. Ponta Grossa, 2018.
131f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Prof^a Dr^a Letícia Fraga.

1. Concepção de alfabetização. 2. Sistema de escrita alfabética. 3. Sala de apoio à aprendizagem de Língua Portuguesa. 4. Dificuldades de aprendizagem. I. Fraga, Letícia. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Estudos da Linguagem. III. T.

CDD: 401

SIMONE BUENO ONIESKI

CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO EM DOCUMENTOS QUE SE REFEREM ÀS SALAS DE APOIO À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA (SEED/PR)

Dissertação apresentada como requisito de avaliação, para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 04 de abril de 2018.

Profa. Dra. Leticia Fraga – Orientadora
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Ione da Silva Jovino - Membro interno
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias - Membro externo
Doutora em Educação
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Profa. Dra. Ligia Paula Couto - Membro interno suplente
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Maria Isabel Borges- Membro externo suplente
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Londrina

Aos meus alunos da escola pública

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em Seu aspecto humano escolheu ser povo.

À minha orientadora, prof^a Letícia, por me alfabetizar na pesquisa científica. Sua humanidade e acolhimento me fizeram passar por esta etapa de minha vida com muito mais segurança.

Às professoras Ione e Rozana, por aceitarem o convite para participar da banca de defesa. Obrigada pela leitura e contribuições.

Aos professores do mestrado em Estudos da Linguagem, que tive a oportunidade de ouvir, seja em aulas, palestras ou cursos. Suas falas contribuíram muito com minha formação acadêmica e profissional.

À coordenação do curso e à Vilma, secretária do mestrado, pela disponibilidade e gentileza.

À Luzia, coordenadora da disciplina de Língua Portuguesa do NRE de Ponta Grossa, pelos encaminhamentos. À SEED, pela licença para cursar o mestrado.

Aos colegas do mestrado, pela troca de experiências.

Aos colegas da escola onde trabalho. À direção e equipe pedagógica, pela compreensão.

À Ligia, Camila e Cristiane, por me ouvirem.

À Gizele, Elaine e Adriane, pela disposição em me ajudar.

À Paola, por insistir que eu fizesse o mestrado e que felizmente trilhou esse caminho comigo. Obrigada por tudo.

À minha irmã, Leoni, e minhas primas que entenderam minhas ausências. E a toda a minha família que sei que torceu por mim.

Ao meu marido, Plauto, pelo apoio e compreensão.

Aos meus pais, Helena e Mario, e meu irmão, Marcos, por tudo; mas, principalmente por cuidarem dos nossos pequenos quando eu não podia fazê-lo.

Aos meus filhos, Gustavo e Felipe, ambos em processo de alfabetização durante esta etapa de minha vida. Agradeço por sentarem à mesa e estudarem comigo. Agradeço por serem quem são.

Você e eu próprio, que temos o hábito de comunicar por escrito, não somos desse país. Porque é essa de facto a única e verdadeira grande particularidade dos seus habitantes: de uma maneira ou de outra, e em graus diversos, eles vivem à margem das sociedades em que o escrito é rei. (Jean-Pierre Vélis)

RESUMO

ONIESKI, Simone Bueno. Concepção de alfabetização em documentos que se referem às Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa (SEED/PR). 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018.

Esta dissertação tem como objetivo principal analisar os documentos que dão suporte ao trabalho na Sala de Apoio à Aprendizagem (Programa SUED/SEED/PR), procurando observar qual concepção de alfabetização está presente nesses textos. Os documentos analisados são os seguintes: a) Resolução nº 1690/2011 GS/SEED; b) Instrução nº 05/2017 SUED/SEED; c) Ficha de encaminhamento. Também verificamos se há, e quais são, os direcionamentos apontados para superação de dificuldades de aprendizagem em língua materna e fazemos um levantamento da legislação das SAA (2004 a 2017) observando em que sentido as mudanças nesses documentos significam avanços ou retrocessos. Como referencial teórico para discutir a temática da alfabetização e, principalmente, a noção de sistema de escrita alfabética (SEA) nos baseamos em Cagliari (2008), Ferreira (2011, 2012), Moraes (2012) e Soares (2016). Para discussão sobre letramento, em Kleiman (2007). A metodologia de pesquisa utilizada foi a da pesquisa bibliográfica e documental dentro da perspectiva qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2015). Os dados analisados demonstraram que a ficha de encaminhamento aponta para uma concepção de alfabetização baseada no SEA como forma de compreender a natureza das defasagens na alfabetização dos alunos das SAA. Entre os direcionamentos para superação de dificuldades identificamos referência à ampliação do tempo de permanência na escola (PARANÁ, 2011) e a atribuição de uma sobrecarga de responsabilidades aos profissionais que atuam nas SAA (PARANÁ, 2017). A comparação entre os documentos das SAA, que vigoraram entre os anos de 2004 e 2017, revelou uma descontinuidade das disposições (no que diz respeito aos anos atendidos, número de alunos, escolha das escolas), o que consideramos fragilizar o trabalho que acaba não tendo uma continuidade.

Palavras-chave: Concepção de alfabetização. Sistema de escrita alfabética. Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa. Dificuldades de aprendizagem.

ABSTRACT

ONIESKI, Simone Bueno. Conception of literacy in documents that refer to the Support Rooms for Portuguese Language Learning (SEED/PR). 2018. 131 s. Dissertation (Master's in Language Studies) – State University of Ponta Grossa, 2018.

This dissertation aims to analyze the documents that support the work in the Learning Support Room (SUED / SEED / PR Program), trying to observe which conception of literacy is present in these texts. The documents analyzed are as follows: a) Resolution nº 1690/2011 GS/SEED; b) Instruction nº 05/2017 SUED/SEED; c) Referral card. We also check the direction of overcoming learning difficulties in the native language and have surveyed Learning Support Room legislation (2004 to 2017), noting in what sense the changes in these documents mean advances or regression. As a theoretical reference to discuss the theme of literacy and, especially, the notion of alphabetic writing system we based on Cagliari (2008), Ferreiro (2011, 2012), Morais (2012) and Soares (2016). For discussion on literacy, on Kleiman (2007). The research methodology used was the bibliographical and documentary research within the qualitative perspective (LÜDKE; ANDRÉ, 2015). The data analyzed showed that the referral form points to alphabetic writing system based conception of literacy as a way to understand the nature of the lags in the literacy of Learning Support Room students. Among the guidelines for overcoming difficulties we identified reference to the length of stay in school (PARANÁ, 2011) and the assignment of overload of responsibilities to the professionals who work in the Learning Support Room (PARANÁ, 2017). The comparison between the Learning Support Room documents, which ran between 2004 and 2017, revealed a discontinuity of the provisions (in terms of the number of years attended, number of students, choice of schools), which we consider to weaken the work, which ends up not having a continuity.

Keywords: Conception of literacy. Alphabetical writing system. Portuguese Language Learning Support Room. Learning difficulties.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de dissertações e teses sobre as Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa no Paraná.....	64
Quadro 2 - Documentos referentes ao funcionamento das Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa vigentes no ano de 2017 e critérios de análise.....	78
Quadro 3 - Comparação entre conteúdos do eixo apropriação do sistema da escrita, da ficha de encaminhamento das SAALP, e propriedades do SEA...	107

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEB – Câmara da Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica
DEB – Departamento de Educação Básica
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
NRE – Núcleo Regional de Educação
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PSS – Processo Seletivo Simplificado
QPM – Quadro Próprio do Magistério
SA – Sala de Apoio
SAA – Sala de Apoio à Aprendizagem
SAALP – Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa
SEA – Sistema de Escrita Alfabética
SEED – Secretaria de Estado da Educação
SUED – Superintendência da Educação
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNIOESTE – Universidade Estadual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO	18
a) JUSTIFICATIVA.....	19
b) OBJETIVO.....	21
i) OBJETIVO GERAL.....	21
ii) OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	22
c) PERGUNTAS DA PESQUISA	22
d) ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO	22
CAPÍTULO I	25
ALFABETIZAÇÃO: TRÊS CONCEPÇÕES E UM DIREITO.....	25
1.1 Conceito de alfabetização	25
1.1.1 Alfabetização – aprendizagem de uma técnica	27
1.1.2 Alfabetização e letramento	29
1.1.3 Sistema de escrita alfabética (SEA)	33
1.2 Alfabetização e ensino	36
CAPÍTULO II	42
A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	42
2.1 Breve histórico de uma história de injustiça social	42
CAPÍTULO III	56
SALAS DE APOIO À APRENDIZAGEM NO PARANÁ	56
3.1 A voz dos documentos (Legislação de 2004 a 2017).....	56
CAPÍTULO IV.....	63
METODOLOGIA DE PESQUISA OU COMO OUVIR UM DOCUMENTO.....	63

4.1 Revisão bibliográfica: o que dizem os trabalhos acadêmicos já realizados sobre as SAALP	63
4.2 Pesquisa qualitativa	70
4.3 Instrumentos de coleta de dados	72
4.3.1 Pesquisa bibliográfica.....	72
4.3.2 Pesquisa documental	73
4.4 Análise dos dados	77
CAPÍTULO V	81
ANÁLISE DOS DADOS: O QUE OUVIMOS	81
5.1 Resolução nº 1690/2011 GS/SEED	81
5.2 Instrução nº 05/2017 - SUED/SEED	84
5.3 Ficha de encaminhamento	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS.....	119
ANEXOS	127

APRESENTAÇÃO

Início este trabalho falando um pouco sobre a minha trajetória escolar que começa em 1985, em uma pré-escola pública estadual, na cidade de Ponta Grossa, Paraná. Naquele tempo, estudar em uma pré-escola era facultativo: o aluno poderia iniciar seus estudos somente na antiga 1ª série do chamado 1º grau, cujo primeiro ciclo encerrava-se na 4ª série.

No ano seguinte, já na primeira série, eu tinha seis anos de idade e lembro-me de estudar na mesma turma com uma aluna que já tinha dezesseis anos. Além dela, outros alunos com idades mais avançadas que a minha também frequentavam a turma. Recordo-me que aquela menina era motivo de deboche entre os colegas. Eu era nova demais para entender e questionar o que aquilo significava e, ano após ano, aquilo foi ficando para trás.

A primeira lembrança que tenho de expressar meu desejo de ser professora foi na 8ª série. Uma de minhas professoras perguntou para todos os alunos da classe o que pretendiam ser e eu respondi: “professora de português”. Por isso, no ano seguinte fui cursar magistério.

Em todo o período em que cursei magistério, a maioria dos estágios foi realizada em escolas da rede pública, local em que sempre me senti acolhida, pois toda minha formação também tinha acontecido na escola pública. Mas eu tinha uma visão diferente da realidade e já podia constatar como havia alunos com grandes dificuldades já nas fases iniciais do processo de escolarização.

Marcou-me muito nessa fase um aluno de 2ª série que não sabia ler e escrever. A professora dizia que ele era muito faltoso, mas no primeiro dia em que viu que havia estagiárias na sua sala ele passou a frequentar as aulas. Um dia, eu e minha colega de estágio perguntamos por que ele faltava tanto e ele disse que gostava de ficar andando de ônibus a tarde toda. Nós o ajudávamos a realizar as leituras, apontando as letras que ficavam nas paredes. Essa foi minha primeira experiência concreta com o processo de alfabetização. Sentia-me realizada quando ele conseguia ler uma palavra sozinho e abria um sorriso de satisfação. Outra lembrança que tenho desse aluno foi o dia em que na hora do lanche foi servido achocolatado e ele disse: “Oba, Nescau! Eu nunca

tomei!”. Isso me fez acreditar que a condição econômica daquele menino devia ser bem difícil, pois vários de seus colegas se espantaram com o fato.

Após concluir o magistério, minha próxima fase de escolarização foi a da Licenciatura em Letras. A universidade era diferente do que é hoje. Não havia tantos projetos. Além disso, como eu trabalhava o dia todo e estudava à noite, não conseguia participar dos poucos eventos e projetos que eram oferecidos. Também só entrávamos em contato com os alunos no 3º e 4º ano do curso durante os estágios. Estudei muita gramática e literatura. Como também não havia exigência de realização de Trabalho de Conclusão de Curso, não desenvolvi nenhum trabalho mais aprofundado de pesquisa. Me formei em 2002 e no ano seguinte prestei o concurso para professor de português do estado.

Minha carreira como docente iniciou em 2005. Embora tivesse sido aprovada no concurso para professor do estado, não tinha sido dentro do número de vagas disponíveis naquele momento, o que me levou a prestar concurso em 2005 para atuar como educadora infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil de Ponta Grossa, onde só trabalhei durante um semestre, pois logo em seguida fui chamada para assumir o cargo de professora no estado.

No início, senti muita dificuldade. Eu sabia e gostava do conteúdo a ser dado, mas outras questões tornavam-se bem mais relevantes: a relação aluno-professor, a indisciplina, as dificuldades individuais de cada aluno. Como tinha sido boa aluna, tornava-se difícil assimilar que alguns alunos na 5ª série tivessem dificuldades na leitura e escrita que, na minha visão, já deveriam ter sido superadas.

Deparei-me com alunos que tinham seus cadernos completos, mas que não conseguiam escrever um pequeno texto sem ajuda. Esses alunos tinham diversas qualidades, se saíam bem em diferentes atividades, mas quando estas envolviam a escrita era perceptível como isso os afetava. Pude verificar que muitos desses alunos ou eram completamente retraídos e se envergonhavam por estarem em um estágio inferior em relação ao nível de leitura e escrita de seus colegas, ou então eram indisciplinados.

Essa situação me fez olhar para trás e lembrar da aluna com dezesseis anos que havia frequentado a 1ª série comigo e do aluno que tive no estágio que na 2ª série também tinha graves dificuldades no processo de alfabetização. Era claro para mim que eles haviam ficado à margem da escola: a primeira enfrentando excessivas reprovações, o segundo evadindo-se aos poucos da escola pelo aumento gradativo de faltas.

Foi nesse momento que percebi que ter um domínio sobre o ato de ler e escrever era sinônimo de poder e que meus alunos da escola pública tinham este direito: direito de se apropriarem da leitura e da escrita para terem chance a escolhas. Percebi que mesmo que o ser humano possa se expressar de diversas formas e que tenhamos que lutar para que todas sejam valorizadas da mesma maneira, é preciso garantir que todos tenham o acesso às formas privilegiadas de expressão. Por isso, ao me inscrever para o mestrado, a apropriação do sistema de escrita alfabética pelos alunos do 6º ano foi o foco do meu projeto.

Para finalizar esta apresentação de minha trajetória e ilustrar melhor o que quero dizer quando cito alunos com defasagens na alfabetização, trago a história de alguns de meus ex-alunos e utilizo um recurso descrito em Vélis (1990, p. 22-26) em que, numa reunião sobre iletrismo¹ com representantes europeus de diversos países, cada um deveria descrever uma situação de iletrismo de seu país que seria denominado “caso Dominique” (VÉLIS, 1990, p. 22), pois todos os seus personagens seriam assim denominados. Seguem 5 dos muitos “casos Dominique” com os quais me deparei em minha carreira:

- 1) Dominique é a última da fila, é uma aluna quieta que tem seu caderno sempre completo, em ordem e com uma caligrafia impecável. Em sua primeira avaliação, uma nota baixíssima. Não entendo o motivo. Solicitada a ler diversas vezes em voz alta, Dominique se recusa. “É timidez”, penso, “é só dar mais tempo a ela”. Dada a habitual recusa, aproximo-me dela e peço-lhe que leia baixinho. “Eu não sei”, diz Dominique.

¹ No livro em que constam essas histórias, “Carta de Analfabétia”, o iletrismo é muitas vezes substituído pelo termo analfabetismo. Em uma das descrições sobre os iletrados, Vélis diz “esses homens e essas mulheres, embora tenham estado inscritos, anos a fio, nas fileiras da escola obrigatória, não sabem – ou pouco sabem – ler, escrever e contar” (1990, p. 16).

- 2) Dominique é indisciplinado, quer sempre chamar a atenção. Já no primeiro dia de aula, deixa claro que a sala é um território que lhe pertence. Já com certa experiência docente, sei que “mexer” com Dominique no primeiro dia de aula seria garantir que toda a sala, que o reconhece como líder, se voltasse contra mim; espero pacientemente, sei que vou descobrir os motivos que o levam a agir assim. Os dias passam e Dominique continua arredio, não faz os exercícios, não participa da aula, não deixa que os outros alunos aproximem-se de seu caderno. Pouco a pouco vou desconfiando dos motivos de Dominique. A certeza vem em uma das primeiras tentativas de produção escrita que ele entrega: Dominique ainda não aprendeu a ler e escrever.
- 3) Dominique é cinco anos mais velho que seus outros colegas de classe. Não fala durante as aulas, mas movimentava intensamente seu lápis ao copiar tudo que passo. Mas o que ele copia não pode ser lido. São letras e mais letras unidas formando dezenas de palavras que “não existem”.
- 4) Dominique é um menino bonito, faz sucesso entre as meninas por ser um pouco mais velho e já saber dirigir, embora não tenha idade suficiente para ter habilitação. Logo nos primeiros exercícios, percebo que ao escrever ele cobre todo seu caderno com o braço. Quando chego perto, ele revela constrangido que não sabe ler. Digo que vou tentar ajudá-lo no decorrer do ano, mas não dá tempo. Dominique abandona a escola.
- 5) Dominique é o oitavo aluno de uma série de irmãos para quem dei aula, alguns com bom desempenho, outros com algumas dificuldades. Ele é o segundo dos irmãos que recebo sem saber ler e escrever. O primeiro desistiu. Dominique não desiste. Embora indisciplinado, esforça-se para realizar as atividades-extra que passo. Vai ao quadro mesmo que eu tenha que soletrar as palavras que deve escrever. Sua leitura é morosa, junta devagarzinho letra após letra que vou apontando com o dedo, formando sílabas. Quando finaliza, já não sabe mais o que leu. Dominique reprova no

sexto ano. Encontro-o um ano depois, quando passa para o sétimo ano. Ele está um pouco mais calmo. Ao chamá-lo para ler um poema junto à minha mesa, utilizo o mesmo procedimento apontando o que deve ler. Sinto sua respiração na minha mão ao pronunciar de uma só vez a palavra que mostro. Ele me olha sorridente. Emociono-me, pois sabemos que é a primeira vez que ele lê para mim.

INTRODUÇÃO

Em seu livro *O menino que não entendia o que lia*², Lúcia Winther (2014) conta a história de Evaldo, um menino que, embora estivesse no 5º ano, não sabia nem ler nem escrever. No dia de seu aniversário de dez anos, ele revela em segredo a sua professora Vilma que seu sonho era aprender a ler e escrever. Ela fica sem entender, pois o caderno do aluno contém todo o conteúdo que ela passou para turma. Quando pergunta ao menino como isso era possível “Evaldo explicou que copiava do quadro, dos livros, de qualquer lugar. Para ele, a escrita era como um desenho sem significado” (WINTHER, 2014, p. 8).

Assim como o Evaldo da história, vários são os alunos que passam pela escola sem tornarem-se efetivamente alfabetizados, muitos dos quais são chamados alunos “copistas”. Embora essa palavra diga pouco sobre eles, por trás dessa denominação está o fato de que a escola não cumpre seu papel em relação a essas crianças. Eles chegam aos anos finais do Ensino Fundamental sem terem se apropriado de conhecimentos básicos, conforme prevê o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto 6094/07 de 24 de abril de 2007, que em seu artigo 2º, inciso II, estabelece como objetivo “alfabetizar as crianças até, no máximo, oito anos de idade”.

Em um estudo sobre alunos copistas, Temple (2007), demonstra como essa carga negativa marca os alunos pela escrita. A autora conceitua como copista:

[...] o aluno que desenvolveu a habilidade de escrever, mas não avançou à compreensão da linguagem escrita, que permaneceu apenas nesse momento de cópia. Os alunos copistas são capazes de copiar as atividades apresentadas pelo professor com bastante habilidade; conhecem algumas letras, sabem nomeá-las, mas não sabem ler. Também não sabem escrever quando solicitados que executem a atividade sozinhos. (TEMPLE, 2007, p. 49)

² WINTHER, Lúcia. **O menino que não entendia o que lia**. 3.ed. Florianópolis: Cuca Fresca, 2014.

Em seu texto, a pesquisadora observa como esses alunos ficam “apagados” em sala de aula e não participam das atividades que exigem o mínimo de autonomia em relação à escrita. Ao abordar o que chama de “fenômeno do copismo”, Temple (2007) o considera sendo “o produto concreto das discussões feitas sobre o fracasso escolar” (p. 49) e justifica a escolha do tema por entender o aluno como “uma vítima da alfabetização precária que temos em nossas escolas brasileiras” (p. 72). Como a pesquisa de Temple foi realizada em escola pública, é possível depreender que a afirmação da autora não se refere a todo e qualquer contexto escolar brasileiro.

Ao pensar sobre a questão das dificuldades que os alunos trazem para os anos finais do Ensino Fundamental, sobretudo em relação à apropriação da escrita, trouxemos para a discussão o fato de que, nas escolas públicas paranaenses, foi implantado, em 24 de março de 2004, pela Resolução Secretarial de nº 208/04 e da Instrução Conjunta nº 04/04 SEED/SUED/DEF, o ensino extracurricular em contraturno por meio das Salas de Apoio à Aprendizagem, doravante SAA (PARANÁ, 2004), programa inicialmente voltado aos alunos do 6º ano. O objetivo dessa implementação foi auxiliar na superação das dificuldades de aprendizado nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

Como os alunos que apresentam defasagem na alfabetização são encaminhados para as SAA, acreditamos ser fundamental analisar os documentos que norteiam o trabalho desse programa pois são eles que servem de base para um trabalho minimamente orientado dentro da escola. Por isso trabalhar com a concepção de alfabetização presente em três documentos que se referem às Salas de Apoio à Aprendizagem (1. Resolução nº 1690/2011 GS/SEED; 2. Instrução nº 05/2017 SUEDE/SEED; e 3. Ficha de encaminhamento) tornou-se imprescindível para se pensar em um trabalho docente de qualidade.

a) JUSTIFICATIVA

Segundo Morais (2012) e Soares (2016), o tempo de alfabetização e de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) têm se estendido, pois não

são todos os alunos que se tornam efetivamente alfabetizados após anos de escolarização, chegando inclusive alguns ao Ensino Médio com grandes defasagens (SOARES, 2016). Dentro da sala de aula, o professor se depara com uma diversidade de alunos que estão em diferentes níveis de aprendizagem e, muitas vezes, é difícil dar a devida atenção tanto aos estudantes que ainda estão num estágio inicial de aprendizagem da escrita alfabética quanto àqueles que já se apropriaram do SEA.

Nós, professores, muitas vezes não sabemos que medidas adotar em relação a esses alunos. Também é difícil saber até onde vai nossa responsabilidade, já que não há exigência de que o professor de língua portuguesa dos anos finais seja um professor alfabetizador (mesmo porque nas grades curriculares de muitos cursos de Letras nem há disciplina sobre Alfabetização). Sendo assim, julgamos que é preciso refletir mais sobre a questão da alfabetização nesse estágio escolar.

Como alternativa para lidar com as dificuldades relativas à disciplina de Língua Portuguesa, há, nas escolas públicas paranaenses, o ensino em contraturno realizado nas Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa (SAALP). Porém, para a realização de um trabalho que encaminhe os alunos para a superação de suas dificuldades é importante refletir sobre como os documentos que norteiam as práticas do professor - sendo eles, resolução nº 1690/2011 GS/SEED, instrução nº 05/2017 SUED/SEED e ficha de encaminhamento -, entendem a alfabetização e a direção que eles apontam para efetivação desse trabalho. Permitir que o aluno compreenda e se aproprie da escrita alfabética é vital para a sequência de sua vida escolar e também para o exercício da cidadania.

Segundo Petit (2009, p. 287), “cada um deveria poder ter a experiência de que a apropriação da cultura escrita é desejável”. Dessa forma, voltamos a afirmar que, ao aluno que ingressa nos anos finais do Ensino Fundamental sem ter se apropriado do sistema de escrita alfabética, é necessária a disponibilização de um espaço escolar que crie condições favoráveis para a superação dessa defasagem. A autora aponta três motivos pelos quais a apropriação da escrita é importante. Em relação ao primeiro, ela diz:

Ser inábil com a escrita é hoje uma pesada desvantagem em uma grande quantidade de setores, na medida em que, com a aceleração das mudanças, cada um, ao longo de sua vida, será sem dúvida chamado a exercer sucessivamente diversas profissões. A familiaridade com a escrita é um fator decisivo do devir social e, antes disso, do destino escolar, que condiciona em boa parte esse devir, mesmo se muitos outros elementos entram em jogo. (PETIT, 2009, p. 287, grifo nosso)

O segundo motivo elencado é o fato de ser “muito mais difícil ter voz ativa no espaço público quando se é inábil no uso da cultura escrita” (PETIT, 2009, p. 287). Por último, a autora coloca:

O terceiro motivo é que o recurso facilitado à cultura escrita permite, não apenas acender ao campo do saber e da informação, mas ainda lançar mão das imensas reservas da literatura, sob todas as suas formas, cuja riqueza é indubitavelmente sem igual para se construir ou se reconstruir na adversidade. (PETIT, 2009, p. 288)

Embora a autora se refira a alcances mais longínquos que a escrita pode levar, se a primeira etapa desse processo, a apropriação do sistema de escrita alfabética, não for efetivada, muitos desses outros lugares tornam-se inacessíveis. Compreendemos que a apropriação do sistema de escrita alfabética é uma parte muito importante desse processo, pois ninguém escreve autonomamente sem se apropriar dela. Dessa forma, acreditamos que dentro da área de Letras são necessárias pesquisas que tragam um olhar específico voltado às questões ligadas à apropriação do sistema de escrita alfabética.

Tendo em vista que os primeiros documentos das Salas de Apoio à Aprendizagem (SAA) se referiam às dificuldades dos alunos em ler e escrever (PARANÁ, 2004) e por entendermos que há uma necessidade de se refletir sobre a alfabetização nos anos finais do Ensino Fundamental, elencamos, a seguir, os objetivos dessa pesquisa.

b) OBJETIVO

i) OBJETIVO GERAL

Analisar a concepção de alfabetização presente nos documentos que dão suporte ao trabalho na SAA no ano de 2017: resolução nº 1690/2011 GS/SEED, instrução nº 05/2017 SUED/SEED e ficha de encaminhamento.

ii) OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fazer um levantamento da legislação das SAA (resolução nº 208/2004, resolução nº 3098/2005, resolução nº 371/2008, instrução nº 01/2008, instrução nº 022/2008, instrução nº 07/2011, resolução nº 2772/2011, instrução nº 010/2014 e instrução nº 05/2017) e observar em que sentido as mudanças ocorridas significam avanços ou retrocessos.

- Verificar se há e, caso haja, quais são os direcionamentos apontados para superação de dificuldades no processo de alfabetização dentro dos documentos referentes à SAA.

c) PERGUNTAS DA PESQUISA

Como questões da pesquisa levantamos:

- 1) Que concepção de alfabetização está expressa nos documentos relativos à SAA no ano de 2017?
- 2) Quais os direcionamentos apontados nos documentos relativos às SAA para superação das dificuldades dos alunos em língua materna?
- 3) Em que medida as alterações realizadas nos documentos referentes ao funcionamento das SAA, desde 2004 até 2017, representam avanços ou retrocessos no processo de superação de dificuldades apresentadas pelos alunos?

d) ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho está estruturado da seguinte maneira: após a Apresentação e Introdução, são cinco capítulos e considerações finais.

No primeiro capítulo, apresentamos três concepções de alfabetização: a alfabetização vista como aquisição de um código, efetivada através da aplicação dos chamados métodos tradicionais; a alfabetização atrelada ao conceito de letramento, que tem como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita, conforme Kleiman (2007); e a concepção da alfabetização como sistema de representação e notacional sob a perspectiva do sistema de escrita alfabética (SEA) baseado em Soares (2015, 2016) e Moraes (2006, 2012), que percebem que há uma “especificidade” da alfabetização que tem sido posta de lado, tornando a alfabetização um processo lento que muitas vezes não chega a ser concluído. Contribuindo com as reflexões sobre o SEA, trazemos Cagliari (2008) e Ferreira (2011, 2012). Além dessas três concepções, tratamos do direito à alfabetização (BRITTO, 2007) que deve ser garantido às crianças da escola pública ainda nos três primeiros anos de escolarização, conforme se contempla em documentos federais como Plano Nacional da Educação (2014) e Base Nacional Comum Curricular (2017).

No segundo capítulo, fazemos uma contextualização sobre o processo de alfabetização, baseado em autores como Mortatti (2000, 2011), Catelli Jr. (2014) e Ferraro (2014). Esse capítulo traz um breve histórico sobre a alfabetização no Brasil, da década de 30, com a democratização do ensino no Brasil, até os dias atuais. Procuramos traçar a trajetória das políticas educacionais que se referem à alfabetização, bem como compreender quais métodos foram utilizados durante esse período e os índices que se referem ao analfabetismo em nosso país. É nesse capítulo também que demonstramos a situação brasileira atual no que se refere à alfabetização, procurando entender por que o tempo de alfabetização tem se estendido sem que todos os alunos se tornem efetivamente alfabetizados após anos de escolarização (MORAIS, 2012; SOARES, 2016).

No terceiro capítulo, exibimos a legislação das Salas de Apoio à Aprendizagem (SAA) no Paraná, que teve seu início em 2004 e passou por diversas alterações até 2017.

No quarto capítulo, fazemos um levantamento sobre as dissertações e teses que têm como foco as Salas de Apoio à Aprendizagem a fim de

compreender a construção do conhecimento nessa área e em que sentido nossa pesquisa contribui para ampliar esses estudos. Também expomos a metodologia que, no presente trabalho, é de cunho qualitativo, realizada através da pesquisa bibliográfica e documental. Dentre os autores que embasaram esse capítulo estão Lüdke e André (2015), Deslauriers e Kérisit (2014) e Cellard (2014).

No quinto capítulo, apresentamos a análise dos documentos que norteiam o trabalho nas SAALP no ano de 2017, resolução nº 1690/2011 - GS/SEED, instrução nº 05/2017 - SUED/SEED e ficha de encaminhamento, procurando perceber, principalmente, que concepções de alfabetização trazem expressas e quais direcionamentos apontam para superação de dificuldades.

Por último, fazemos as considerações finais, respondendo às perguntas de pesquisa.

CAPÍTULO I

ALFABETIZAÇÃO: TRÊS CONCEPÇÕES E UM DIREITO

1.1 Conceito de alfabetização

Alfabetização é um termo que pode ser abordado através de diferentes perspectivas. Além de designar o processo de aquisição da escrita, não é difícil encontrarmos nomenclaturas sobre outras aprendizagens em fase inicial, como as expressões: “alfabetização matemática”, “alfabetização científica”, entre outras.

Sem dúvida não há como fugir, em se tratando de um processo complexo como a alfabetização, de uma multiplicidade de perspectivas, resultantes da colaboração de diferentes áreas de conhecimento, e de uma pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, material e meios. (SOARES, 2015, p. 14)

Dada a abrangência que o tema alfabetização pode assumir, diversas áreas têm abordado essa temática. Soares (2015, p. 38-39) enumera as diversas perspectivas pelas quais a alfabetização pode ser abordada, sendo elas: histórica, antropológica, sociológica, psicológica e psicolinguística, sociolinguística, linguística, discursiva, textual, literária, educacional ou pedagógica e política. Cada uma privilegiando algum aspecto desse processo.

A multiplicidade de facetas do fenômeno *alfabetismo*, a variedade e heterogeneidade de dimensões segundo as quais pode ser considerado, a diversidade de suas relações com a sociedade e a cultura levam a concluir não só que é impossível formular um conceito genérico e universal desse fenômeno, como também que são inúmeras as perspectivas teóricas e metodológicas de acordo com as quais se pode analisar esse fenômeno. (SOARES, 2015, p. 38, grifo da autora)

Mortatti (2011) contribui trazendo alguns usos do termo alfabetização dentro da esfera educacional que vem sendo utilizados desde o início do século passado quando se trata do tema.

A utilização do termo “alfabetização” consolidou-se, no Brasil, a partir do início do século XX, sempre relacionado predominantemente com processos de escolarização; e, a partir das décadas finais desse século, passou a ser utilizado tanto em sentido amplo (“alfabetização matemática”, “alfabetização digital”, dentre outros) quanto em sentido mais restrito e específico: “ensino-aprendizagem inicial de leitura e escrita”. Ao longo do século XX, ainda, ampliou-se a abrangência do fenômeno/ termo/conceito, passando a incluir a alfabetização de jovens e adultos, além de crianças. A partir da última década do século XX, esse termo/conceito passa a ser discutido em sua relação com o termo/conceito “letramento (escolar)”, propondo-se, ou substituição daquele termo/conceito por este, ou complementaridade entre ambos. (MORTATTI, 2011, p. 8, grifo da autora)

Dos usos citados por Mortatti (2011), selecionamos os dois que interessam para nossa pesquisa. O primeiro uso diz respeito à alfabetização conectada à escolarização. É importante para o presente trabalho, visto que acreditamos ser papel da escola alfabetizar efetivamente todos os alunos conforme preveem as legislações, respeitando os diferentes graus de aprendizagem que já trazem consigo quando ingressam nas instituições escolares. Porém, não podemos desconsiderar que, como aponta Soares (2016), a criança mesmo antes de entrar na escola já está em processo de alfabetização, visto que tem um contato com o escrito fora dela. Sobre essa conexão entre escolarização e ensino a autora afirma que:

É curioso observar a vinculação que em geral se faz de início do processo de alfabetização com a organização do sistema formal de ensino, no pressuposto de que é nele, só nele e pela ação dele que a criança se alfabetiza. (SOARES, 2016, p. 343)

Reforçamos nossa compreensão de que é necessário, sim, considerar os diferentes graus de aprendizagem que as crianças trazem consigo quando ingressam nas instituições escolares e que o acesso e continuidade no processo de alfabetização devem ser garantidos a todos quando já frequentam a escola.

Além da vinculação entre alfabetização e escolarização, Mortatti (2011, p. 8) destaca o que, a partir da década de 80, considera-se uma relação entre

alfabetização e letramento. Desse modo, embora a alfabetização seja foco desse trabalho, enfatizamos que em nenhum momento desconsideramos sua relação com o letramento, uma vez que as noções se complementam.

Além desses dois usos, trazemos uma reflexão sobre a alfabetização como aquisição de uma técnica, concepção que predominava no ensino até a década de 80, e sobre os estudos mais recentes sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

De modo a organizar este capítulo, trazemos as três primeiras concepções de alfabetização e, posteriormente, trataremos da relação com o ensino, compreendendo que uma escola democrática precisa garantir a alfabetização como direito de todos.

1.1.1 Alfabetização – aprendizagem de uma técnica

Até a década de 80, o processo de alfabetização foi compreendido predominantemente como mera aquisição de uma técnica em que era preciso aprender a decifrar um código. A partir dessa compreensão, os métodos tradicionais vigoraram em nossa educação por um longo período.

Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do “B + A = BA”, isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras (ou frases curtas) parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto. (COLELLO, 2004, s/p)

Morais (2012) explica que os métodos tradicionais datam desde a Antiguidade, mas que a partir do século XX passaram a trazer algo em comum: uma visão empirista/associacionista em que, segundo o autor:

[...] o aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações prontas do exterior (explicações sobre as relações entre letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (das tais relações entre letra e som), passariam a ser suas. A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender

os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo. (MORAIS, 2012, p. 27)

Essa perspectiva ilustra como se dá a aprendizagem de uma técnica em que o aluno aprende por repetir e memorizar. Assim, o aspecto cognitivo da aprendizagem da escrita é desconsiderado, bem como o conhecimento que a criança já traz ao entrar na escola. Ao considerá-lo como uma “tábula rasa”, supõe-se que antes de ingressar na escola a criança não obtém nenhum tipo de conhecimento e após anos de escolarização ela acumulará conhecimentos que recebeu para reproduzi-los em sociedade. Essa concepção atende às necessidades da época em que poucos tinham acesso à educação e que as pessoas das camadas populares da sociedade eram preparadas somente para atender as urgências do mercado de trabalho.

Na visão do modelo tradicional, a escrita é vista como um código de transcrição da língua oral (MORAIS, 2012, p. 27). Os principais métodos utilizados durante esse período foram o modelo analítico, o sintético e o misto. O método analítico divide-se em três tipos principais: a palavração, a sentencição e o método global. Esse método inicia o processo de alfabetização a partir de unidades maiores (palavras, frases e histórias) para depois dividi-las em unidades menores (sílabas, letras e fonemas). Já o sintético divide-se em alfabético, silábico e fônico; parte de unidades menores (letras, sílabas ou fonemas) e só depois passa para unidades maiores. Enfim, o método misto, também conhecido como eclético, une os dois métodos citados anteriormente (MORAIS, 2012).

A principal crítica a esses métodos, conforme Morais (2012, p. 27), é que eles não consideram que o alfabetizando reflita sobre a escrita, há uma grande quantidade de exercícios que trazem somente frases fora de contexto formadas com o único objetivo de juntar palavras que possuem grafemas semelhantes.

A partir da década de 1980, os métodos tradicionais vão perdendo espaço para a teoria construtivista, que “possibilitou o reconhecimento das crianças, de suas experiências e saberes” (COSTA, 2017, p. 88). O modo de alfabetizar mecanicamente, sem reflexão, passou a ser bastante discutido.

Surgem os estudos sobre letramento, que partem de uma concepção diferente do que seja a aprendizagem da leitura e escrita.

Se, no início da década de 80, os estudos acerca da psicogênese da língua escrita³ trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização, longe de ser a apropriação de um código, envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística; os anos que se seguiram, com a emergência dos estudos sobre o letramento, foram igualmente férteis na compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita e de seu aprendizado. (COLELLO, 2004, s/p)

Na sequência, abordaremos a noção de alfabetização atrelada ao conceito de letramento, procurando compreender que relações e concepções estão por trás da prática chamada de “alfabetizar letrando” (SOARES, 2016).

1.1.2 Alfabetização e letramento

Para definir o que estamos falando quando utilizamos a noção de alfabetização e letramento recorreremos a Soares (2015, p. 15), pois, conforme afirma a autora, é preciso que se diferencie o processo de aquisição da língua do processo de desenvolvimento da língua. Para a mesma autora, por esse motivo, há que se nomear esses dois processos de forma diferenciada. Por isso ao processo de aquisição da escrita alfabética ela dá o nome de alfabetização e ao processo de desenvolvimento da língua atribui o termo letramento. Fazemos essa distinção, pois o termo letramento, desde seu primeiro registro no Brasil, em 1986, por Kato (BRITTO, 2007) passou por muitas mudanças. Hoje fala-se sobre letramentos⁴ (KLEIMAN, 2010) no plural; sobre multiletramentos⁵ (ROJO; MOURA, 2012). Por considerarmos o tema bastante amplo, neste trabalho nos deteremos ao termo letramento, no singular, dentro da esfera escolar, não no sentido de vincular o ensino da escrita aos usos escolares, mas de delimitar o espaço de aprendizagem do qual tratamos nesta pesquisa.

³ Teoria criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em 1979.

⁴ Utilizamos como exemplo do uso do termo letramentos o artigo de Kleiman (2010) que trata de três pesquisas de seu grupo de letramentos, no artigo em questão ela trata de estudos sobre letramentos de resistência.

⁵ O uso do termo multiletramentos pode ser encontrado em um trabalho de ROJO e MOURA (2012) em que os autores reúnem trabalhos elaborados em grupo sobre multiletramentos.

Kleiman propõe uma concepção de escrita dentro dos estudos do letramento que “pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados” (2007, p.15). A autora também destaca ser necessário:

[...] distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização, tida como única e geral, mas apenas **uma** das práticas de letramento da nossa sociedade, embora possivelmente a mais importante, até mesmo pelo fato de ser realizada pela também mais importante agência de letramento, a instituição escolar. (KLEIMAN, 2007, p. 1-2, grifo da autora)

Ao afirmar que a prática da alfabetização é apenas uma das diversas práticas de letramento, Kleiman (2007), de certa forma, também distingue o processo de apropriação da escrita de outros usos da escrita. Mas todos esses usos implicam adotar uma concepção social de escrita que é própria dos estudos do letramento. Conforme a referida autora, “os estudos do letramento (...) partem de uma concepção de leitura e escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Uma das preocupações da autora está no fato de que muitos educadores se preocupam com o letramento somente no processo de alfabetização, ignorando a importância de dar continuidade aos estudos do letramento nos anos posteriores. Para a autora, esses professores acabam focando suas práticas no estudo dos gêneros discursivos (KLEIMAN, 2007).

Talvez tenha sido o contraste estabelecido entre alfabetização e letramento, desde quando o conceito começou a circular no Brasil, em meados da década de 80, o que limitou a relevância e o impacto do conceito de letramento para o ensino e a aprendizagem aos primeiros anos de contato do aluno com a língua escrita, ou seja, àquele período em que o discente está em processo de aquisição dos fundamentos do código da língua escrita. Assim, enquanto professores alfabetizadores se preocupam com as melhores formas de tornar os seus alunos letrados, os professores de língua materna se preocupam com as melhores formas de introduzirem os gêneros, criando-se aí uma falsa dicotomia, pois o aluno da quarta, sexta ou oitava série do ensino fundamental, assim como o aluno de ensino médio está também, ao longo de seu processo de escolarização, em processo de letramento. Aliás, nesse processo, estão todos os que utilizam a língua escrita em seu cotidiano. (KLEIMAN, 2007, p. 2)

Soares acredita que é bastante importante manter essa distinção entre os termos alfabetização e letramento para que haja um entendimento sobre o que se deve trabalhar em cada ano escolar, uma vez que:

Em síntese, o diferente peso atribuído, na aprendizagem inicial da língua escrita, a uma ou outra função da escrita – à leitura ou à escrita – e ainda a alternância entre considerá-la como aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico – *alfabetização* – ou como, mais amplamente, também introdução da criança aos usos da leitura e da escrita nas práticas sociais – ao *letramento* – representam, em última análise, uma divergência em relação ao **objeto** da aprendizagem: uma divergência sobre **o que** se ensina quando se ensina a língua escrita. (SOARES, 2016, p. 27, grifo da autora)

Procurando tornar mais distintas as especificidades dos conceitos de alfabetização e letramento e também entender quais são os componentes da aprendizagem inicial da língua escrita, Soares (2016) considera que esse processo pode ser observado a partir de três diferentes facetas:

Basicamente, três principais facetas de inserção no mundo da escrita disputam a primazia, nos métodos da língua escrita: a faceta propriamente *linguística* da língua escrita – a representação visual da cadeia sonora da fala, faceta a que (...) se reservará a designação de **alfabetização**; a faceta *interativa* da língua escrita – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; a faceta *sociocultural* da língua escrita – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais, estas duas últimas facetas consideradas, (...), como **letramento**. (SOARES, 2016, p. 28-29, grifo da autora)

Dessa forma, cada uma das facetas teria um objeto de estudo diferenciado. A faceta linguística (ou alfabetização) tem como objeto “a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem” (SOARES, 2016, p. 29). Outro problema em relação a uma má interpretação sobre quando/como se deve iniciar o letramento, além da citada por Kleiman (2007), está a confusão sobre o que se deve ensinar em cada etapa do ensino. Nesse sentido, Morais (2006) afirma que:

[...] com a hegemonia do discurso do letramento, muitos estudiosos de linguística e de didática da língua, em nosso país, passaram a apostar numa aprendizagem espontânea da escrita alfabética, que

supostamente resultaria do mero fato das crianças estarem expostas a situações onde se lessem e escrevessem os textos do mundo real. (MORAIS, 2006, p. 4)

Voltamos a afirmar que se trata de uma má interpretação em relação à inserção do letramento na escolarização, pois entendemos que se buscou alfabetizar os alunos por meio de práticas equivocadas, como a mera exposição do estudante aos gêneros textuais sem nenhum encaminhamento dado pelo professor. Essa prática ocasionou um abandono das especificidades próprias do ato de alfabetizar. Sendo assim, é necessário que sejam dadas oportunidades à criança a ser alfabetizada para que esta se aproprie de processos específicos por meio de atividades sistematizadas e voltadas para aprendizagem inicial da escrita. Soares (2016) descreve que para alfabetizar letrando é necessário que:

[...] a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. (SOARES, 2016, p. 35)

Portanto, compreendemos que a autora não descarta que alfabetizar componha as práticas de letramento, mas ela acredita que há comandos específicos que devam ser dados pelo alfabetizador para que a criança possa sistematizar o conhecimento que deve ser adquirido durante a alfabetização.

[...] embora as facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita devam ser desenvolvidas simultaneamente, cada uma delas demanda ações pedagógicas diferenciadas, definidas por princípios e teorias específicos em que cada uma delas se fundamenta. Assim [...] requer que se considere não só a aprendizagem da língua escrita como um todo, mas também a especificidade de cada uma de suas facetas, as diferentes implicações metodológicas que decorrem dos princípios e teorias que esclarecem cada uma. (SOARES, 2016, p. 35)

Procurando levar em consideração a necessidade de se garantir a especificidade no processo de alfabetização, sem perder de vista que ela faz

parte de um processo maior de letramento, trazemos por último a concepção de alfabetização como sistema de representação e sistema notacional.

1.1.3 Sistema de escrita alfabética (SEA)

Trazemos por último a concepção de alfabetização baseada no SEA, embora ela tenha sido introduzida no Brasil ainda na década de 80 através da teoria construtivista, mesmo antes dos estudos sobre letramento. Isso porque acreditamos que é importante que, nos documentos destinados à superação de defasagens relacionadas à apropriação do sistema de escrita, essa concepção seja considerada.

O SEA vem sendo discutido por autores como Soares (2016) e Morais (2012) no sentido de melhor compreender que aspectos estão ligados à aprendizagem inicial da escrita. Ele se baseia nos estudos de Ferreiro e Teberosky sobre a psicogênese da escrita e vem ganhando bastante espaço em estudos acadêmicos e documentos federais sobre alfabetização (PERES, 2016; COSTA, 2017)

Soares (2016) afirma haver uma diferença entre um processo de aprendizagem da escrita e um processo de aprendizagem da fala, pois enquanto a fala é um processo natural, a escrita requer uma aprendizagem, já que se trata de “uma invenção cultural”. A autora explica que:

[...] aprender a escrita alfabética é, fundamentalmente, um processo de converter sons da fala em letras ou combinação de letras – *escrita* -, ou converter letras, ou combinação de letras, em sons da fala – *leitura*. Essa “conversão” de sons em letras, de letras em sons, que é a essência de uma escrita alfabética, é, (...), uma invenção cultural que tem sido caracterizada ora como a invenção de um *código*, ora como a invenção de um *sistema de representação*, ora ainda como a invenção de um *sistema notacional*”. (SOARES, 2016, p. 46, grifo da autora)

Dentre essas três noções, apenas a visão de escrita como código não é aceita pela autora, principalmente por ser associada a uma prática mecânica que não exige nenhuma reflexão sobre a língua por parte do aluno. Encontramos em Morais (2012) uma explicação sobre essa visão.

[...] a visão tradicional de alfabetização pressupõe que o aluno aprende repetindo e memorizando. Decorando a equivalência entre as formas gráficas (letras) e os sons que elas substituem (fonemas), os aprendizes viriam a ser capazes de “decodificar” ou “codificar” palavras. Daí, para serem capazes de “decodificar” e “codificar” frases e textos, teríamos apenas uma questão de treino, de prática repetitiva e acúmulo (das formas gráficas e dos seus respectivos sons). (MORAIS, 2012, p. 46, grifo do autor)

Soares (2016) explica o motivo pelo qual acredita que a visão do sistema de escrita alfabética associada a um código é imprópria.

[...] um *código* é, em seu sentido próprio, um sistema que *substitui* (como o código Morse, a escrita em Braille) ou *esconde* como códigos de guerra, criados para garantir a segurança de comunicações) os signos de um outro sistema já existente. (SOARES, 2016, p. 46, grifo da autora)

O SEA não tem nenhuma dessas duas funções, nem substituir, tampouco esconder. É, sim, um sistema criado para representar por escrito o que falamos. Sua visão como sistema de representação é mais pertinente.

É um *sistema de representação* porque, em seu processo de compreensão da língua escrita, que se inicia antes mesmo da instrução formal, a criança de certa forma “reconstrói” o processo de invenção da escrita como *representação*. (SOARES, 2016, p. 48, grifo da autora)

O modo como essa reconstrução acontece é bem explanada por Ferreiro (2011) ao explicar como o SEA é compreendido pelas crianças no início da sua escolarização.

[...] as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, [...], que a criança reinventa esses sistemas. Bem entendido: não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números, mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção. (FERREIRO, 2011, p. 17)

Ainda segundo Ferreiro (2011), conceber a escrita alfabética como código ou sistema de representação não é uma simples mudança de termos. Ela traz mudanças significativas para a aprendizagem.

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. (FERREIRO, 2011, p. 19)

Segundo Morais (2012, p. 50), considerar seu aspecto conceitual significa compreender a “natureza profunda” da escrita. Assim, é possível entender que a aprendizagem inicial da escrita é bem mais complexa do que a aprendizagem de uma simples técnica. Além de ser concebida como um sistema de representação, a escrita também é vista como um sistema notacional.

A escrita é, para a criança, um *sistema notacional* porque, ao compreender o que a escrita *representa* (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), precisa também aprender a *notação* com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala (os grafemas e suas relações com os fonemas, bem como a posição desses elementos no sistema). (MORAIS, 2012, p. 49, grifo do autor)

Morais (2012) elenca propriedades relativas à notação que precisam ser reconstruídas e convenções que necessitam ser aprendidas no processo de apropriação do SEA.

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;

9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (MORAIS, 2012, p. 51)

A partir da compreensão da escrita como sistema de representação e notação, é possível perceber que a apropriação do sistema de escrita alfabética é um processo evolutivo, que requer várias reflexões por parte da criança. Por isso, muitas vezes, é um processo duradouro, porém, como já se enfatizou anteriormente, é necessário que seja concluído.

Para que isso ocorra, Morais (2012, p. 126-127) desenvolve expectativas de aprendizagem para os três primeiros anos do ensino fundamental. Para o primeiro ano, cita a compreensão do funcionamento do SEA. No segundo ano, acredita que devem se consolidar as convenções grafema-fonema. Por fim, no terceiro ano, julga ser necessário o avanço no “domínio da norma ortográfica”, além da autonomia em ler com fluência e escrever pequenos textos. Dessa forma, a concretização da apropriação da escrita alfabética pelo aluno seria efetivada até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Embora seja necessário levantarmos as concepções de alfabetização que mais tiveram espaço quando se trata da alfabetização no Brasil, não podemos deixar de mencionar que ela continua sendo um direito que não se garante a todos, principalmente às crianças que vêm das camadas menos favorecidas da nossa população. Por essa razão, a seguir, trataremos da alfabetização e sua relação com o Ensino na escola pública.

1.2 Alfabetização e ensino

Alfabetização é um direito contemplado em diversos documentos da legislação brasileira. Na LDB nº 9.394/96, ele é assegurado na Seção III, que trata do Ensino Fundamental, em seu Art. 32, Inciso I, que afirma que a formação básica do cidadão acontecerá através do “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura,

da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, p. 11). Já no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/14, o Art. 2º, Inciso I, define como uma de suas diretrizes a erradicação do analfabetismo. Esse documento, com metas a serem alcançadas em dez anos, traz como meta 5 “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 6).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, documento que objetiva estabelecer conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidos durante o processo básico de escolarização, a alfabetização é contemplada nos 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, no 3º ano ela abre espaço para a ortografização (BRASIL, 2017), que acreditamos ser a sequência de um processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica. Nos anos seguintes esses dois termos não aparecem mais nesse documento.

Por se tratar de uma pesquisa sobre a concepção de alfabetização dentro de documentos norteadores de um programa criado para alunos da escola pública, é vital que discutamos por que a apropriação do sistema da escrita é um importante direito dos alunos que vêm das camadas populares de nossa sociedade e deve ser um direito assegurado nos primeiros anos de escolaridade.

Como afirma Britto (2007, p. 24), “a língua é poder”. O autor destaca que o domínio sobre os usos da linguagem garante poder, uma vez que em nossa sociedade o conhecimento e a normatização das formas de vida e produção são concretizados principalmente na linguagem escrita. Porém, segundo o autor, essa divisão de poder não está distribuída de forma justa em nossa sociedade.

[...] a posse da escrita, na sociedade de classes, está desigualmente distribuída. Quem mais a domina e faz mais uso dela são os grupos que detêm o poder econômico e político. Em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominantes, ainda que sempre tenha havido disputas e rupturas. A expansão de certos usos da escrita relaciona-se às transformações no modo de produção, e não a uma hipotética caminhada em direção à igualdade social. (BRITTO, 2007, p. 27-28)

A visão de que a língua é uma das maiores fontes de poder de nossa sociedade e que aos membros pertencentes às classes dominantes se tem atribuído esse poder através de sua entrada restrita à escola é compartilhada por Cagliari (2008):

Por que todos os indivíduos não passaram a ser alfabetizados desde o momento em que se inventou a escrita? Porque isso representaria o compartilhamento do saber e do poder do saber. A igualdade de chances se tornaria perigosa demais para os que quisessem mandar e ter quem lhes obedecesse. Nada melhor do que a ignorância para gerar a obediência cega, a subserviência e o conformismo, como destino irrevogável da condição humana. (CAGLIARI, 2008, p. 10)

Quando encontramos casos de alunos com grandes defasagens na alfabetização majoritariamente na escola pública, vemos um quadro que se perpetua com o único intuito de continuar garantindo que o poder continue nas mãos das elites. Sendo assim, ao abordarmos a alfabetização atrelada ao ensino, no caso deste trabalho especificamente que analisa documentos de um programa do ensino público, queremos enfatizar nossa compreensão de que toda criança tem direito de se apoderar da linguagem escrita e fazer os mais diversos usos dela. Usos que vão desde as atribuições do dia a dia até usos mais elaborados que necessitam de uma competência linguística bastante desenvolvida.

A partir dessa reflexão e sem perdê-la de vista, voltamos a tratar dos processos de alfabetização que acontecem a partir do ingresso da criança na escola. Nessa via, Cagliari (2008) destaca que é papel da escola inserir a criança em novos usos da linguagem:

A criança que se inicia na alfabetização já é um falante capaz de entender e falar a língua portuguesa com desembaraço e precisão nas circunstâncias de sua vida em que precisa usar a linguagem. Mas não sabe escrever nem ler. Esses são usos novos da linguagem para ela, e é sobretudo isso que ela espera da escola. (CAGLIARI, 2008, p. 29)

Por isso as práticas voltadas à alfabetização nos três primeiros anos de escolarização são fundamentais para que o aluno se aproprie do sistema de escrita alfabética, podendo desenvolver esse conhecimento amplamente nos anos posteriores. Feil (2016) sugere:

[...] que diariamente, independentemente do projeto que esteja sendo desenvolvido, seja reservado de forma organizada e intencional um tempo para as crianças e professora trabalharem a alfabetização propriamente dita. (FEIL, 2016, p. 42)

Essa visão de alfabetização também sinaliza para um tempo específico em que a alfabetização se concretizaria. Soares alerta para o fato de que “tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização” (2015, p. 15), o que, segundo a autora, faria com que a alfabetização se estendesse por toda vida, não se esgotando na aprendizagem de leitura e escrita.

Embora compreendamos que algumas crianças consigam aprender a ler e escrever mesmo antes de ingressarem na escola, não é possível aceitar que as que só aprendem a partir de práticas escolares não o efetivem plenamente já nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, assim como estabelecem as legislações vigentes já citadas nesta pesquisa. O processo de alfabetização não pode nem deve continuar nos anos finais do Ensino Fundamental, quando o enfoque da leitura e escrita tem outros objetos de estudo. Segundo Soligo (2002):

[...] consolidou-se progressivamente uma cultura escolar da repetência, da reprovação, que acabou por ser aceita como um fenômeno natural. O país foi se acostumando com o fato de cerca de metade de suas crianças não se alfabetizar ao término do primeiro ano de escolaridade no Ensino Fundamental. (SOLIGO, 2002, p. 275)

A autora chama a atenção para o fato de que esse cenário acabou influenciando fortemente a representação que os educadores construíram sobre o fracasso escolar, sobre os alunos que fracassam e sobre sua relação com esses alunos (SOLIGO, 2002, p. 275). Essa representação, conseqüentemente, influencia a percepção sobre alfabetização, principalmente em relação aos estudantes que “fracassam” e não conseguem apropriar-se da escrita alfabética nos três primeiros anos do ensino fundamental. Nesse sentido, também se faz necessário entender quem são os alunos que efetivamente não dominam plenamente a leitura e a escrita.

A análise de quem são os alunos que a escola não tem conseguido alfabetizar ao longo dos anos (em geral, 50%) indica que não se trata de uma metade qualquer, aritmeticamente neutra: essa metade é formada, majoritariamente, pelos mais pobres. (SOLIGO, 2002, p. 276)

Por isso, ao se pensar em uma concepção de alfabetização, não há como dissociá-la da questão social, uma vez que o processo de alfabetização de alunos de classes mais favorecidas certamente se dará de forma diferente da alfabetização voltada aos alunos das classes populares.

A natureza do processo de alfabetização de crianças das classes favorecidas, que convivem com falantes de um dialeto oral mais próximo da língua escrita (a chamada “norma padrão culta”) e que têm oportunidade de contato com material escrito (por intermédio, por exemplo, de leituras que lhes são feitas por adultos), é muito diferente da natureza do processo de alfabetização de crianças das classes populares, que dominam um dialeto em geral distante da língua escrita e têm pouco ou nenhum acesso a material escrito. (SOARES, 2015, p. 20, grifo da autora)

Compreender essa diferença no repertório que os alunos trazem de casa é essencial para entender que toda criança tem o direito de ser alfabetizada, independente da complexidade desse processo, independente de sua condição social.

Todo aluno tem direito a uma educação escolar que, pautada no princípio da equidade, garanta o conhecimento necessário para que desenvolva suas diferentes capacidades – uma educação que não acentue as diferenças provocadas pela desigualdade de oportunidades sociais e culturais, que não as tome, sob nenhum pretexto, como diferenças relacionadas às suas possibilidades de aprendizagem. Não se pode esperar que os alunos iniciem a escolaridade sabendo coisas que nunca tiveram a chance de aprender: quando eles não sabem o que se espera, é preciso ensiná-los. (SOLIGO, 2002, p. 275)

A alfabetização aqui é vista como direito. Mortatti (2000, p. 21) afirma que desde há muito tempo a “alfabetização é apresentada como um dos instrumentos privilegiados de aquisição de saber e, portanto, de esclarecimento das ‘massas’” (grifo da autora). Portanto, não há justiça social quando alunos vindos das classes populares são privados desse direito.

Destacamos aqui que não supomos ingenuamente que estar alfabetizado é garantia de se tornar um cidadão consciente, capaz de

compreender o mundo ao seu redor e agir criticamente sobre ele. Afirmamos, sim, que a falta da alfabetização priva o ser humano de diversas oportunidades, o impede de cumprir exigências de nossa sociedade. Exigências essas muitas vezes centradas na produção escrita, desde atividades relativamente “simples” como preencher uma ficha para tentar uma vaga em um emprego, até as mais complexas, como ser aprovado no vestibular, cursar universidade e seguir uma carreira acadêmica, por exemplo.

Estamos vivendo num tempo em que uma nova ética está sendo exigida, uma ética em que todos tenham acesso aos bens culturais, começando por todos sabendo ler e escrever, tornando-se visíveis diante da sociedade, pois viver numa sociedade letrada sem ter acesso a ela, certamente, é negar o direito de participar como protagonista na mesma. Não aprender a ler e a escrever é emperrar todo o processo de desenvolvimento do sujeito em sua vida escolar e social, é negar-lhe o direito da cidadania, impossibilitando-o de desvendar o mundo por meio da leitura e da escrita. (FEIL, 2016, p. 40)

Assim, quando defendemos o direito de todos à alfabetização, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, estamos requerendo um direito que é próprio da população que foi excluída mesmo tendo frequentado a escola, pois lhe foi negado acesso a uma educação de qualidade, que vá além do suficiente para cumprir as exigências do mercado. Como afirma Britto (2007):

Aprender a ler e escrever na escola deve, portanto, ser muito mais que saber uma norma ou desenvolver o domínio de uma tecnologia para usá-la nas situações em que ela se manifesta: aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade. (2007, p.30)

Na continuidade de nosso trabalho, para visualizarmos como se deu o processo de alfabetização em nosso país, apresentaremos um breve histórico sobre a alfabetização desde a década de 1930, quando da chamada “democratização do ensino”, até os dias atuais.

CAPÍTULO II

A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

2.1 Breve histórico de uma história de injustiça social

Falar sobre alfabetização no Brasil é falar sobre uma etapa do processo escolar que vem sendo historicamente marcada por exclusão, que se evidencia pelos altos índices de analfabetismo apontados durante décadas pelas estatísticas.

Também não há como desvencilharmos a história da alfabetização da história dos métodos de alfabetização, uma vez que eles foram marcando determinadas épocas em nosso ensino e até hoje servem de referência para muitas práticas docentes. Segundo Cavalcante (2015, p. 5), “a história da alfabetização no Brasil concentra-se no registro sobre os altos índices de analfabetismo, no fracasso escolar nos primeiros anos de escolarização, além de focalizar a avaliação dos métodos de ensino da leitura e da escrita”.

Considerando que a história da alfabetização envolve diversos fatores, neste capítulo abordamos as políticas educacionais relacionadas à alfabetização, os métodos de alfabetização e os índices que apontam o sucesso ou o fracasso da alfabetização no Brasil.

Como ponto de partida, escolhemos a década de 1930, quando há uma “abertura” da escola para as classes populares pela chamada democratização do ensino. Vários programas de alfabetização surgiam nesse cenário em que se reproduzia um discurso inflamado sobre o analfabetismo, fala carregada de preconceitos que demonstrava uma preocupação com a civilidade do país e não com os seus cidadãos. Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008) se referem ao surgimento de campanhas para alfabetização da seguinte forma:

No início do período republicano, a alfabetização e a instrução elementar do povo ocuparam lugar de destaque nos discursos de políticos e intelectuais, que qualificavam o analfabetismo como

vergonha nacional e creditavam à alfabetização o poder da elevação moral e intelectual do país e de regeneração da massa dos pobres brancos e negros libertos, a iluminação do povo e o disciplinamento das camadas populares, consideradas incultas e incivilizadas. Pouco, porém, foi realizado nesse período no sentido de desencadear ações educativas que se estendessem a uma ampla faixa da população. (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 24-25)

Embora as autoras se refiram a campanhas de alfabetização de adultos é possível inferirmos que a democratização do ensino ocorre no sentido de acabar com a “vergonha nacional” que era ter uma população analfabeta no país. Mas vergonhoso nesse discurso é constatar que a população excluída da escola pelas políticas educacionais, que não a contemplava como um público a frequentar a escola, ainda era vista como “inculta e incivilizada” (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008).

Mesmo que os ideais de democratização do ensino tenham surgido mais de um século antes, com a Constituição Imperial de 1824, que garantiria a instrução primária gratuita aos cidadãos, isso só começa a se concretizar nesse período histórico quando há um contingente maior de pessoas nos grandes centros. Essa ampliação só se dá com o objetivo de preparar essa grande quantidade de mão-de-obra para o mercado de trabalho, que começa a exigir pessoas mais qualificadas para exercer suas atividades. Bittar e Bittar (2012) relatam que, entre as décadas de 30 e 60, importantes transformações na sociedade refletiram na área da educação.

Nas décadas compreendidas entre 1930 e 1960, o Brasil passou por mudanças estruturais que incidiram diretamente sobre a construção de um sistema nacional de educação pública. No plano estrutural, o País passava por uma transição caracterizada pela aceleração do modo capitalista de produção, o que ocasionou transformações superestruturais, notadamente no aparelho escolar. Em termos políticos, o período está compreendido entre dois processos vinculados à transição de um modelo econômico agrário-exportador para industrial-urbano: a Revolução de 1930 e o golpe de Estado de 1964. (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 157)

Dessa forma, é possível compreendermos que essas pequenas mudanças só são realizadas a partir de uma necessidade que vem principalmente do novo modelo econômico que exigia uma população um pouco mais instruída e do desejo de transformar o Brasil em um “país civilizado”. Ela não é reflexo de políticas educacionais que entendem a

educação como um direito de todos e como forma de desenvolvimento de autonomia.

Bittar e Bittar (2012) chamam a atenção para o fato de que nenhum dos esforços empreendidos até então garantiram a universalização do ensino, nem mesmo do ensino primário e afirmam que “a sequência de reformas, especialmente nos seus aspectos mais democráticos, pouco saía do papel” (2012, p. 160). Elas destacam “um traço recorrente das políticas educacionais brasileiras: incorporação de princípios democráticos que não chegam a ser postos em prática” (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 160), o que podemos visualizar através das inúmeras constituições que vão sendo promulgadas e revogadas ao longo da história, impedindo qualquer tipo de continuidade de política educacional que fosse ao encontro dos interesses da maioria da população. O poder perpetuava-se nas mãos das elites e o povo continuava sem acesso à instrução adequada, que deveria ser garantida a todos os cidadãos.

É de grande importância para esse período a promulgação da Constituição de 1934 em que era estabelecida a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, cuja duração seria de quatro anos (BRASIL, 1934). Ferraro (2014, p. 77) relembra que “o Brasil teve que esperar pela Constituição de 1934 para ver afirmado explicitamente esse direito e reconhecidas a gratuidade e a obrigatoriedade da instrução primária”.

Em relação à democratização do ensino e extensão da escolaridade obrigatória, Vélis (1990) alerta para que não as confundamos com igualdade das oportunidades. Conforme o autor, isso “é o que exprime uma fórmula um tanto cínica: alguns são mais iguais que outros” (Vélis, 1990, p. 67). Constatação pertinente para os dias atuais em que as crianças têm acesso à escola, permanecem nela por longos anos, mas nem sempre têm as mesmas oportunidades quando saem dela, pois essas oportunidades muitas vezes são definidas por classe social, raça, gênero, entre outros fatores, que não somente seu grau de escolaridade.

Mesmo que naquele momento não se tenha construído uma educação pública para todos, ao menos não uma educação de qualidade, com o objetivo de assegurar o direito pleno à cidadania, a Constituição de 1934 foi um importante impulsionador da oferta de educação básica gratuita e obrigatória.

Porém, ainda nessa década, alguns fatores influenciaram negativamente a educação que passava por disputas no campo ideológico.

[...] desde 1932, interesses opostos vinham disputando espaço no cenário nacional: de um lado, a Igreja Católica e setores conservadores pretendendo manter a hegemonia que mantinham historicamente na condução da política nacional de educação; de outro, setores liberais, progressistas e até mesmo de esquerda, aderindo ao ideário da Escola Nova⁶, propunham uma escola pública para todas as crianças e adolescentes dos sete aos 15 anos de idade. (BITTAR; BITTAR, 2012, p.158)

Ainda segundo Bittar e Bittar (2012) “essa disputa ideológica atravessou décadas e reformas educacionais sem que o poder público brasileiro edificasse um sistema nacional de escolas públicas para todos” (2012, p. 158). As autoras ainda observam que, embora tenham sido várias as reformas educacionais ocorridas durante 1930 e 1964, o problema do analfabetismo e da garantia de, no mínimo, quatro anos de escolaridade para as pessoas pertencentes às camadas mais pobres da população não foi resolvido (BITTAR; BITTAR, 2012).

Além desses desencontros, em 1937, foi elaborada uma nova Constituição com o objetivo de garantir a implantação da ditadura de Vargas, a qual, no aspecto da educação, “transformou em ação supletiva o que antes era dever do Estado” (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 159), representando um retrocesso no cenário educacional brasileiro. É desse ano também a criação do Instituto Nacional de Pedagogia (INEP)⁷, órgão de disseminação de informações educacionais. Segundo Saviani (2012), o INEP passou “de um órgão nacional de pesquisas a uma agência de avaliação da educação no País” (2012, p. 315).

Com a Constituição de 1946, segundo Bittar e Bittar (2012), há pela primeira vez a previsão de se elaborar uma lei específica para a educação, que seria conhecida posteriormente como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que só seria aprovada em 1961.

⁶ Conforme Mortatti (2000, p. 143), a Escola Nova aspirava a uma política nacional de educação, mediante a integração e generalização, em nível nacional, de iniciativas estaduais renovadoras, porém regionalmente localizadas, à organização sistêmica do ensino em seus diferentes graus – primário, secundário e superior – e modalidades – normal, rural e profissional.

⁷ Atualmente denominado Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Nessa década, 1960, o Brasil apresenta uma taxa de analfabetismo de quase 40% (BITTAR; BITTAR, 2012). É nesse cenário que “teve início a experiência de educação popular, dentre as quais se destacou o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire” (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 161).

A partir de 1964, com a instalação da ditadura militar no Brasil, ocorre a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil em poucos anos através da implantação de um programa em larga escala, com material atrativo e de baixo custo, e com gasto mínimo por aluno, fazendo com que o país chegasse aos anos 1980 na condição de país desenvolvido (CATELLI JR., 2014, p. 92-93). Era uma visão de alfabetização em que a qualidade não era almejada, tampouco a formação do cidadão.

Para Ferraro (2014, p. 74), a implantação do programa tinha como objetivo substituir o método criado por Freire. Dessa forma, há novamente uma regressão nos pequenos avanços conseguidos na educação brasileira, quando se tenta substituir o trabalho de Paulo Freire, que até hoje é reconhecido mundialmente pela sua importante contribuição no campo da alfabetização, principalmente de jovens e adultos, pela educação técnica oferecida pelo MOBRAL que foi extinto, conforme demonstra Catelli Jr. (2014, p. 94), no ano de 1985. O MOBRAL acabou não obtendo êxito, enquanto a teoria de Paulo Freire é reconhecida, identificada e valorizada, nacional e internacionalmente como a Pedagogia Paulo Freire (SOARES, 2015).

Durante todo esse período, o Brasil adotava os métodos tradicionais de alfabetização. Ao falar sobre a tensão entre os métodos de alfabetização ocorrida na educação brasileira, Mortatti (2000) interpreta que:

Visando à ruptura com seu passado, determinados sujeitos produziram, em cada momento histórico, determinados sentidos que consideravam modernos e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e escrita. Entretanto, no momento seguinte, esses sentidos acabaram por ser paradoxalmente configurados, pelos pósteros imediatos, como um conjunto de semelhanças indicadoras da continuidade do antigo, devendo ser combatido como tradicional e substituído por um novo sentido para o moderno. (MORTATTI, 2000, p. 23)

De acordo com Morais (2012), “os adeptos dos velhos métodos acreditavam que uma boa cartilha, com um plano de ensino bem controlado, seria uma garantia de alunos alfabetizados no final do ano, desde que estivessem aptos” (2012, p. 38). A alfabetização era tratada como uma questão meramente técnica, que poderia ser resolvida com a aplicação de um método, não levando em consideração seu caráter complexo.

Além disso, fica evidente a responsabilidade atribuída ao aluno que só não se alfabetiza se não estiver preparado. Essa aptidão seria verificada pelos testes de aptidão, dentre os quais o precursor e mais conhecido é o produzido por Lourenço Filho, chamado Testes ABC. Conforme Mortatti (2000), testes que mediam cientificamente as capacidades do aluno foram uma moda na época e, portanto, outros testes com o mesmo objetivo foram criados e utilizados pelas instituições.

Segundo Morais (2012), “quando olhamos o conjunto de habilidades medidas por esses testes, vemos que eles privilegiavam formas de memória (visual, auditiva), de discriminação perceptiva (visual, auditiva). De coordenação motora e visomotora” (2012, p. 39), limitando consideravelmente os aspectos que devem ser considerados durante o processo de alfabetização. Na década de 80, ganha força no Brasil a teoria da psicogênese da escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, em 1979.

Geralmente sob o rótulo de “construtivismo”, tem sido, desde os anos 1980, bastante difundida na formação inicial e continuada de nossos professores e faz parte da fundamentação de documentos do MEC, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, de primeira a quarta série, instituídos em 1996. (MORAIS, 2012, p. 45).

Morais (2012) explica que “diferentes estudiosos reconhecem que a divulgação da teoria da psicogênese provocou uma verdadeira revolução no debate sobre alfabetização em nosso país” (MORAIS, 2012, p. 73). O autor destaca como avanços a percepção de “que os métodos tradicionais de alfabetização tinham uma visão errônea sobre a atividade do aprendiz”, “que a escrita não é um código” e “que não é da noite para o dia (...) que, de forma mágica ou instantânea, as crianças passam a usar as letras para escrever ou ler palavras que não memorizaram” (MORAIS, 2012, p. 74).

Destaca-se a confusão entre “uma teoria psicológica (ou psicolinguística), sobre o processo individual de aprendizado da escrita alfabética, com uma metodologia de ensino” (MORAIS, 2012, p. 77). Essa má interpretação provocou três problemas listados por Moraes: “o abandono do ensino sistemático das correspondências grafema-fonema, o descaso com a caligrafia e o não ensino de ortografia”.

Mesmo que os seus limites enquanto teoria não tenham sido respeitados, conforme Moraes (2012), a teoria da psicogênese da escrita passou a ser amplamente utilizada como método, e sua repercussão foi tão grande que o rótulo “construtivismo” era usado mesmo que só para nomear materiais. Mortatti (2000) demonstra que, através de uma análise da listagem de cartilhas que orientavam os professores para escolha de livros em São Paulo, era possível verificar que “nas cartilhas produzidas a partir do final da década de 1980, a tendência é acrescentar-se, mesmo sem significativas modificações estruturais e de conteúdo em relação à ‘tradição’, a rubrica ‘construtivista’ e/ou ‘interacionista’” (2000, p. 283). Segundo Soares (2016), a partir da proposta da teoria da psicogênese da escrita, a escolha não se faz mais entre o método sintético ou analítico, mas entre método tradicional ou o construtivismo, como ficou mais popularmente conhecida essa teoria.

Com a Constituição de 1988, explica Ferraro (2014), o direito à educação gratuita, que antes ficava na dependência de haver escola, agora era garantido a todos e constituía dever do Estado.

Destaca-se, no final do século XX, a implantação do ciclo básico em vários estados brasileiros. Mortatti (2000, p. 285-286) explica que a perspectiva política que determina a implantação do ciclo básico tem como base teórica o construtivismo que gerou, por parte dos professores, a utilização de um novo método.

Como decorrência do referencial teórico construtivista e de sua posição contrária à utilização de cartilhas e métodos de alfabetização, disseminou-se, no discurso “pelo baixo”⁸, um método eclético de novo

⁸ Mortatti (2000, p. 253) explica que “pelo baixo”, dentro do contexto da época (década de 70), era o discurso “(re) produzido no âmbito das escolas, Delegacias de Ensino e Divisões Regionais de Ensino, por sujeitos que se apresentam como profissionais do magistério e mediante a intermediação dos documentos oficiais e das cartilhas”. Em contrapartida, o

tipo. Resultando da combinação dos métodos tradicionais com as implicações pedagógicas das pesquisas de Ferreiro, esse “método⁹” 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*. (MORTATTI, 2000, p.286, grifo da autora)

Na primeira década do século XXI, há avanços citados por Ferraro (2014) que incluem a duração de nove anos na escola com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, através da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2016; e a obrigatoriedade e gratuidade de ensino dos quatro aos dezessete anos garantidas com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, implantada progressivamente até 2016.

É importante destacar que, embora tenham sido várias as tentativas para se acabar com o analfabetismo no Brasil a situação continua preocupante. Magalhães (2014, p. 51) lembra que “na passagem do milênio, o Brasil tinha mais de 16 milhões de analfabetos, com mais de 10 anos” e que ainda “há um percentual elevado de jovens a entrarem no mundo ativo que não estão alfabetizados, e são ainda muitas as crianças que continuam a não aceder à escola” (MAGALHÃES, 2014, p. 51).

E quando se trata de alfabetização há ainda que se questionar o sentido atribuído à alfabetização. Em relação ao uso dos termos ‘alfabetizado’ e ‘analfabetismo’, Vélis (1990, p. 68) critica que “analfabetismo, tal como a loucura, é a definição que uma sociedade dele dá numa dada época”. Já Ferreiro (2012 [2002]) defende que a concepção de alfabetizado utilizada nas pesquisas é desatualizada.

Se usássemos como definição “fazer parte da cultura letrada” ou “poder circular na diversidade de textos que caracteriza a cultura letrada, pelo menos como receptor da mesma”, os números seriam estarrecedores. (FERREIRO, 2012 [2002], p. 58)

discurso produzido “pelo alto” vinha das “universidades públicas e em centros de pesquisa, por sujeitos que se apresentam como acadêmicos e especialistas”.

⁹ A psicogênese da escrita é uma teoria e não um método, porém do modo como foi compreendida e aplicada por muitos educadores (MORTATTI, 2000) acabou erroneamente sendo confundida com mais um método; opondo-se aos métodos tradicionais.

As estatísticas que se referem à situação educacional do Brasil, fornecidas pelo IBGE, a partir da segunda década do século XXI demonstram que muito precisa ser feito em relação à alfabetização. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, a taxa de analfabetismo de pessoas com 10 anos ou mais de idade no território nacional em 2011 era de 7,9% (IBGE, 2011). Essa ainda é uma marca expressiva, e também preocupante, sobretudo se levarmos em consideração a quem ela atinge.

Morais (2012) afirma que “o fracasso na ‘série de alfabetização’, isto é, logo no primeiro ano do ensino fundamental, tornou-se a principal marca de ineficiência de nossa escola” (2012, p. 21, grifo do autor), ainda segundo o autor “o fracasso da escola, na alfabetização, tem atingido quase exclusivamente as crianças pobres, oriundas das famílias de meio popular” (MORAIS, 2012, p. 22). Moraes reforça a necessidade de se reduzir os “índices de fracasso que, infelizmente, contribuem de forma decisiva para a manutenção das desigualdades sociais neste Brasil” (MORAIS, 2012, p.180).

Ao não conseguir que crianças das camadas populares sejam plenamente alfabetizadas nos três primeiros anos do ensino fundamental, há um quadro de agravamento social uma vez que o domínio da língua escrita em uma sociedade grafocêntrica é importante fator para ascensão social, conforme consta nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa “a invenção da imprensa consolidou a supremacia da escrita, como se ela fosse a língua, reforçando ainda mais a língua como instrumento de poder” (PARANÁ, 2008b, p. 49, grifo nosso). Além disso, será necessário um grande esforço para que nos anos seguintes ela possa ser efetivamente alfabetizada, sobretudo quando outros alunos, já alfabetizados, encontram-se em outros níveis de aprendizagem.

Um agravante do problema da não apropriação da escrita alfabética ainda nos três primeiros anos poderia estar no fato de que a maioria das escolas da rede pública está organizada em ciclos¹⁰. Moraes explica que esse

¹⁰ No Brasil, o termo “ciclo” - como forma de designar políticas de não-reprovação – começou a ser empregado a partir de 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual de São Paulo. (...) Em sua concepção original, algumas (modalidades) propõem uma ruptura radical com a reprovação e com as formas convencionais de organização curricular (como é o caso dos Ciclos de formação em sua proposta original, do final dos anos 1990 e atualmente bastante modificada em cada contexto). Outras modalidades propõem

sistema organizacional “deveria garantir um ensino ajustado para os alunos que precisam de mais ajuda” (2012, p. 13). Porém, observa que:

Muitos educadores passaram a achar não só natural que uma alta porcentagem de alunos das redes públicas conclua o primeiro ano sem estar compreendendo a escrita alfabética, como também que o processo de alfabetização pode se “arrastar”, sem que as crianças cheguem ao final do terceiro ano do ensino fundamental com um domínio das correspondências grafema-fonema de nossa língua, que lhes permita ler e escrever pequenos textos com autonomia. (MORAIS, 2012, p. 23, grifo do autor)

Essa possibilidade de se apropriar da escrita alfabética durante três anos, em que há troca de professores de um ano para outro, não permite a continuidade do trabalho. O não estabelecimento de etapas a serem cumpridas em cada ano faz com que o trabalho também possa ser deixado para o ano seguinte. Dessa forma, alunos são aprovados para os outros anos sem se apropriarem do sistema de escrita alfabética, tornando o processo escolar para esses alunos mais difícil, uma vez que precisariam se apropriar da escrita alfabética para depois seguir em etapas mais complexas de trabalho que envolvem a escrita. Soares (2016) também constata que o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética tem se estendido ao longo dos anos sem se completar efetivamente.

[...] nos anos iniciais do século XXI, [...], o fracasso em alfabetização persiste, embora esse fracasso, agora, configure-se de forma diferente: enquanto, no período anterior, o fracasso, revelado por meio sobretudo de avaliações internas à escola, concentrava-se na série inicial do ensino fundamental, a então geralmente chamada “classe de alfabetização”, o fracasso na década inicial do século XXI é denunciado por avaliações externas à escola – avaliações estaduais, nacionais e até internacionais -, e já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, traduzido em altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização.” (SOARES, 2016, p. 23-24, grifo da autora)

alterações menos radicais e não se opõem à reprovação de alunos ao final de cada ciclo de 2 ou 3 anos (Ciclos de Aprendizagem). Além disso, a política de ciclos pode assumir características variadas em cada rede de ensino, em virtude das arquiteturas político-ideológicas, concepção de Estado e educação que orienta os mandatos, nível de conhecimento especializado dos gestores educacionais, entre outras razões (MAINARDES, 2011, p. 4).

Conforme Soares (2003), isso é um desrespeito aos alunos, pais e sociedade, pois acredita que “antes, a criança repetia a mesma série por até quatro vezes e havia o problema da evasão” (2003, p. 19). Embora esse já fosse um cenário gravíssimo, ela crê que ao menos os alunos sabiam que havia algo que não aprenderam. Porém, ao não reter mais esses alunos, cria-se uma ilusão, já que “agora ela chega a 8ª série, pensa que tem um nível de Ensino Fundamental e não tem¹¹” (2003, p. 19). Pela percepção de que é importante que os alunos tenham um tempo limite para serem efetivamente alfabetizados a autora acredita que:

[...] Nesse contexto, torna-se significativo o fato de o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 2014, ter estabelecido, como uma de suas 20 metas, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. (SOARES, 2016, p. 24)

Consideramos essa uma medida bastante importante que visa definir uma finalização da etapa de alfabetização e que na continuidade do processo de ensino sejam ampliadas as práticas de letramento ofertadas aos alunos. É nesse sentido que Moraes ressalta a importância de se diferenciar o tempo do processo de letramento e o tempo do processo de alfabetização. Em relação ao letramento, o autor insiste que esse processo “não se inicia na escola nem no primeiro ano do ensino fundamental, e que ele durará a vida toda” (MORAIS, 2012, p. 120). Já em relação ao aprendizado da escrita alfabética acredita que “precisa ser concluído, com qualidade, no final do ciclo inicial de alfabetização, isto é, no máximo, ao final do terceiro ano do ensino fundamental” (MORAIS, 2012, p.120).

Outra importante estudiosa do tema, Emilia Ferreiro (2012), em uma palestra realizada para editores em 1997, e publicada anos mais tarde, já percebia a tendência em se prolongar o processo de aquisição de escrita que parece não ter um momento específico para se concluir.

O tempo de escolaridade obrigatória se estende cada vez mais, enquanto os resultados relativos ao “ler e escrever” continuam

¹¹ Referindo-se a política de Ciclos que não recomenda a reprovação entre determinados anos. Ver nota rodapé 10.

provocando discursos polêmicos. Cada nível educativo acusa o precedente pelo fato de receber alunos que “não sabem ler e escrever”, e não poucas universidades têm “oficinas de leitura e redação”. Ou seja, uma escolaridade que vai dos 4 até bem mais de 20 anos (sem falar de doutorado e pós-doutorado) tampouco forma leitores em sentido pleno. (FERREIRO, 2012 [2002], p. 17, grifo da autora)

Nesse trecho, a autora aborda a questão mundial da alfabetização, mas essa fala vem ao encontro da situação atual que vivemos em nosso país, em que ano após ano um significativo número de alunos não detém as capacidades mínimas para ser considerado alfabetizado. Uma preocupação de Ferreiro (2012) é que, no contexto atual, quando muitos alunos não conseguem obter um domínio mínimo da escrita, as práticas dos professores voltem-se aos métodos antigos, uma vez que comprovadamente também não foram totalmente eficazes nos processos de alfabetização. Como constatamos em Soares:

As pessoas dizem: “Ah isso não funciona, e os meninos não estão aprendendo a ler e a escrever, então vou voltar àquele meu velho método silábico, alfabetizar na cartilha, porque tudo corria muito bem...” (SOARES, 2003, p. 20)

Soares alerta para o fato de que “voltar para o que já foi superado não significa que estamos avançando” (2003, p. 20). Ela vê com preocupação algumas falas que indicam um movimento nesse sentido. Essa fala é compartilhada com outros pesquisadores do tema.

Diante dos resultados não satisfatórios e, também, por outros interesses, durante as últimas décadas surgiram movimentos de retorno de novos/velhos métodos e envoltos em nova roupagem, gerando concorrência entre os mesmos, pois muitos destes foram movidos por interesse mercadológico e ideológico. Mas estes também, poucos resultados produziram em termos de índice de aprovação e, principalmente na formação de leitores. (FEIL, 2016, p. 39)

A esse respeito acredita que se vive um momento crítico em que é importante aprender com os conhecimentos acumulados no passado e conectá-los às novidades do presente (SOARES, 2003, p. 20). Outra contribuição, também bastante pertinente em relação ao momento atual, diz

respeito à constatação da importância da garantia da alfabetização para todos que desejamos viver em um mundo realmente democrático:

A democracia, essa forma de governo na qual todos apostamos, demanda, requer, exige indivíduos alfabetizados. O exercício pleno da democracia é incompatível com o analfabetismo dos cidadãos. A democracia plena é impossível sem níveis de alfabetização acima do mínimo da soletração e da assinatura. Não é possível continuar apostando na democracia sem realizar os esforços necessários para aumentar o número de leitores (leitores plenos, não decifradores). (FERREIRO, 2012, p. 18)

Dentro desse panorama, procuramos observar que medidas estavam sendo adotadas no Brasil, pelo Governo Federal, para tentar sanar os problemas relacionados à alfabetização e contribuir para a diminuição do analfabetismo no país. Em uma busca no site do Movimento Todos pela Educação¹² encontramos cinco programas oferecidos na segunda década do século XXI. Os dois primeiros são específicos para as séries iniciais e os três últimos referem-se à Educação de Jovens e Adultos:

- Pró-Letramento, lançado em 2006 pelo MEC, é um programa de formação continuada docente para as séries iniciais do Ensino Fundamental;
- Pnaic (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), programa voltado para os três primeiros anos do ensino fundamental. Une municípios, estados e União e tem como compromisso garantir que as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade;
- Programa Brasil Alfabetizado, objetiva reduzir os índices de analfabetismo da população acima de 15 anos, principalmente nas cidades com os índices mais críticos;
- PNLDEJA (Programa Nacional do Livro Didático para alfabetização de Jovens e Adultos) disponibiliza livros didáticos para o Programa Brasil Alfabetizado e para a modalidade EJA;

¹² O Movimento Todos pela Educação foi fundado em 2006, como um movimento da sociedade brasileira, dentre suas funções está o monitoramento das políticas educacionais e de metas criadas pelo próprio Movimento, a meta número 2 define que as crianças devem ser alfabetizadas até os 8 anos de idade.

- ProJovem Urbano, programa de 18 meses que procura elevar a escolaridade de jovens na faixa etária de 18 a 29 anos.

A oferta de todos esses programas, nos mais variados níveis de ensino, demonstra que a questão da alfabetização no Brasil ainda atinge as mais diferentes faixas etárias e é motivo atual de preocupação. Ainda assim há um déficit de programas e políticas de alfabetização voltados aos professores do Ensino Fundamental II, eles têm sido aplicados às séries iniciais e EJA com mais recorrência, por isso também há necessidade de se pensar em alternativas de trabalho com os alunos com defasagens na alfabetização que estão nesse nível de ensino.

Nas escolas da rede estadual paranaense, as SAALP podem ser uma das alternativas. Por isso a seguir será apresentado um levantamento dos documentos que datam da criação das SAA até os mais recentes, procurando compreender com que objetivos esse programa foi criado e que alterações significativas sofreu ao longo dos anos.

CAPÍTULO III

SALAS DE APOIO À APRENDIZAGEM NO PARANÁ

3.1 A voz dos documentos (Legislação de 2004 a 2017)

Neste capítulo, analisaremos os critérios gerais das legislações que versam sobre as SAA, desde sua criação em 2004 até o ano de 2017 (resolução nº 208/2004, resolução nº 3098/2005, resolução nº 371/2008, instrução nº 01/2008, instrução nº 022/2008, instrução nº 07/2011, resolução nº 2772/2011, instrução nº 010/2014 e instrução nº 05/2017) verificando em que medidas as mudanças ocorridas significam avanços ou retrocessos no processo de superação de dificuldades. Dessa forma, procuramos responder a uma das perguntas desta pesquisa: Em que medida as alterações realizadas nos documentos referentes ao funcionamento das SAA, desde 2004 até 2017, representam avanços ou retrocessos no processo de superação de dificuldades apresentadas pelos alunos?

As Salas de Apoio à Aprendizagem no Paraná foram criadas através da resolução nº 208, de 27 de fevereiro de 2004, cuja publicação encontra-se no Diário Oficial sob o nº 6681, de 05 de março de 2004. Nessa resolução são estabelecidos critérios e objetivos que definem o andamento das atividades nas SA. Segundo informação contida no próprio documento, a criação das Salas de Apoio é baseada na “LDBEN 9394/96, o Parecer nº 04/98 – CNE/CEB, a Deliberação nº 007/99, do Conselho Estadual de Educação – CEE” e ainda leva em consideração:

- a necessidade de dar continuidade ao processo de democratização e universalização do ensino e garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem efetiva dos alunos;
- o princípio da flexibilização, disposto na LDBEN 9394/96, segundo o qual cabe ao sistema de ensino criar condições possíveis para que o direito à aprendizagem seja garantido ao aluno;
- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo a necessidade de prover meios aos estabelecimentos de ensino para

enfrentar as dificuldades de aprendizagem na leitura, na escrita e no cálculo;
 - a avaliação na sua forma diagnóstica, contínua e cumulativa, como um processo indicativo dos avanços e das necessidades diferenciadas de aprendizagem dos alunos. (PARANÁ, 2004, p.1, grifo nosso)

Dentre as principais justificativas para implantação das Salas de Apoio destaca-se a oferta do ensino no contraturno para alunos de 5ª série¹³ que, conforme consta no artigo 3º, cria “salas de apoio à aprendizagem nos estabelecimentos de ensino fundamental da rede estadual, tendo em vista o número de alunos de 5ª série que não estão lendo, escrevendo e calculando” (PARANÁ, 2004, p. 1, grifo nosso).

O documento não deixa claro o que entende por “não ler” e “não escrever” e esses são termos bastante amplos, uma vez que podem indicar, na nossa percepção, desde a não relação entre letra e som até a falta de compreensão textual de um aluno que consegue realizar a leitura oral de um texto, mas não entende o que leu. Também consideramos interessante mencionar que, na sequência, ao citar que os alunos têm dificuldades no cálculo, isso nos ajuda a afirmar que o texto fala de alfabetização, pois, Segundo Vélis (1990, p. 69) “alfabetizar significa correntemente: ensinar a ler, escrever e contar”. O documento também estabelece a organização e funcionamento das salas de aula.

§ 1º não deverão exceder a 20 (vinte) alunos.

§ 2º serão contempladas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

§ 3º a escola deverá definir o cronograma de atendimento aos alunos, por disciplina.

§ 4º deverão funcionar em horário contrário ao qual o aluno de 5ª série está matriculado, ou seja, ao aluno matriculado no período matutino será ofertada a oportunidade de frequentar uma sala de apoio à aprendizagem no vespertino, e vice-versa.

§ 5º a carga horária disponível para cada uma das disciplinas (Língua Portuguesa e Matemática) será de 4 horas-aulas semanais, devendo ser ofertadas, necessariamente, em aulas geminadas 2 (duas) a 2 (duas).

§ 6º a cada 4 (quatro) turmas de 5ª série, por turno, a escola terá direito à abertura de demanda para 1 (uma) sala de apoio à aprendizagem. (PARANÁ, 2004, p. 1)

¹³ Denominada 6º ano depois da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Os anos finais do Ensino Fundamental iniciam-se no 6º ano (antiga 5ª série), sendo concluídos no 9º ano (antiga 8ª série). Utilizaremos, nesta pesquisa, a referência às antigas séries quando aparecerem em citações de textos anteriores à ampliação.

Em relação à atribuição dos professores, um aspecto que merece destaque é a recomendação de que, além de ter formação específica na área de Língua Portuguesa ou Matemática, “o professor, preferencialmente, deverá ter experiência em 1ª a 4ª séries” (PARANÁ, 2004, p. 1). Interpretamos essa observação, no que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, como uma solicitação de que o professor da SA tenha uma experiência com a aprendizagem inicial da leitura e escrita, mais especificamente, tenha uma experiência como professor alfabetizador.

Com a resolução nº 3098/05, há uma alteração na abertura das Salas de Apoio que diminui, de quatro para três, o número de turmas de 5ª séries que a escola precisa ter em um mesmo turno para que haja abertura de uma Sala de Apoio à Aprendizagem (PARANÁ, 2005), o que poderia aumentar o número de SAA ofertadas aos alunos.

É do ano de 2005 também o único material didático disponível na página do programa, o caderno de Orientações Pedagógicas¹⁴, com um manual para o professor e uma versão com textos para o aluno, sendo que nenhum dos dois materiais sofreu reformulação nos treze anos de existência do programa.

Em 2008, duas instruções e uma resolução redefinem alguns critérios referentes à abertura de demanda das Salas de Apoio. A resolução nº 371/2008, revoga as resoluções de 2004 e 2005 e define que os critérios para abertura das Salas de Apoio obedeçam às futuras instruções normativas que, durante o referido ano, totalizaram duas.

A instrução nº 001/2008, de 31 de janeiro de 2008, redefine as defasagens que o aluno da Sala de Apoio, no que se refere à disciplina de Língua Portuguesa, poderá apresentar para que seja selecionado. Além de leitura e escrita, a instrução insere conteúdos referentes à oralidade. Essa inserção nos parece bastante pertinente visto que a oralidade foi deixada de lado por muito tempo nas aulas de Língua Portuguesa, ganhando maior visibilidade apenas nos estudos mais recentes da Sociolinguística. Nas

¹⁴ Em Duarte (2011), é possível encontrar uma análise aprofundada sobre as condições de produção escrita do manual do professor.

Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE), a oralidade ganha espaço por se entender que:

A acolhida democrática da escola às variações linguísticas toma como ponto de partida os conhecimentos linguísticos dos alunos, para promover situações que os incentivem a falar, ou seja, fazer uso da variedade de linguagem que eles empregam em suas relações sociais, mostrando que as diferenças de registro não constituem, científica e legalmente, objeto de classificação e que é importante a adequação do registro nas diferentes instâncias discursivas. (PARANÁ, 2008b, p. 55)

Compreendemos que valorizar um conteúdo que os alunos já dominam é também valorizá-los, pois, segundo as DCE, a oralidade está presente em suas vidas através das cantigas, narrativas, causos contados no seu grupo social, diálogo dos falantes que os cercam e mídias que eles acessam (PARANÁ, 2008b, p. 55).

Outra mudança é a possibilidade de abertura automática para as escolas que possuem três turmas de 5ª série, mesmo que em turnos diferentes. O número máximo de alunos também muda, passa de 20 (vinte) para 15 (quinze) estudantes, facilitando um trabalho mais individualizado.

A instrução também é mais ampla e confere às mais diferentes instâncias responsabilidades que até então não haviam sido delegadas. É importante destacar as atribuições da direção e equipe pedagógica de “apresentar e discutir a legislação específica do Programa Salas de Apoio à Aprendizagem com o coletivo da escola” (PARANÁ, 2008, p. 787).

Em relação aos Núcleos Regionais de Educação (NRE), o documento também é bem mais específico. Além de também ter a incumbência de “apresentar e discutir a legislação específica do Programa Salas de Apoio à Aprendizagem para as escolas sob sua jurisdição, acompanhando sua implantação e funcionamento” (PARANÁ, 2008, p. 789), eles devem “organizar encontros periódicos com Professores, Pedagogos e Diretores das escolas com a finalidade de orientar sobre o objetivo do Programa e sobre as especificidades dos encaminhamentos metodológicos a serem adotados” (PARANÁ, 2008, p. 789).

É possível perceber, pela primeira vez nos documentos que se referem ao funcionamento das Salas de Apoio à Aprendizagem, a relevância de se

conhecer a legislação e também de se capacitar os profissionais que trabalharão com essas turmas, o que pode ser visto também nas atribuições das Equipes Pedagógicas do Departamento da Educação Básica:

Acompanhar a implantação e funcionamento do Programa. Direcionar as ações dos Núcleos Regionais de Educação quanto ao objetivo do Programa e as especificidades dos encaminhamentos metodológicos a serem adotados. Viabilizar materiais pedagógicos adequados ao funcionamento das Salas de Apoio à Aprendizagem. Promover formação continuada para os profissionais envolvidos no programa. (PARANÁ, 2008, p.789)

Em 17 de dezembro de 2008, a instrução nº 022/2008, revoga a instrução 001/2008. As principais alterações dizem respeito à abertura e condições de funcionamento das Salas de Apoio. A abertura de demanda automática¹⁵ passa a seguir uma ordem pré-estabelecida. Para turmas de mesmo turno, o funcionamento se dá no turno contrário; para turmas de turnos diferentes, abertura no turno contrário, respeitando o maior número de alunos. Essas duas normas já estavam presentes na instrução anterior. Há uma nova inserção que diz que “excepcionalmente no caso de quatro turmas em dois turnos, abertura das Salas de Apoio nos dois turnos” (PARANÁ, 2008, p. 2).

Em relação ao funcionamento das turmas, além de estar condicionada à “existência de espaço físico adequado, Professor e Plano de Trabalho Docente integrado ao Projeto Político Pedagógico da escola” (PARANÁ, 2008, p. 1), a instrução condiciona o funcionamento à frequência de alunos.

Baseada na resolução nº 1.690/2011- GS/SEED, de 27 de abril de 2011, que institui “a partir de 2011, em caráter permanente, o Programa de Atividades em Contraturno na Educação Básica na Rede Estadual de Ensino” (PARANÁ, 2011, p. 21), uma nova resolução revoga a 371/2008. A resolução nº 2.772/2011 – GS/SEED, de 01 de julho de 2011, traz como um fator de mudança o fato de levar em consideração “a implantação do ensino Fundamental de 9 (nove) anos e o estabelecido no Plano de Metas da SEED¹⁶”

¹⁵ Refere-se à abertura das Salas de Apoio à Aprendizagem que acontece de forma automática de um ano para outro de acordo com alguns critérios pré-estabelecidos, não havendo necessidade de a escola fazer a solicitação para abertura.

¹⁶ O Plano de Metas da SEED, 2011/2014, foi um documento elaborado semestralmente pela SEED. Entre as metas a serem alcançadas para o 1º semestre de 2011 estão “obter qualidade

(PARANÁ, 2011, p. 662). Como uma das consequências, amplia-se a oferta das SA.

Com a instrução nº 07/2011, de 04 de julho de 2011, além de abrir demanda para turmas de 6º ano/5ª série, há uma oferta de SA para turmas do 9º ano/ 8ª série. Porém, a abertura automática agora independe do número de turmas que a escola possui, é uma única turma de cada ano (PARANÁ, 2011, p. 663).

Além disso, é possível solicitar turmas de 7º e 8º ano e mais turmas de 6º e 9º ano, com a condição de que a escola justifique de forma bem fundamentada o pedido, que sofreria análise do Departamento de Educação Básica (DEB) / Coordenação de Educação Integral (PARANÁ, 2011, p. 663-664). Esses são avanços consideráveis desde a criação do programa visto que mais alunos, de diferentes anos, podem ser atendidos dentro das SAA. O que pode ser considerado um retrocesso na instrução é o número máximo de alunos por turma, que volta a ser de vinte alunos (PARANÁ, 2011, p. 664).

Em 08 de dezembro de 2014, é publicada a instrução nº 010/2014 – SUED/SEED. Essa instrução segue a resolução nº 2.772/2011, e redefine alguns critérios da instrução anterior. Entre eles o funcionamento das SAA que, em 2011, possibilitava a abertura de SA para todos os anos do ensino fundamental – anos finais. A nova instrução diz o seguinte:

As instituições de ensino da rede pública estadual terão autorização de abertura de demanda para suprimento de 01 (uma) Sala de Apoio à Aprendizagem para atendimento aos alunos matriculados nos 6º e 7º anos (do período diurno), desde que a média do número de alunos, por turno, das turmas regulares desses anos seja de 25 alunos e após parecer da chefia do Núcleo Regional de Educação. Para esse cálculo, não serão consideradas as turmas do turno noturno. Essa demanda deverá ser suprida nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. O atendimento deverá ser realizado no contraturno ao turno de oferta desses anos. (PARANÁ, 2014, p. 1)

do ensino, considerando a avaliação, a organização do ensino, a formação em ação, a gestão compartilhada, a gestão da informação, a melhoria dos espaços e inclusão social". As Salas de Apoio à Aprendizagem estão contempladas no documento onde são compreendidas como um espaço possível de recuperação de dificuldades acadêmicas. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/metas_1sem_2011.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2017.

Além de reduzir o número de SA, por não ofertá-las mais aos 8º e 9º anos, acreditamos que o fim da abertura automática vinculado a um número mínimo de alunos que frequentam as classes regulares, poderia reduzir a oferta dessas salas. Essa instrução é revogada em 27 de janeiro de 2017, quando é substituída pela instrução nº 05/2017 – SUED/SEED.

Entre as alterações é possível notarmos uma mudança no vocabulário: onde antes líamos “enfrentamento dos problemas relacionados à aprendizagem” (PARANÁ, 2014, p. 1), agora lemos “enfrentamento de percalços relacionados ao processo da aprendizagem” (PARANÁ, 2017, p. 1). Também há algumas omissões em relação ao funcionamento das salas. Anteriormente os documentos explicitavam quais eram as condições para abertura de demanda. Porém no novo documento ela é estabelecida “a partir do número de turmas previstas e estabelecidas pela Superintendência da Educação aos Núcleos Regionais de Educação” (PARANÁ, 2017, p. 2).

Pela primeira vez, além do número máximo, também se define um número mínimo de alunos por turma: “a Sala de Apoio à Aprendizagem deverá ser organizada em grupos de no mínimo 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) estudantes” (PARANÁ, 2017, p. 3). Para o ano de 2017, as atribuições das Salas de Apoio à Aprendizagem seguem a resolução nº 1690/2011 e a instrução nº 05/2017.

Na sequência, trazemos a metodologia de pesquisa. Primeiramente, fazemos um levantamento de dissertações e teses defendidas desde 2004, data da implantação das SAA, procurando levantar objetivos e resultados alcançados nas pesquisas realizadas, relacionando-os aos desse trabalho e, posteriormente, traçamos os caminhos metodológicos percorridos para a efetivação da pesquisa.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA DE PESQUISA OU COMO OUVIR UM DOCUMENTO

4.1 Revisão bibliográfica: o que dizem os trabalhos acadêmicos já realizados sobre as SAALP

Pela necessidade de contextualização do nosso objeto de pesquisa, consideramos relevante fazer um levantamento das dissertações e teses realizadas sobre as SAALP, desde sua implementação, em 2004, até o ano de 2017, procurando verificar quais conhecimentos dentro do tema poderiam ajudar-nos em nossa pesquisa e em que nosso trabalho poderia contribuir com o conjunto de estudos sobre o programa.

A fim de realizar esse levantamento utilizamos duas bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que foram consultadas em janeiro de 2018. O termo utilizado para busca foi “sala de apoio à aprendizagem”, inicialmente digitado sem o uso de aspas. Essa busca trouxe como resultado centenas de trabalhos que não tinham relação com o programa que é objeto deste trabalho. A inserção das aspas aumentou consideravelmente o número de trabalhos relacionados efetivamente ao programa e possibilitou a seleção dos que se referiam ao programa Salas de Apoio à Aprendizagem em vigor no Paraná. Descartados os textos que não se referiam ao programa implantado no Paraná e os que se referiam somente às SAA de matemática, selecionamos para nossa pesquisa oito trabalhos, sendo seis dissertações e duas teses.

No quadro a seguir, levantamos os aspectos gerais dos trabalhos: autor, ano, título do trabalho, orientador (a), instituição/curso/linha, objetivos, metodologia, aporte teórico e resultados. A sequência que adotamos, somente para fins organizacionais, é a cronológica crescente e no único caso em que há dois trabalhos do mesmo ano foi utilizada a ordem alfabética.

Quadro 1 - Levantamento de dissertações e teses sobre as Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa no Paraná

Autor	MATSUZAWA, Inesa Nahomi
Ano	2006
Título	Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa: uma análise crítica da atuação de alguns professores de Maringá
Orientadora	Marilurdes Zanini
Instituição/programa/área/linha	UEM, Pós-Graduação em Letras (mestrado), Estudos Linguísticos
Objetivos	Investigar os resultados obtidos em 2004, pelos alunos da Sala de Apoio à Aprendizagem em Língua Portuguesa, de algumas escolas estaduais de Maringá (PR), analisar a concepção de linguagem dos professores e como esta se materializa nas práticas diárias.
Metodologia	Pesquisa de cunho qualitativo realizada através da análise de documentos, respostas de questões abertas a professores das SAA e produções textuais de alunos.
Aporte teórico	Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil: Lei nº. 4.024/61, Lei nº. 5692/71 e Lei nº. 9394/96, bem como as políticas públicas instituídas na educação do Paraná, no período compreendido entre 1990 e 2003 e dos autores que as embasam: Bakhtin e Vygotsky.
Resultados	Necessidade de se reavaliar os conceitos e a metodologia concernentes à alfabetização e ao letramento; rever a prática pedagógica estabelecida na relação professor-aluno, no ensino de Língua Portuguesa, na 5ª série do Ensino Fundamental, e viabilizar cursos de formação continuada que atendam às necessidades dos professores.
Autor	DUARTE, Patrícia Cristina de Oliveira
Ano	2011
Título	A produção textual na Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa: uma análise das condições de produção no caderno Orientações Pedagógicas
Orientadora	Sônia Aparecida Lopes Benites
Instituição/programa/área/linha	UEM, Pós-Graduação em Letras (mestrado), Estudos Linguísticos/ Ensino e Aprendizagem de Línguas
Objetivos	Analisar e discutir o processo de ensino-aprendizagem da produção textual nas Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa do Estado do Paraná.
Metodologia	Pesquisa qualitativo-interpretativa através da análise dos comandos de produção textual disponíveis no caderno Orientações Pedagógicas.
Aporte teórico	Perspectiva interacionista baseada em Bakhtin e Volochinov (1992), Geraldi (1995).
Resultados	Não há produção textual na SAALP, pois o aluno não é orientado para produzir textos “na escola” e, sim, “para a escola”. O ensino da escrita na SAALP perpetua o ensino da redação escolar, à medida que os comandos propiciam um duplo silenciamento: 1º) fechamento das possibilidades discursivas, ao silenciar o “dizer” do aluno, pois não lhe é oferecido um motivo real para justificar sua enunciação; 2º) fechamento das possibilidades de linguagem, pois não se trabalha com a diversidade dos gêneros, mas se realiza uma estereotipação do gênero discursivo.
Autor	CARVALHO, Luciana Ramos Rodrigues de

Ano	2013
Título	Oficinas com o jogo Set na Sala de Apoio à Aprendizagem como espaço para pensar a resiliência
Orientadora	Francismara Neves de Oliveira
Instituição/programa/área/linha	UEL, Pós-Graduação em Educação (mestrado)
Objetivos	Analisar os aspectos cognitivos, sociais e afetivos, indicadores de fatores protetivos, em alunos frequentadores da Sala de Apoio à Aprendizagem, por meio do jogo de regras <i>Set Game</i> .
Metodologia	Pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso, através de oficinas com o jogo Set Game em que participaram 10 estudantes que frequentaram as SAA em 2012 na cidade de Londrina – PR.
Aporte teórico	Epistemologia genética de Jean Piaget.
Resultados	Ressaltam a importância de espaços como os da sala de apoio, pois estes se manifestam como possibilidades de construção da resiliência em escolares e apontam para a escola como ambiente construtivo, de interações dinâmicas e recíprocas por meio das quais tanto risco como proteção podem ser produzidos.
Autor	BAZONI, Jane Ester da Silva
Ano	2014
Título	O significado do não aprender na Sala de Apoio à Aprendizagem: a resiliência na voz dos protagonistas do mesossistema constituído pela família e escola
Orientadora	Francismara Neves de Oliveira
Instituição/programa/área/linha	UEL, Pós-Graduação em Educação (mestrado)
Objetivos	Analisar possíveis interrelações entre dois microssistemas - família e escola, no que diz respeito ao modo como é compreendido o não aprender na Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA).
Metodologia	Pesquisa qualitativa, de cunho descritivo na modalidade de estudo de caso. Utilizou-se a observação sistemática (doze encontros realizados uma vez por semana, durante três meses) e entrevista aos participantes, treze alunos, treze representantes das famílias (um de cada família), três pedagogas, duas professoras da sala de apoio e cinco professores da sala regular, na modalidade semiestruturada.
Aporte teórico	Abordagem bioecológica de Bronfenbrenner.
Resultados	Importância de dar voz aos protagonistas dos microssistemas nos quais a sala de apoio está ancorada, a fim de compreender como o processo de aprendizagem desses alunos está permeado por interações que promovem significados ao vivido. Os dados convidam a reconhecer que o não aprender neste espaço oficializado para o trabalho com dificuldades de aprendizagem na escola, constitui risco diante do qual os fatores protetivos-resiliência podem se manifestar.
Autor	BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella
Ano	2014
Título	Significações e Sentimentos sobre o Erro: alunos que frequentam a sala de apoio à aprendizagem
Orientador	Mario Sérgio Vasconcelos
Instituição/programa/área/linha	UNESP – Assis, Doutorado em Psicologia, Psicologia e Sociedade

Objetivos	Investigar sentimentos e inferências presentes nas significações de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental que frequentam uma sala de apoio da cidade de Londrina-PR.
Metodologia	Pesquisa qualitativa aplicada por meio do método clínico crítico piagetiano através de realização entrevista, escolha de quatro participantes, aplicação de quatro estratégias de autorregulação para reflexão das significações e aplicação de entrevista semiestruturada aos quatro participantes.
Aporte teórico	Teoria de Piaget.
Resultados	O erro foi concebido pelos alunos como parte do processo de aprender. Foi possível verificar possibilidades de mudanças nas significações pelo processo de autorregulação, bem como a interdependência afetiva cognitiva.
Autor	ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro
Ano	2015
Título	Mediações colaborativas e pedagógicas na Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa
Orientador	Renilson José Menegassi
Instituição/programa/área/linha	UEM, Pós – Graduação em Letras (doutorado), Estudos Linguísticos
Objetivos	Refletir como a mediação pedagógica colaborativa, por meio de orientações teórico-metodológicas sobre leitura e escrita, auxilia na prática efetiva da docência e na aprendizagem na SAALP.
Metodologia	Pesquisa-ação colaborativa, visto que se buscou uma relação colaborativa com um professor da SAALP, auxiliando-o, por meios de diversas ações colaborativas, a refletir sobre a própria prática no trabalho com a língua materna, a construir novos conhecimentos a respeito do processo de leitura e de escrita, a planejar ações em prol da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem em SAALP, a alterar as ações cotidianas em sala de aula, a diagnosticar os problemas e os efeitos das mudanças nesse contexto de ensino.
Aporte teórico	Pressupostos do dialogismo, a partir do Círculo de Bakhtin, na teoria histórico-cultural, privilegiando-se os aportes de Vygotsky e Leontiev, e nas concepções de processo de leitura e escrita abordadas por Menegassi (2010).
Resultados	Demonstram a internalização e a apropriação dos pressupostos teórico-metodológicos concernentes aos processos de leitura e escrita pelo docente; o aprimoramento no desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos da SAALP; a necessidade de se fornecer ao professor de SAALP subsídios teóricos e orientações metodológicas quanto ao trabalho com a leitura e a escrita, bem como acompanhar e orientar a sua prática pedagógica nesse contexto específico de ensino.
Autor	BORDIN-LUIZ, Viviane
Ano	2016
Título	A leitura da literatura no Ensino Fundamental II: bases teóricas e práticas possíveis
Orientador	Glimei Francisco Fleck
Instituição/programa/área/linha	UNIOESTE, Pós-Graduação em Letras (mestrado profissional), Linguagens e Letramentos, Teorias da Linguagem e Ensino

Objetivos	Trabalhar a leitura da literatura superando os exercícios mecânicos.
Metodologia	Pesquisa-ação de cunho qualitativo com observação e anotações em diário de campo, implementação de oficinas para alunos da sala de apoio de Cascavel-PR.
Aporte teórico	Kleiman (2004), Silva (1994), Lajolo (1997), Zilberman (1991), Cosson (2014) e Fillola (1994).
Resultados	A partir do conhecimento teórico e planejamento docente é possível encaminhar propostas de leitura da literatura em sala de aula que coadunem com propostas educacionais que conduzam o aluno a uma formação integral e humanizadora.
Autor	MARCHIOLI, Valdirene Aparecida da Silva
Ano	2017
Título	Mafalda na Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA): uma proposta de trabalho de produção textual a partir das tiras cômicas e de outros gêneros quadrinísticos
Orientadora	Maria Isabel Borges
Instituição/programa/área/linha	UEL, Pós-Graduação em Letras (mestrado profissional)
Objetivos	Elaborar uma proposta de intervenção por meio de gêneros quadrinísticos, tendo como gênero-âncora a tira cômica (da Mafalda), para uma Sala de Apoio à Aprendizagem.
Metodologia	Pesquisa-ação realizada através de 20 encontros com alunos da SAA de uma escola de Cambé-PR.
Aporte teórico	Para o gênero quadrinístico Ramos (2007,2014) e Vergueiro (2006), para o gênero discursivo Bakhtin (2003), Costa Val (1991), Neves (1991), entre outros.
Resultados	Progresso na compreensão, organização do texto e pontuação. Melhora na autoestima dos alunos e na relação professor-aluno. Presença de fragilidades em relação à ortografia e acentuação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma visão geral dos trabalhos nos mostra que, com exceção do trabalho de Matsuzawa (2006), realizado logo no início do programa, outras pesquisas demoraram cerca de cinco anos para ocorrerem, por isso já trazem dados obtidos com o programa funcionando plenamente.

Em relação às universidades a que pertenciam os pesquisadores, temos três paranaenses e uma paulista. Isso faz sentido, visto que a SAA é um programa do estado do Paraná e os trabalhos, mesmo o de São Paulo, tiveram como *locus* de pesquisa a cidade de Londrina. A respeito do número de trabalhos temos a Universidade Estadual de Maringá (UEM) com três trabalhos, sendo dois de mestrado e um de doutorado, a Universidade Estadual de Londrina (UEL) com três trabalhos sendo dois de mestrado acadêmico e um de mestrado profissional, a Universidade Estadual Paulista - Assis (UNESP) com um trabalho de doutorado e a Universidade Estadual do Centro-Oeste

(UNIOESTE) com um trabalho do mestrado profissional. Os estudos ocorreram em três áreas distintas: cinco na área de Letras, dois na área da Educação e um na área da Psicologia. Só há uma recorrência de orientação, nos mestrados de Educação, da UEL.

Com relação aos trabalhos podemos apontar que três deles dialogam mais intensamente com nossa pesquisa, conforme explicitamos a seguir, sendo: Matsuzawa (2006), Duarte (2011) e Angelo (2015). As três fazem parte de programas na área de Letras.

A primeira dissertação de Matsuzawa (2006) traz uma pesquisa realizada no ano da criação do programa, 2004, em escolas de Maringá. A pesquisadora utiliza diversos instrumentos que vão desde a análise dos documentos que vigoraram naquele ano, questionários respondidos por professores regentes das classes, observação de aulas e produções textuais dos alunos que frequentam as SAALP. Ela consegue detectar pontos positivos e negativos no primeiro ano do programa, como a evolução, mesmo que lenta, na escrita dos alunos, e problemas ligados à formação disponibilizada aos professores. Por analisar a escrita dos alunos, a autora traz constatações sobre alfabetização e letramento que puderam contribuir com nossa pesquisa.

Duarte (2011) faz uma análise documental das atividades de produção escrita no caderno de Orientações Pedagógicas. Embora seu foco sejam os comandos para produção textual dos alunos, ao abordar a escrita ela também contribuiu para pensarmos sobre a aquisição inicial desse processo.

A pesquisa de Angelo (2015), mesmo que traga como objetivo geral refletir sobre a mediação pedagógica colaborativa é um trabalho bem aprofundado, lembrando que se trata de uma tese, que tece apontamentos também sobre o caderno de Orientações Pedagógicas e sobre a ficha de encaminhamento. A escrita também é objeto de pesquisa do estudo de Angelo (2015).

Colaborando com nossa pesquisa com menor peso estão as duas pesquisas de mestrado profissional, também na área de Letras, sendo Bordin-Luiz (2016) e Marchioli (2017). Bordin-Luiz (2016) inicia sua dissertação tratando de questões específicas da escrita, chega a falar sobre concepções de alfabetização e letramento, porém seu trabalho tem como foco o letramento

literário, o que o distancia do nosso. Marchioli (2017) faz uma intervenção com os alunos utilizando tiras de Mafalda, do cartunista argentino Quino. Em suas análises, podemos encontrar referências às dificuldades de escrita de seus alunos que contribuíram com nosso trabalho.

As duas dissertações da área da Educação e a tese da área de Psicologia acabam tomando rumos bastante diferentes do nosso. Percebemos que nas dissertações de Carvalho (2013) e Bazoni (2014) até há questões gerais ligadas às SAA como as dificuldades de aprendizagem dos alunos (CARVALHO, 2013) e as condições de trabalho do professor (BAZONI, 2014), principalmente por seus trabalhos terem sido realizados com os alunos durante as aulas do programa. Porém, é visível que o foco não era pensar sobre as, visto que as duas dissertações citam 2008 como o ano de criação do programa. Como vimos às SAA foram criadas no ano de 2004 (PARANÁ, 2004). Isso nos leva a crer que não há um interesse em deter-se e aprofundar-se nos documentos que regem o programa. Na tese de Bianchini (2014), a SAA também serve somente como local da pesquisa por se tratar de um espaço que traz alunos com dificuldades. As estratégias introduzidas pela pesquisadora visavam observar a significação do erro pelo aluno. Dessa forma, concluímos que o objetivo do referido trabalho era descrever o contexto das SAA.

Por fim, após realizarmos o levantamento das dissertações e teses que têm relação com as Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa, constatamos que nosso trabalho contribui com as pesquisas nesse campo por trazer um olhar específico sobre as questões ligadas à apropriação do sistema de escrita alfabética. Propomos um levantamento e uma análise da legislação do programa que foi feita somente por Matsuzawa (2006) no ano de sua criação e mais superficialmente por Duarte (2011); além disso analisamos pela primeira vez o eixo denominado apropriação do sistema da escrita, da ficha de encaminhamento. As análises feitas anteriormente somente contemplavam os eixos definidos como Oralidade, Leitura e Escrita; porém a partir de 2017 os eixos ficaram assim denominados: Apropriação do Sistema da Escrita, Prática Discursiva da Leitura, Prática Discursiva da Escrita e Prática Discursiva da Oralidade. Por perceber, a partir de nossa experiência docente e dos resultados dos trabalhos citados, que muitos alunos que frequentam as SAA

possuem defasagens relacionadas à apropriação do sistema de escrita, consideramos pertinente que trabalhos que tratem dessa temática sejam realizados.

A seguir, traçamos o percurso percorrido durante a pesquisa: a escolha pelo método que consideramos mais adequado, a coleta dos dados e, por fim, como realizamos nossa análise.

4.2 Pesquisa qualitativa

A abordagem metodológica utilizada no presente trabalho é da análise documental dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa. Optamos por essa metodologia por considerá-la adequada aos nossos objetivos: a) analisar os documentos que dão suporte ao trabalho na SAA no ano de 2017: resolução nº 1690/2011 GS/SEED, instrução nº 05/2017 – SUED/SEED e ficha de encaminhamento, procurando observar qual concepção de alfabetização está presente nesses textos; b) fazer um levantamento da legislação das SAA (resolução nº 208/2004, resolução nº 3098/2005, resolução nº 371/2008, instrução nº 01/2008, instrução nº 022/2008, instrução nº 07/2011, resolução nº 2772/2011, instrução nº 010/2014 e instrução nº 05/2017) e observar em que sentido as mudanças ocorridas significam avanços ou retrocessos; c) verificar quais são os direcionamentos para superação de dificuldades de aprendizagem em língua materna dentro dos documentos referentes à SAA.

De acordo com Triviños (1987, p. 116) é aproximadamente na década de 70 que surge, na América Latina, interesse pelos aspectos qualitativos dentro da área da educação. O avanço das ideias dentro dessa perspectiva permitiu um confronto entre os diferentes modos de compreender a realidade. Triviños ressalta a importância desse tipo de pesquisa.

Sem dúvida alguma, muitas pesquisas de natureza qualitativa não precisam apoiar-se na informação estatística. Isto não significa que sejam especulativas. Elas têm um tipo de objetividade de validade conceitual, (...), que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico. (TRIVIÑOS, 1987, p. 118)

É importante destacar que muitos dos pesquisadores são educadores que tentam compreender o cotidiano das escolas, procurando responder a questões que fazem parte de seu dia a dia. Bortoni-Ricardo os chama de professores pesquisadores e os define em relação aos outros profissionais¹⁷.

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre sua prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Por isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46)

No caso dessa pesquisa, os dez anos como professora de Língua Portuguesa de turmas do 6º ano que continham alunos que frequentavam as salas de apoio no contraturno me fizeram refletir sobre o que significava a não apropriação do sistema de escrita alfabética para esses alunos e que implicações isso traria para suas vidas. A partir dessa reflexão, a pesquisa surgiu como uma possibilidade de entendimento mais aprofundado sobre o problema e a abordagem qualitativa mostrou-se o caminho mais promissor, já que visava não apenas quantificar o problema, mas, sim, pensar sobre ele.

[...] o pesquisador se propõe uma questão e colhe informações para respondê-la; ele trata os dados, analisa-os e tenta demonstrar como eles permitem responder ao seu problema inicial. De fato, num delineamento de pesquisa qualitativa, encontram-se os elementos comuns a todo projeto de pesquisa. (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014, p. 127)

Os autores reforçam que esse delineamento varia de acordo com os objetivos, possibilidades e limites da pesquisa (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014, p. 128). Sendo assim, de acordo com os objetivos da presente pesquisa, a seguir serão explanados os instrumentos de coleta e análise de dados.

¹⁷ Destaca-se a figura do professor pesquisador no presente trabalho visto que foram as motivações da sala de aula e cotidiano escolar que conduziram esta pesquisa, desde as primeiras indagações até a análise do material.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

Como instrumentos de coleta de dados utilizamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental que serão explicadas mais detalhadamente a seguir.

4.3.1 Pesquisa bibliográfica

A importância da pesquisa bibliográfica dentro da pesquisa qualitativa é incontestável, uma vez que ela fornece um embasamento teórico que é fundamental para a análise dos dados. Deslauriers e Kérisit (2014, p. 134) lembram que “é preciso ler o que os outros escreveram antes de nós; de certa forma, subir sobre seus ombros para conseguir ver mais além”. A escolha de autores que tragam contribuições para o tema selecionado é um momento que requer muita atenção por parte do pesquisador.

Como a pesquisa qualitativa se ancora na dialética das representações, ações e interpretações dos atores sociais em relação ao seu meio, será usual que o pesquisador se refira a textos que não pertencem ao *corpus* científico próprio ao seu domínio de investigação. Dado que uma pesquisa qualitativa requer um contato direto com o fenômeno pesquisado, seu objeto se constrói não apenas a partir de um *corpus*, por vezes restrito, de relatórios de pesquisas cujos resultados são verificados e confirmados, mas também a partir de um conjunto de textos que tecem como uma teia de ressonâncias em torno do objeto. (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014, p. 135)

Os autores destacam dois pontos de vista sobre esse tipo de pesquisa, um positivo e outro negativo, ficando a cargo do pesquisador os cuidados para explorar os materiais de modo a enriquecer seu trabalho.

Em primeiro lugar, é preciso ler para se informar; ninguém sofre de excesso de saber. Quanto mais o pesquisador tiver um conhecimento aprofundado sobre seu tema, mais ele estará apto a construir seu objeto e a delimitar uma amostra pertinente. Entretanto, a pesquisa qualitativa confere à revisão um matiz que lhe é próprio; o pesquisador qualitativo hesita em nela confiar total e cegamente, pois a experiência prova que a literatura científica pode permanecer surpreendentemente muda sobre assuntos, contudo, evidentes. Desse ponto de vista, a revisão bibliográfica, longe de contribuir para eliminar os vieses, pode, ao contrário, reforçá-los: um pesquisador muito dependente da literatura torna-se dependente dos outros

pesquisadores e pode chegar aos mesmos impasses. (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014, p. 136-137)

Por fim, cabe salientar que a simples exposição da bibliografia pesquisada não é suficiente. Ela precisa estar presente do início ao fim da pesquisa, pois tem muito a contribuir, sobretudo no momento da análise quando será possível retomar a pesquisa bibliográfica a fim de contestar ou validar as possíveis reflexões.

Na pesquisa qualitativa, a revisão bibliográfica não se limita à etapa inicial, mas desempenha um papel importante ao longo de toda a pesquisa. O pesquisador continuará suas leituras, em função do movimento de seu objeto, e explorará este ou aquele caminho, para, ao mesmo tempo, delimitar categorias provisórias de análise e atribuir-se pistas de interpretação. (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014, p. 148-149)

Cabe aqui salientar que a bibliografia utilizada no presente trabalho se baseia nas concepções de alfabetização utilizando autores que trouxeram contribuições relevantes para a área. Dessa forma, utilizamos como referencial Soares (2003, 2015, 2016), Morais (2006, 2012), Cagliari (2008), Ferreira (2011, 2012), entre outros. Ao abordar os documentos das SAALP que foram por nós analisados, procuramos comparar seu conteúdo com as noções de alfabetização trazidas por esses autores. Além disso, consultamos os trabalhos acadêmicos que pudessem, de alguma forma, trazer contribuições à nossa pesquisa, sendo eles: Matsuzawa (2006), Duarte (2011) e Angelo (2015) que estudaram as SAALP na área de Língua Portuguesa.

4.3.2 Pesquisa documental

Na área da educação a pesquisa documental ainda é pouco explorada, conforme Lüdke e André (2015). Mas elas esclarecem que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 44-45). Na pesquisa em questão ela torna-se o foco central de análise por se entender que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 45)

Nossa fonte documental se constituiu da legislação que tratava do funcionamento das SAA desde sua criação, em 2004, até 2017, dando especial destaque aos que vigoraram no ano de 2017: resolução nº 1690/2011 GS/SEED, instrução nº 05/2017 SUED/SEED e a ficha de encaminhamento do aluno, já que ela serve de diagnóstico das dificuldades dos estudantes e é um elo de ligação entre professor regente da classe regular e professora da sala de apoio.

Todos esses materiais são disponibilizados no site www.diaadiaeducacao.pr.gov.br, em diferentes locais. Nossa maior dificuldade consistiu em localizar os documentos anteriores a 2017, pois precisamos buscá-los em diferentes coletâneas de legislações. Por isso nossa busca tornou-se bastante minuciosa. Para tanto, verificamos cada coletânea, procurando nos índices as referências às SAA. Já os documentos que vigoravam em 2017 foram mais facilmente encontrados na página específica do programa¹⁸, com exceção da instrução nº 05/2017 SUED/SEED que ainda não havia sido disponibilizada e foi localizada junto com outros documentos referentes ao ano de 2017. Reiteramos o fato de que, por ser professora do Estado e habitualmente visitar o site acima citado, nossa busca tornou-se menos trabalhosa se comparada ao trabalho que um pesquisador não familiarizado com o site teria.

Ao optarmos exclusivamente pela pesquisa documental, sabemos que ela traz benefícios e riscos que devem ser bem calculados durante toda a pesquisa. Um apontamento feito por Cellard (2014, p. 295-296) demonstra duas dessas facetas. Primeiramente, o autor cita como ponto positivo o fato de o pesquisador não poder influenciar o documento, o que pode ocorrer durante

¹⁸ Disponível em :
<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=28>>
Acesso em: 11 abr. 2017.

uma observação, por exemplo. Por outro lado, não há como extrair dele informações complementares a fim de compreendê-lo melhor. Como Cellard (2014) afirma, o documento embora “tagarela” permanece “surdo”, sendo assim, mesmo que o documento traga muitas informações ele jamais poderá responder a novas indagações trazidas pelo pesquisador. Por essa razão, a seleção minuciosa dos documentos que servirão para análise é uma etapa vital do processo de pesquisa.

Existe, de fato, uma multiplicidade de fontes documentais, cuja variedade não se compara à informação que elas contêm. Isso porque a pesquisa documental exige, desde o início, um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informação, e isto não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento. Uma preparação adequada é também necessária, antes do exame minucioso de fontes documentais previamente identificadas. Nesse estágio, o principal erro consiste em se precipitar sobre o primeiro bloco de documentos obtido, antes de realizar um inventário exaustivo e uma seleção rigorosa da informação disponível. (CELLARD, 2014, p. 298)

Cellard (2014) ainda faz outros alertas sobre como a escolha dos documentos deve ser pensada e o que deve ser levado em consideração para posterior análise. A primeira atenção se relaciona ao contexto de produção do documento.

O exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito. (CELLARD, 2014, p. 299)

Flick (2013, p.126) compartilha essa mesma ideia ao afirmar que é necessário “sempre considerar quem produziu um documento, para quem e com que propósito”, pois “a maneira como os documentos são concebidos é uma parte do seu significado e a maneira como algo é apresentado influencia os efeitos que serão produzidos por um documento” (2013, p. 126). Isso quer dizer que elementos que estão fora do texto precisam ser objeto de reflexão, por influenciarem o conteúdo dos documentos além de poderem ajudar a esclarecer alguns aspectos mais intrincados do texto.

Não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever. Esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social, de uma instituição? [...] Elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento. (CELLARD, 2014, p. 300)

Além do contexto em que foi escrito, quem escreveu e para quem, Cellard (2014) chama a atenção para o suporte em que o documento será veiculado:

[...] deve-se levar em consideração a natureza de um texto, ou seu suporte, antes de tirar conclusões. Efetivamente, a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto podem variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido. É o caso, entre outros, de documentos de natureza teológica, médica, ou jurídica, que são estruturados de forma diferente e só adquirem um sentido para o leitor em função de seu grau de iniciação no contexto particular de sua produção. (CELLARD, 2014, p. 302)

Esse é um dado bem elucidativo se pensarmos que o local em que o documento é disponibilizado muitas vezes delimita quem serão os futuros leitores desse documento, principalmente se for um suporte de difícil acesso. Em relação ao conteúdo, que normalmente é foco das análises, Cellard (2014) destaca:

Delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos é, aliás, uma precaução totalmente pertinente no caso de documentos mais recentes nos quais, por exemplo, utiliza-se um “jargão” profissional específico, ou nos que contêm regionalismos, gíria própria a meios particulares, linguagem popular, etc. Deve-se também prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados. Finalmente, é útil examinar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto. Como um argumento se desenvolveu? Quais são as partes principais da argumentação? Etc. Essa contextualização pode ser, efetivamente, um precioso apoio, quando, por exemplo, comparam-se vários documentos da mesma natureza. (CELLARD, 2014, p. 303)

Estando a pesquisa dentro da área educacional e de letras é pertinente atentar para conceitos e palavras relacionadas à esfera da educação e aos termos relacionados à alfabetização. Dentro de todos esses aspectos a serem

considerados ao selecionar os documentos, Cellard destaca que o pesquisador é o:

[...] encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas de sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento. (CELLARD, 2014, p. 304)

Sendo assim, o pesquisador não pode se furtar da responsabilidade de selecionar e analisar os textos levando em consideração todos os aspectos mencionados acima.

4.4 Análise dos dados

A análise feita é uma parte fundamental do trabalho de pesquisa, por isso requer diversos cuidados por parte do pesquisador, é preciso deixar de lado os “achismos” e basear-se nas informações reais que os dados coletados trazem. Para nossa pesquisa, escolhemos a análise interpretativa dos documentos que norteiam os trabalhos das SAALP, cientes de que, ao analisar documentos, precisamos “ouvir” o que eles têm a nos dizer a respeito do tema que abordamos.

A etapa da análise consiste em encontrar um sentido para os dados coletados e em demonstrar como eles respondem ao problema de pesquisa que o pesquisador formulou progressivamente. Por isso, a análise ocupa um lugar de primeiro plano em toda pesquisa, mas, principalmente, na pesquisa qualitativa. Pode-se mesmo dizer que a renovação que a pesquisa qualitativa conheceu no decorrer dos últimos anos se deve aos progressos realizados na análise dos dados, a qual constituía o ponto fraco do procedimento qualitativo. (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014, p. 140)

Ela requer um cuidado e uma reflexão minuciosa do conteúdo que deve ser interpretado de acordo com o referencial teórico abordado. Deslauriers e Kérisit (2014) chamam a atenção para a importância da interpretação do conteúdo abordado nas análises, para eles “a revisão bibliográfica leva o pesquisador a escolher uma fundamentação teórica” (2014, p.141). O aporte teórico é imprescindível para uma análise de qualidade.

A leitura de obras teóricas fornece os conceitos e as metáforas graças aos quais pode-se interpretar um dado opaco. O uso de metáforas retiradas dos textos científicos, da literatura, ou do meio social, é, sem dúvida, um dos procedimentos mais “secretos” e mais fecundos que podem auxiliar o pesquisador a realizar a contento uma análise, bem como a construir seu objeto de pesquisa. A imagem, a comparação implícita, a analogia, determinam esse momento de intuição que faz com que o objeto mude repentinamente de lugar, ou apareça sob um outro enfoque. (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014, p. 141)

Dessa forma, em uma análise interpretativa dos dados coletados o retorno ao referencial teórico que embasa a pesquisa, valida as conclusões do pesquisador. Sobre os procedimentos metodológicos adotados na análise, Lüdke e André (2015, p.47) afirmam que “a primeira decisão nesse processo é a caracterização do tipo de documento que será usado ou selecionado”, pois “a escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 47). Em nossa pesquisa, utilizamos os documentos que se referem às Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa produzidos entre os anos de 2004 a 2017, sendo todos documentos oficiais.

Outra escolha que fizemos foi a de selecionar segmentos dos documentos que consideramos serem os que respondiam às nossas perguntas de pesquisa. Dessa forma, comparamos as resoluções e instruções procurando verificar as principais alterações e que efeitos essas poderiam produzir no trabalho realizado nas SA entre os anos de 2004 e 2017. Em relação à ficha de encaminhamento, nos detivemos no eixo “Apropriação do Sistema da Escrita”, visto que se relacionava com nosso objetivo principal de verificar a concepção de alfabetização dentro dos documentos. O quadro a seguir demonstra os critérios de análise que utilizamos para os documentos.

Quadro 2 - Documentos referentes ao funcionamento das Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa vigentes no ano de 2017 e critérios de análise

DOCUMENTO	CRITÉRIO A SER ANALISADO
Resolução nº 1690/2011 GS/Seed: Institui a partir de 2011, em caráter	Direcionamentos para superação de dificuldades de aprendizagem

permanente, o Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno na Educação Básica na Rede Estadual de Ensino.	
Instrução nº 05/2017 Sued/Seed: Autorização de Salas de Apoio à Aprendizagem para as(os) estudantes matriculadas(os) nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, das instituições de ensino da rede pública estadual.	Direcionamentos para superação de dificuldades de aprendizagem Concepção de alfabetização
Ficha de Encaminhamento: a ser preenchida pelo professor regente das turmas, encaminha os alunos diagnosticados com dificuldades para a sala de apoio.	Direcionamentos para superação de dificuldades de aprendizagem Concepção de alfabetização

Fonte: Elaborado pela autora.

Para análise dos documentos que vigoravam no ano de 2017 no portal “Dia a Dia Educação”, fizemos inicialmente a leitura dos documentos. Posteriormente, nos detivemos nos segmentos que procuravam responder as nossas questões sobre os direcionamentos para superação de dificuldades e concepção de alfabetização presente nos documentos. Em alguns momentos, precisamos recorrer a documentos citados nas instruções e resoluções a fim de nos aprofundarmos na compreensão do que determinadas expressões queriam dizer. Assim, ao analisarmos a concepção de alfabetização dentro da instrução nº 05/2017 Sued/Seed, por exemplo, precisamos consultar também o parecer nº 1.201/11 CEE/PR.

Para que pudéssemos obter resposta para nossos questionamentos utilizamos como referencial teórico os autores que tratavam do letramento (KLEIMAN, 2007; SOARES, 2015) e do SEA (MORAIS, 2012; SOARES, 2016) e também as pesquisas levantadas em nossa revisão bibliográfica (MATSUZAWA, 2006; DUARTE, 2011; ANGELO, 2015).

Na sequência, analisamos as respostas que pudemos ouvir através da consulta aos documentos: resolução nº 1690/2011 GS/Seed, instrução nº

05/2017 e ficha de encaminhamento em relação aos direcionamentos para superação de dificuldades dos alunos que frequentam as SAALP e concepção de alfabetização.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS DADOS: O QUE OUVIMOS

A análise que a seguir apresentamos procura responder às duas primeiras perguntas de pesquisa:

- 1) Que concepção de alfabetização está expressa nos documentos relativos à SAA no ano de 2017?
- 2) Quais os direcionamentos apontados pelos documentos das SAA para superação das dificuldades dos alunos em língua materna?

Os documentos são apresentados separadamente e nomeiam cada um dos subcapítulos.

5.1 Resolução nº 1690/2011 GS/SEED

O primeiro documento disponibilizado na página do programa SAA é a resolução nº 1690/2011 que entrou em vigor a partir do dia 27 de abril de 2011, assinada pelo então Secretário de Estado da Educação Flávio Arns. Ela substituiu a resolução 3683/2008 SEED. É um documento que tem como objetivo “instituir a partir de 2011, em caráter permanente, o Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno na Educação Básica na Rede Estadual de Ensino” (PARANÁ, 2011, p. 21). Dentre os documentos que embasam essa resolução está “a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial o art. 34” (PARANÁ, 2011, p. 21).

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

(...)

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996)

Na resolução, o referido programa aparece dividido em macrocampos¹⁹, dentre os quais, o macrocampo que justifica a implantação das Salas de Apoio é o de “aprofundamento de aprendizagem”, porém, dentro da resolução não há nenhuma menção específica ao funcionamento do programa SAA.

Dentro do documento, uma expressão que chama bastante a atenção é a da “ampliação do tempo”. No artigo 1º, a qualidade de ensino é vinculada ao tempo, uma vez que “visa a melhoria da qualidade do ensino por meio da ampliação de tempos” (PARANÁ, 2011, p. 21).

Além disso, no artigo 2º, determina-se “a expansão do tempo escolar para os alunos da Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino em direção à progressiva implementação da educação em tempo integral” (PARANÁ, 2011, p. 21).

Porém, é necessário questionar se a implantação do período integral pode ser assim tão automaticamente atrelada à qualidade de ensino. Na verdade, ela está mais diretamente ligada à quantidade. É notório que, na área da educação, quantidade e qualidade nem sempre andam juntas e para que as atividades em contraturno sejam eficazes muitas outras medidas precisam ser adotadas.

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (CAVALIERE, 2007, p. 1016)

¹⁹ Os macrocampos são divididos em “a) Aprofundamento da Aprendizagem. b) Experimentação e Iniciação Científica. Cultura e Arte. Esporte e Lazer. c) Tecnologias da Informação, da Comunicação e uso de Mídias. d) Meio Ambiente. e) Direitos Humanos. Promoção da Saúde. f) Mundo do trabalho e geração de rendas” (PARANÁ, 2011, p. 21)

Em relação às SA, a 1ª e 3ª justificativas podem nos ajudar a compreender o que se espera em relação ao funcionamento dessas salas. No primeiro caso, ao ampliar a jornada escolar, consecutivamente se aumenta o número de aulas de Língua Portuguesa: o aluno passa a ter nove em vez de cinco aulas semanais. Através da quase dobra dessas aulas pode se esperar que o aluno melhore seus resultados. Em relação à terceira justificativa, infere-se que a escola, compreendendo o direito que o aluno tem de se apropriar de conhecimentos que ainda não possui e que são esperados para o ano escolar em que se encontra, resolva dar-lhe condições de fazer isso.

A análise da resolução nº 1690/2011 GS/SEED fez com que concluíssemos que ela não faz menção direta à alfabetização, mas em relação aos direcionamentos apontados para superação das dificuldades ela destaca a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, em contraturno. No entanto, possibilitar que os estudantes superem suas dificuldades somente através da ampliação do tempo de permanência não é tão fácil assim.

Para Cavaliere, “parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes” (2007, p. 1017). Como não podemos esquecer, as SAA foram criadas tendo em vista as dificuldades em leitura e escrita, acreditamos que na visão do documento essas serão superadas mediante o aumento de tempo dentro da instituição escolar. Mas afirmamos nossa compreensão de que quantidade e qualidade só trarão resultados positivos com a soma de vários outros fatores, como formação docente, estrutura física adequada, recursos didáticos, entre outros fatores determinantes para o êxito do programa.

A resolução acima analisada visa somente instituir os diversos programas em contraturno que serão disponibilizados nas escolas estaduais paranaenses. Porém, cada programa deverá seguir a instruções específicas. Por isso, a análise a seguir refere-se à instrução para funcionamento das SAA no ano de 2017.

5.2 Instrução nº 05/2017 - SUED/SEED

O presente documento traz em seu conteúdo instruções para o funcionamento das SAA no ano de 2017. Porém, no portal Dia a Dia Educação²⁰, sítio em que constam todos os documentos e materiais referentes ao programa, o que aparece para consulta no 1º semestre ainda é a instrução nº 010/2014. Outra demonstração de que a página está defasada é a menção de que as SAA atendem ao 6º e 9º ano, sendo que em 2017 as turmas contempladas são 6º e 7º ano.

A instrução nº 05/2017 – SUED/SEED traz como assunto a “autorização de Salas de Apoio à Aprendizagem para as (os) estudantes matriculadas (os) nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, das instituições de ensino da rede pública estadual” (PARANÁ, 2017, p.1). Seu conteúdo é dividido em: objetivo, funcionamento, atribuição dos profissionais responsáveis pelo funcionamento das SAA e critérios para suprimento da demanda para SAA. Serão analisados a seguir os pontos considerados mais relevantes para a compreensão da concepção de alfabetização posta nesse documento e os direcionamentos que apontam para superação das dificuldades de aprendizagem em termos de apropriação do SEA.

Cabe ressaltar aqui que, tanto nas instruções como nas resoluções que se referem às SA, desde sua criação em 2004, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática foram contempladas nos mesmos documentos, não havendo, portanto, nenhum documento específico que se refira à disciplina de Língua Portuguesa, o que compreendemos como uma necessidade de se perceber a alfabetização na visão de Vélis (1990) que acredita que ler, escrever e contar fazem parte da alfabetização (no caso do cálculo, da alfabetização matemática).

Como visto anteriormente, o foco das Salas de Apoio sempre foi o 6º ano do ensino fundamental, embora em sua história outros anos tenham sido contemplados com a abertura dessas salas. O 6º ano é um ano de transição,

²⁰ Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=28>.

Acesso em: 11 jul. 2017, às 15h07min.

em que o aluno sai dos anos iniciais para os anos finais, precisando adaptar-se a um novo contexto: nova escola, número maior de professores, entre outros.

Dados do INEP de 2016²¹ demonstram que o 6º ano é o mais problemático do Ensino Fundamental, nas redes públicas de ensino, em relação à distorção série/idade com 31,6% e o que tem a taxa de aprovação mais baixa, com 80,6%, em relação aos outros anos. Acreditamos que esse é um forte indicador da razão pela qual esse ano foi sempre contemplado pelas Salas de Apoio.

Em diversos trabalhos que tinham foco o trabalho nas SAALP, citados na revisão de literatura, encontramos menção ao fato de os alunos ingressarem nos anos finais do Ensino Fundamental com defasagens na alfabetização, fator que certamente contribui para elevar os índices acima mencionados.

Matsuzawa (2006), ao realizar a primeira pesquisa sobre as SAALP ainda no ano de sua implementação, observa que os alunos que frequentavam as SAA traziam grandes dificuldades em relação à escrita, o que poderia acarretar problemas futuros.

A realidade no chão da escola denuncia que, a cada ano, os alunos egressos da 4ª série vêm desprovidos das exigências mínimas de alfabetização e letramento. Irremediavelmente acabam sendo excluídos e abandonados à sua própria sorte: tornam-se multirrepetentes na 5ª, na 6ª série e evadem-se depois de muitas tentativas. A estrutura do sistema do ensino de 5ª à 8ª séries não possibilita dar assistência a alunos com grande déficit em alfabetização e letramento. (MATSUZAWA, 2006, p. 149)

Duarte (2011, p. 54) diz que as SAA foram criadas “na tentativa de evitar, ou amenizar, os índices significativos de reprovação nas 5ª séries do Ensino Fundamental”. Segundo a autora:

A proposta do programa é que o aluno seja atendido, no contraturno, objetivando trabalhar as dificuldades referentes à aquisição dos conteúdos de oralidade, leitura e escrita. Os alunos selecionados para compor a Sala de Apoio são crianças que, segundo diagnóstico do professor regente da turma, apresentam defasagem no aprendizado dos “conteúdos” de Língua Portuguesa das séries anteriores (1ª a 4ª série), isto é, não se apropriaram da leitura e da

²¹ Dados relativos a outros anos podem ser encontrados em <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>.

escrita, de forma competente, sendo que, em alguns casos, não estão sequer alfabetizados. (DUARTE, 2011, p.55, grifo nosso)

Ao afirmar que alguns alunos selecionados para o programa “não estão sequer alfabetizados”, compreendemos que é necessário que, nos anos finais do Ensino Fundamental, sejam oferecidas oportunidades necessárias que se voltem à apropriação do SEA, o que requer uma reflexão sobre como se trabalha com esses alunos nessa etapa escolar.

Dentre as diversas considerações relativas à abertura das Salas de Apoio à Aprendizagem o primeiro ponto a ser considerado dentro da instrução é a referência à “Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos” (PARANÁ, 2017, p. 1).

Quando da implantação do ciclo de nove anos, através da resolução nº 07/10-CNE/CEB²², a Superintendência da Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná faz uma consulta ao Conselho Estadual de Educação sobre essa resolução através do parecer nº 1.201/11 CEE/PR. O questionamento a seguir, com as posteriores reflexões, colabora para a compreensão da noção de alfabetização que se defende dentro da instrução analisada.

Diante da promulgação da referida Resolução, a Secretaria de Estado da Educação deverá organizar a reconstrução e reelaboração do Projeto Político Pedagógico das instituições que compõem o Sistema Estadual de Ensino (Rede Pública e Privada). Neste sentido, questionamos se as afirmações expressas no inciso III e parágrafo 1º normatizam que não deverá haver retenção entre o primeiro e o segundo ano e entre o segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental em nenhuma escola que compõe o Sistema Estadual de Ensino? (PARANÁ, 2011, p. 108, grifo nosso)

A não retenção de alunos, expressa nos documentos, nos três primeiros anos é motivo de preocupação. É possível perceber que ao questionar se em nenhuma escola deverá haver reprovação, preocupa-se com o caráter impositivo da resolução que não abre espaço para exceções. Talvez essa preocupação exista pelo fato de se acreditar que alunos poderiam

²² Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017, 14h32min.

avançar para outros anos sem terem se apropriado dos conteúdos próprios de cada ano, o que, ao longo do tempo, poderia causar um efeito cumulativo de aprendizagens não efetivadas. Porém, é preciso compreender que a não reprovação não implica uma não progressão de conhecimentos. Para se alfabetizar dentro da concepção do SEA, Morais (2012) explica que devem ser estabelecidas metas de aprendizagem para cada ano.

[...] se somos favoráveis à organização do ensino em ciclos, pelo que tal proposta tem de inclusiva e respeitadora da diversidade dos educandos, entendemos que, numa direção contrária às baixas expectativas de aprendizagem²³ [...], devemos ser extremamente exigentes com o ensino de alfabetização que estamos praticando, estabelecendo metas para cada ano. E é nesse ensino que vemos outro grave problema, [...] a ausência de metodologias de alfabetização. (MORAIS, 2012, p. 23-24)

O fato de não se reter o aluno, conforme o pensamento do autor, não implica uma não progressão de conhecimentos, conforme prevê a LDB (1996). Essas metas serviriam de norte ao professor que saberia em quais conteúdos específicos seus alunos estariam defasados e em que deveria intervir para superação do que no ano anterior não foi aprendido pelo aluno. Se, por outro lado, não se estabelecem metas, o conteúdo pode não se efetivar, chegando o aluno aos anos finais do Ensino Fundamental, no caso do nosso estudo, sem ter se apropriado do sistema de escrita. Em sua continuidade, o parecer n° 1.201/11 CEE/PR traz como principal reflexão o inciso III, do artigo 30:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I - a alfabetização e o letramento;
II - o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
III - **a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.** (PARANÁ, 2011, p. 108, grifo do autor)

No inciso I, é possível perceber a preocupação com a alfabetização nessa etapa inicial de aprendizagem, porém é preciso atentar para o fato de

²³ Estudos citados em Morais, 2012.

que ela vem ao lado do termo letramento, o que, segundo Peres (2016), tem sido recorrente nos documentos federais cuja temática se relaciona à implantação dos ciclos. A autora não considera problemático fazer uma discussão conjunta de alfabetização e letramento tendo em vista o uso social da língua. O que, ao seu ver, é perigoso é o que ela chama de “reprodução de uma crença” que consistiria em acreditar que o letramento, se não se considerar a alfabetização como uma de suas etapas que contém suas próprias especificidades, resolveria todos os problemas relacionados à alfabetização, a partir do esvaziamento dos termos que dependeriam sempre um do outro. É o que Soares (2015) chamou de “perda da especificidade da alfabetização”. Se, por um lado, essa redução de sentidos a um mesmo e único processo, pode ser prejudicial à alfabetização, Kleiman explica como a dicotomia alfabetização-letramento pode limitar o sentido do termo letramento e, conseqüentemente como/quando é trabalhado nas escolas.

Essa dicotomia determina que, enquanto professores alfabetizadores se preocupam com as melhores formas de tornar os seus alunos letrados, os professores de língua materna se preocupam com as melhores formas de introduzirem os gêneros, embora o aluno da quarta, sexta ou oitava série do ensino fundamental, assim como o aluno de ensino médio esteja também, ao longo de seu processo de escolarização, em processo de letramento. (KLEIMAN, 2007, p. 1)

Conforme afirma a autora, essa visão do letramento tem feito com que professores dos anos subsequentes ao período da alfabetização desconsiderem o letramento, atendo-se principalmente ao ensino da escrita em relação à multiplicidade dos gêneros textuais. Em relação ao inciso III, o próprio parecer traz suas próprias constatações.

No rigor da lei, entende-se que o dispositivo do inciso III: “a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental”, se traduz no aparato pedagógico para a continuidade, de fato, da aprendizagem dos alunos, não havendo, neste entendimento, a necessidade de retenção ou da indesejável promoção automática. (PARANÁ, 2011, p. 109)

É importante observar que, nesse trecho, a palavra alfabetização, quando utilizada isoladamente, é vista como um processo complexo que requer

uma reflexão por parte do aluno sobre o sistema notacional e de representação (MORAIS, 2012), tal qual acreditamos, e por isso requer atividades específicas que visem à aprendizagem do sistema da escrita. Reforça-se aqui a progressão da aprendizagem e também das metodologias que serão empregadas para atingir essa progressão. É dada especial atenção aos “domínios do ler e escrever”.

Portanto, há que ser garantida a oferta da alfabetização e do letramento aos alunos que no tempo desejado não se apropriaram desses processos que se efetivam em tempos diferenciados para cada ser humano. Nesse sentido, deve haver um acompanhamento sistemático das Coordenações Pedagógicas das escolas sobre o domínio da leitura e da escrita, bem como um efetivo estudar/reestudar sobre as ações docentes para o enfrentamento de tais domínios. (PARANÁ, 2011, p. 109-110, grifo nosso)

Se por um lado concordamos que é necessário abordar a alfabetização como um processo complexo que precisa ser efetivado nos primeiros três anos do Ensino Fundamental, fase em que se deve dar atenção especial à apropriação do sistema de escrita alfabética, consideramos equivocada a insinuação de que o letramento tem um tempo determinado para acontecer ou para terminar, pois trata-se de um processo contínuo que acontece mesmo fora da escola durante toda a vida.

No que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente ao 6º ano, o texto traz uma atenção especial para a passagem do 5º ao 6º ano. Ao trazer os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental como “tempos e espaços interdependentes”, conforme artigo 19 da Resolução nº 07/10-CNE/CEB, o parecer faz uma conexão com o artigo 29 e destaca:

Art. 29. § 2º Na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, especial atenção será dada: I - pelos sistemas de ensino, ao planejamento da oferta educativa dos alunos transferidos das redes municipais para as estaduais; II - pelas escolas, à coordenação das demandas específicas feitas pelos diferentes professores aos alunos, a fim de que os estudantes possam melhor organizar as suas atividades diante das solicitações muito diversas que recebem. (PARANÁ, 2011, p. 110)

Notamos, nessa passagem, a preocupação com a transição do 5º ano para o 6º ano devido às mudanças que ela acarreta na vida escolar do aluno e

que podem interferir no seu desempenho como aumento do número de professores, nova escola, distribuição de horários, entre outros.

Por fim, o parecer aponta sobre a necessidade de reflexão da comunidade escolar “sobre os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro” (PARANÁ, 2011, p. 111).

Mesmo que na instrução nº 05/2017 não apareça o termo alfabetização, ela nos remete a outros textos, como o parecer nº 1201/11 CEE/PR, que trazem algumas concepções: a alfabetização vista como um sistema de escrita alfabética (SEA), com um tempo determinado para ocorrer. Porém, com uma visão sobre o letramento um tanto problemática, na qual há uma redução dos termos que acabam se (con)fundindo como no trecho que afirma que o letramento é visto como um processo que tem um tempo determinado para ocorrer, conforme já apontado, segundo Moraes (2012) é a alfabetização que tem um tempo determinado para se concluir.

Um segundo ponto relevante na instrução nº 05/2017 é a passagem em que se fala sobre a necessidade de uma “ação pedagógica para enfrentamento de percalços relacionados ao processo da aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática” (PARANÁ, 2017, p. 2). A instrução anterior, de 2014, trazia o termo “problemas” que agora é substituído por “percalços”.

Para compreender a mudança que a substituição de um termo por outro acarreta, define-se o significado das duas palavras. De acordo com o dicionário eletrônico Houaiss, conceitua-se “problema” como:

[...] 2. questão social que traz transtornos e que exige grande esforço e determinação para ser solucionado. 3. obstáculo, dificuldade que desafia a capacidade de solucionar de alguém. 4. situação difícil; [...] 5. distúrbio, disfunção orgânica. (2009, s/p)

Já “percalço” é:

1. vantagem, benefício que se obtém por meio de alguma atividade; ganho, lucro. 2. ganho, vantagem que se obtém de maneira fortuita;

proveito. 3. dificuldade, obstáculo, transtorno que surge durante o processo de se fazer, pensar ou realizar algo. (2009, s/p)

Podemos compreender essa alteração de duas formas. Na primeira, pela definição dos termos consultados no dicionário, inferimos que a troca de “problema” por “percalço” resulta numa tentativa de abrandamento da situação, uma vez que o campo semântico no qual se situa a palavra ‘problema’ remete a muitos termos e expressões que demonstram a dificuldade de resolução (significado 2,3 e 4), enquanto que, para ‘percalço’, as definições nos remetem a algo mais fácil de ser contornado (significado 3). Além disso, traz definições opostas ao sentido dado no documento (significado 1 e 2) ao sentido presente na instrução, e, mesmo em relação ao terceiro sentido. Por outro lado, pode-se considerar que o termo ‘problema’ foi substituído pelo termo ‘percalço’, por remeter a uma ‘disfunção’ (significado 5), o que traz uma negatividade que incide nas representações sobre os estudantes que frequentam às SA, que muitas vezes são vistas como “salas de reforço”, para alunos considerados “fracos”. De qualquer forma, nas instruções anteriores, temos a impressão de que o olhar em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos se atribuía maior gravidade do que na instrução de 2017, por ser algo que é difícil de sanar ou em razão da possível conotação de patologia. A essa atenuação da expressão junta-se uma nova condição para abertura e funcionamento das Salas de Apoio:

As instituições de ensino da rede pública estadual terão autorização para abertura de demanda e suprimimento de turmas de Sala de Apoio à Aprendizagem (Língua Portuguesa e/ou Matemática), para atendimento às (aos) estudantes matriculados nos 6º e 7º anos (do período diurno), a partir do número de turmas previstas e estabelecidas pela Superintendência da Educação aos Núcleos Regionais de Educação. (PARANÁ, 2017, p. 2)

Nas instruções anteriores, as condições para abertura eram mais objetivas pois indicavam quantas turmas seriam abertas de acordo com o número de turmas que a escola possuía. Agora os critérios são definidos por outros órgãos, sem que se possa garantir se determinada escola será ou não beneficiada com o programa.

Também há que se considerar que os alunos que frequentam as SA são somente os do diurno. Embora haja casos de distorção série/idade no diurno, certamente são menores do que no noturno. É importante nos questionarmos por que essas turmas nunca foram contempladas pelo programa. Podemos inferir que muitos alunos que frequentam o turno noturno trabalham durante o dia, mas mesmo que essa suposição fosse comprovada, não deveria ao menos se fazer uma tentativa de atendimento a esses alunos?

Em um estudo sobre violência relacionada ao ambiente escolar, Jovino (2013) verifica que muitos alunos que frequentam o turno noturno consideram que há “diferença de tratamento recebido por alunos do período noturno em relação ao diurno por parte tanto da direção, quanto de professores” (JOVINO, 2013, p. 28549). Entre os desejos manifestados por esses alunos está “mais qualidade na educação e, sobretudo, pedem mais tempo na escola, principalmente para crianças e adolescentes” (JOVINO, 2013, p. 28550). A autora compreende que, para atender esse pedido, existe a possibilidade de projetos em contraturno, o que, em nosso entendimento, demonstra como os alunos do período noturno são estudantes que deveriam ser contemplados com a oferta do programa.

Além das acima mencionadas, outra condição para a abertura e funcionamento passou a ser imposta. Se nos textos anteriores apenas o número máximo de alunos era considerado, na nova instrução há também a exigência de um número mínimo de alunos: “a Sala de Apoio à Aprendizagem deverá ser organizada em grupos de no mínimo 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) estudantes” (PARANÁ, 2017, p. 3), o que pode reduzir o número de salas abertas já que essa quantidade de alunos precisa ser mantida a fim de que as Salas continuem funcionando. Com essa imposição, corre-se o risco de que o professor da SA preocupe-se mais com a manutenção da quantidade de alunos que frequentam a SA, os quais precisam continuar frequentando para que a sala não seja fechada, do que com a qualidade das aulas e seus resultados. Pois de acordo com o documento, dentre outras exigências, “a continuidade da demanda aberta para o funcionamento das Salas de Apoio à Aprendizagem está condicionada à frequência das (os) estudantes” (PARANÁ, 2017, p. 3).

Na sequência do documento, há a indicação dos profissionais envolvidos no trabalho com as SAA: direção e equipe pedagógica, professores regentes, professores das Salas de Apoio à Aprendizagem, Núcleo Regional de Educação e técnicos pedagógicos do Departamento de Educação Básica da SUED/SEED.

O papel da direção e da equipe pedagógica é majoritariamente de acompanhamento e orientação dos professores e mediação entre escola, alunos e família, o que consideramos adequado se essa mediação for realmente realizada com vistas ao atendimento dos alunos considerando sua realidade, necessidades e potencialidades.

Ao Núcleo Regional de Educação cabe a orientação das escolas e oferta de formação aos profissionais da escola, porém é necessário verificarmos como essas orientações e formações são conduzidas, se elas chegam até o professor, pois orientação e formação são essenciais para que um profissional possa exercer suas atividades.

A principal função dos técnicos pedagógicos é instruir os Núcleos Regionais de Educação, disponibilizar materiais pedagógicos adequados e analisar as solicitações das instituições de ensino sobre as Salas de Apoio à Aprendizagem. Como dissemos acima, essa tarefa não tem se tornado um processo tão objetivo, visto que os critérios para abertura das SAA parecem ter se modificado não no sentido de facilitar o processo, como era o caso dos primeiros documentos. Também nos questionamos sobre a função de disponibilizar materiais pedagógicos adequados, já que o único material para uso do professor disponível na página do programa é o caderno de Orientações Pedagógicas. Em nossa busca por documentos não encontramos nenhum material pedagógico. Entendemos que todas essas funções, se bem desempenhadas, formam uma cadeia vital para o bom funcionamento do programa.

Embora todos esses órgãos/profissionais tenham suas responsabilidades, ainda cabe aos professores um papel fundamental, já que são eles que trabalham diretamente com os participantes das SAA. As atribuições do professor regente, que atua nas salas regulares, de acordo com a instrução, são:

- a) diagnosticar as dificuldades apresentadas pelas(os) estudantes, referentes aos conteúdos dos anos anteriores ao ano em que a(o) estudante se encontra matriculada(o), indicando-as(os) para a participação na Sala de Apoio à Aprendizagem, a cada período de avaliações definido pela instituição de ensino no Regimento Escolar;
- b) preencher as Fichas de Encaminhamento das(os) estudantes indicadas(os) para a Sala de Apoio à Aprendizagem, no primeiro período de encaminhamento dessas(es) e acompanhar a continuidade desse processo;
- c) participar, com a equipe pedagógica e a(o) professor(a) da Sala de Apoio à Aprendizagem, da definição de ações pedagógicas que possibilitem a superação das dificuldades apresentadas pelas(os) estudantes;
- d) realizar um trabalho conjunto com a(o) professor(a) da Sala de Apoio à Aprendizagem para acompanhar a evolução da aprendizagem da(o) estudante, bem como assegurando que haja um acompanhamento contínuo sobre a produção das(os) estudantes dispensadas(os);
- e) decidir, com a equipe pedagógica e as(os) professoras(es) da Sala de Apoio à Aprendizagem, sobre a permanência ou a dispensa das(os) estudantes, após a frequência mínima de um período avaliativo definido no Regimento Escolar da instituição de ensino. (PARANÁ, 2017, p. 5)

Na alínea 'a', temos definida a primeira tarefa do professor regente em relação às SAA: realizar o diagnóstico das dificuldades que os alunos do 6º apresentam. O diagnóstico é essencial para que o professor consiga visualizar quais alunos apresentam dificuldades de aprendizagem. Embora isso seja tão importante, não há uma menção no documento de como esse diagnóstico pode ser realizado. Compreende-se que o professor tem autonomia para decidir quais instrumentos utilizará para realizar esse diagnóstico, porém uma orientação poderia ajudar o professor a decidir como realizar essa verificação, sobretudo se o professor regente não tiver muita experiência.

Rossato e Mitjás Martínez (2011) acreditam que há poucas pesquisas cuja temática seja a superação das dificuldades de aprendizagem e ao abordar o tema levam em consideração, principalmente, os sujeitos da aprendizagem.

Partimos do pressuposto de que as dificuldades de aprendizagem escolar, sejam elas associadas a deficiências ou não, têm no reconhecimento do sujeito que aprende o ponto central de análise. Nos dois casos, a organização subjetiva do estudante tem espaço primordial na constituição simbólico-emocional que perpassa os processos de aprendizagem escolar. (ROSSATO; MITJÁS MARTÍNEZ, 2011, p. 71)

Essa não é uma tarefa fácil, visto que um professor tem de 25 a 30²⁴ alunos em cada turma. As autoras defendem que “para que a aprendizagem ocorra, há que se promoverem situações pedagógicas que impactem a constituição subjetiva do aprendiz, podendo, então, incidir no desenvolvimento e gerar novas possibilidades de aprender” (ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011, p. 71). Esse conceito se adapta às SAA, principalmente pelo modo como consideram as dificuldades. As autoras analisam duas condições: quando há deficiência nas funções biológicas²⁵ e quando não há (ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011). O segundo caso é o que se relaciona com os alunos do programa.

Quando não há *deficiência* nas funções biológicas, porém a organização subjetiva do estudante, constituída na dinâmica das ações e relações das diferentes zonas da sua vida, incluindo a escola, ao ser confrontada com o processo de ensino, não expressa condições favoráveis para dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados na instituição escolar. (ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011, p. 73)

Entende-se que o aluno com dificuldades é aquele que não aprendeu dentro dos prazos estabelecidos pela escola, mas isso não significa que em outra oportunidade não aprenderá. É essa nova oportunidade que ele recebe ao ingressar na Sala de Apoio à Aprendizagem, por isso a importância de um diagnóstico bem realizado.

Após a realização do diagnóstico, que não precisa constar na documentação que o professor regente envia ao professor da SAA, ele deve preencher a ficha de encaminhamento²⁶ (alínea ‘b’), que traz conteúdos que devem ser assinalados de acordo com as constatações do diagnóstico. Isso serve para que o professor da SAA tenha um conhecimento prévio sobre as dificuldades de cada aluno. Posteriormente, destaca-se o trabalho em conjunto com a equipe pedagógica e professor da Sala de Apoio (alínea ‘c’).

²⁴ Conforme a resolução nº 4527/2011 que fixa o número de estudantes para efeito de composição de turmas nas Instituições Escolares. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69392&indicador=1&totalRegistros=1>>. Acesso: 11 ago. 2017. 14h47min.

²⁵ O programa que atende os alunos considerados com deficiências biológicas é o das Salas de Recursos Multifuncionais.

²⁶ O preenchimento da ficha será analisado com maior profundidade no capítulo 5.

Para que haja coerência nas atividades realizadas tanto nas aulas regulares, quanto no contraturno, esse diálogo é imprescindível. Além disso, esse trabalho em conjunto demonstra que a responsabilidade pelos encaminhamentos em relação às dificuldades dos alunos, dentro da escola, não é só do professor, mas de todo o coletivo escolar. A evolução da aprendizagem do aluno requer esse esforço coletivo.

Na alínea 'd' vemos a necessidade do frequente diálogo entre professor regente e professor da SAA. Na pesquisa realizada por Matsuzawa (2006), de dez professores das SAA entrevistados, quatro responderam que não mantinham contato com os professores regentes, número expressivo e que acreditamos demonstrar que essa é uma situação não tão rara de se acontecer. Como justificativa para essa falta de diálogo revelada pelos professores, a autora aponta que:

A situação de professores que não mantiveram contato com os regentes foi decorrente do fato de terem assumido aulas em mais de uma escola muitas vezes distantes uma das outras. Alguns se locomoviam de uma para outra escola durante o intervalo escolar. Essa forma de distribuição de aulas em turmas da SAALP obrigou os professores a uma comunicação virtual ou via equipe pedagógica com as escolas onde havia SAALP. (MATSUZAWA, 2006, p. 55)

Consideramos que essa não é a situação ideal, mas nos chama a atenção o modo como os professores tentam contornar essas dificuldades, utilizando meios alternativos. Isso mostra a responsabilidade desses profissionais em relação ao trabalho realizado.

Por último, na alínea 'e', novamente o trabalho em conjunto dispõe sobre a rotatividade que deve acontecer no programa, caso os profissionais considerem que superaram suas dificuldades. Ela também depende da conversa e entendimento entre os professores que avaliarão em conjunto se determinado aluno conseguiu superar as dificuldades apresentadas no diagnóstico.

Além das atribuições realizadas em conjunto com o professor regente, ao professor da SAALP cabe:

a) elaborar e desenvolver o Plano de Trabalho Docente junto com a equipe pedagógica e professoras(es) regentes, de acordo com o

disposto na Proposta Pedagógica Curricular para Língua Portuguesa e Matemática, com atividades e metodologias adequadas para a superação das dificuldades referentes aos anos anteriores ao que a(o) estudante esteja matriculada(o);

- b) organizar e disponibilizar regularmente, para as(os) professoras(es) regentes da turma de escolarização e equipe pedagógica, as Fichas de Encaminhamento os relatórios individuais de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem das(os) estudantes, por meio de portfólios ou pastas individuais de atividades;
- c) manter o Livro Registro de Classe atualizado;
- d) registrar e comunicar, por escrito, as faltas das(os) estudantes à equipe pedagógica;
- e) decidir, com a equipe pedagógica e as(os) professoras(es) regentes, a permanência ou a dispensa das(os) estudantes de Sala de Apoio à Aprendizagem, após a frequência mínima de um período avaliativo, sempre observando as condições de aprendizagem das(os) estudantes;
- f) elaborar materiais didático-pedagógicos, considerando as necessidades de aprendizagem das(os) estudantes de Sala de Apoio à Aprendizagem e organizar as produções realizadas, em pastas individuais ou portfólios, de tal modo que possa haver um conjunto de atividades que possibilite a análise do avanço da aprendizagem das(os) estudantes;
- g) participar do Conselho de Classe;
- h) participar de reuniões e/ou de formação continuada promovidas pela Secretaria de Estado da Educação e Núcleo Regional de Educação ou pela instituição de ensino;
- i) preencher e entregar os documentos exigidos no prazo estabelecido. (PARANÁ, 2017, p. 6)

Na alínea 'a', a elaboração do Plano de Trabalho Docente, vemos uma exigência que se faz a todos os docentes. Esse planejamento, se orientado pela equipe pedagógica, levando em consideração a realidade escolar, contribui com as práticas realizadas durante o ano.

A alínea 'b' faz novamente menção à ficha de encaminhamento que parece ser considerada o principal elo de comunicação entre os professores. Mas diferentemente do que acontece com o professor regente, que só assinala as dificuldades dos alunos, o espaço dado ao professor da SAA, embora seja pequeno, destina-se a relatar os encaminhamentos metodológicos e resultados alcançados. Além da ficha, o professor precisa organizar as atividades realizadas pelos alunos, a fim de compor um portfólio (ou pasta individual) que demonstre o processo de aprendizagem dos alunos. Embora a alínea se refira a um relatório individual, não há nada na página do programa relativo a isso, somente um relatório final coletivo. Assim é possível que o relatório individual seja o próprio portfólio (ou pasta individual) com as considerações do professor

ou mesmo um relatório que ele escreva segundo seus critérios, uma vez que não há modelo prévio.

As atribuições descritas nas alíneas 'c' e 'd', de manter o Livro de Classe atualizado e comunicar as faltas dos alunos, fazem parte do cotidiano escolar e não são específicas dos professores das SAA. A alínea 'e' diz respeito ao trabalho coletivo já citado anteriormente quando discutimos as atribuições dos professores regentes.

A alínea 'f' traz a necessidade de se elaborar materiais pedagógicos adequados, pois as SAA precisam ter um trabalho diferenciado, visto que os alunos do programa apresentam “necessidades diferenciadas de aprendizagem” (PARANÁ, 2004, p. 1). Primeiramente nos perguntamos sobre o tempo em que o professor dispõe para preparar esses materiais. De acordo com a tabela de hora-atividade disponibilizada pela SEED para o ano de 2017²⁷, a cada quatro aulas em sala, que é o número de aulas nas SAA durante a semana, o professor tem direito a uma hora-atividade, horário que teria disponível para confeccionar esses materiais. Mas será que cinquenta minutos por semana são suficientes para realizar todas as atribuições que lhe são conferidas? É preciso lembrarmos que, além da confecção de materiais, ele precisa preparar suas aulas, avaliar e organizar as atividades dos alunos, preencher as fichas de encaminhamento, entre outras atividades. Logo, esse tempo nos parece insuficiente.

Em segundo lugar, questionamos novamente a atribuição dos técnicos pedagógicos de disponibilizar materiais pedagógicos adequados, presente na mesma instrução. Como não encontramos nenhuma menção a esses materiais na página do programa, acreditamos que se eles fossem disponibilizados contribuiriam para a prática docente. Não podemos afirmar, todavia, que eles não foram partilhados com os professores durante outros momentos, como nas formações continuadas, por exemplo. Mas essas formações foram bastante criticadas por Matsuzawa (2006) e Duarte (2011), principalmente por não

²⁷ Disponível em:

<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/hora_atividade_tabela2017.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2018.

ofertarem aos professores suporte para melhorarem sua prática em sala de aula.

A participação nas reuniões do Conselho de Classe, prevista na alínea 'g' nos parece coerente, visto que é necessário que o professor da SAA verifique como está o desempenho dos alunos nas outras disciplinas e também possibilita que ele compartilhe os avanços de seus alunos nas aulas específicas do programa.

A atribuição presente na alínea 'h' sobre a formação dos profissionais, que consideramos essencial, depende da oferta realizada pelos NRE. Ela deve atender as necessidades dos profissionais que atuam nessas salas.

Por fim, na alínea 'i', observamos mais uma responsabilidade que é própria dos profissionais que atuam na área da educação que é a de atender prazos estabelecidos para cumprir com o calendário escolar.

Dada a multiplicidade de atribuições desse profissional, fazemos algumas considerações sobre o perfil do professor da SAA apontado pelos órgãos. Segundo as primeiras instruções que datam da criação das SAA, o profissional que ministraria essas aulas deveria ter experiência de 1ª a 4ª série. Matsuzawa (2006) busca na memória social a imagem desse profissional.

Na ordem do discurso, o conceito geral que a memória tem adquirido no corpo da coletividade é de que o docente de 1ª a 4ª série reúne as condições didático-pedagógicas apropriadas para atender aos alunos com dificuldades na leitura e na escrita. A imagem desse professor, no espaço de um interdiscurso permitido pelo texto, é atravessada por falas que vêm de seu exterior, como: dedicado, acolhedor, paciente, afetivo. (MATSUZAWA, 2006, p. 51)

Para o ano de 2017, a definição desse profissional deu-se por meio da resolução nº 113/2017, que regulamenta a distribuição de aulas aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM e aos professores contratados em Regime Especial nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná. Os critérios de distribuição de aulas ficaram assim definidos:

§ 6.º As aulas das Salas de Apoio à Aprendizagem dos Anos Finais do Ensino Fundamental serão atribuídas aos professores efetivos, em forma de aulas extraordinárias, e aos professores contratados em Regime Especial, conforme descrito pelas alíneas “a” a “m”, abaixo relacionadas, sendo vedada a distribuição dessas aulas aos Diretores e Diretores Auxiliares das Instituições de Ensino: a) professor efetivo

cuja disciplina de concurso seja Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, licenciado em Letras/Português ou Matemática, que tenha participado nos últimos 05 (cinco) anos dos Eventos de Formação de Sala de Apoio à Aprendizagem, com maior tempo de serviço em docência na Sala de Apoio à Aprendizagem da Rede Pública Estadual de Ensino; b) professor efetivo cuja disciplina de concurso seja Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, licenciado em Letras/Português ou Matemática, que tenha participado nos últimos 05 (cinco) anos dos Eventos de Formação de Sala de Apoio à Aprendizagem; c) professor efetivo cuja disciplina de concurso seja Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, licenciado em Letras/Português ou Matemática, com maior tempo de serviço em docência na Sala de Apoio à Aprendizagem da Rede Pública Estadual de Ensino; d) professor efetivo cuja disciplina de concurso seja Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, licenciado em Letras/Português ou Matemática; e) professor efetivo cuja disciplina de concurso seja Português ou Matemática, que tenha participado nos últimos 05 (cinco) anos dos Eventos de Formação de Sala de Apoio à Aprendizagem, com maior tempo de serviço em docência na Sala de Apoio à Aprendizagem da Rede Pública Estadual de Ensino; f) professor efetivo cuja disciplina de concurso seja Português ou Matemática, que tenha participado nos últimos 05 (cinco) anos dos Eventos de Formação de Sala de Apoio à Aprendizagem; g) professor efetivo cuja disciplina de concurso seja Português ou Matemática, com maior tempo de serviço em docência na Sala de Apoio à Aprendizagem da Rede Pública Estadual de Ensino; h) professor efetivo cuja disciplina de concurso seja Português ou Matemática; i) professor efetivo com outra disciplina de concurso, licenciado em Letras/Português ou Matemática; j) professor efetivo cuja disciplina de concurso seja Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com habilitação em Pedagogia; k) professor efetivo cuja disciplina de concurso seja Professor Pedagogo, com experiência em docência nos anos iniciais; l) professor efetivo cuja disciplina de concurso seja Professor Pedagogo; m) professor contratado em Regime Especial, licenciado em Letras/Português ou Matemática. (PARANÁ, 2017b, p. 41-42)

De acordo com a resolução, alguns critérios coerentes são utilizados para selecionar esses profissionais como a experiência e formação específica em SAA. Percebemos na alínea 'a' que o professor mais indicado para atuar em uma SAA, de acordo com a resolução, seria um profissional com experiência de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que nos remete aos primeiros documentos que sugeriam a experiência do professor em 1ª a 4ª séries (PARANÁ, 2004). Também é possível verificar a exigência nesse primeiro critério de um professor QPM, já que se faz menção à disciplina de concurso. Esse profissional também precisa ter formação acadêmica em Letras/Português. Com o programa em funcionamento há treze anos, já é possível exigir também desses profissionais experiência de trabalho nas

próprias SAA e também que tenham participado das formações contínuas ofertadas pelo programa.

No decorrer das alíneas, com a falta de um professor que cumpra todos os critérios estabelecidos, substituem-se alguns por outros. Assim é possível perceber quais critérios são mais ou menos importantes para se atuar em uma SAA. Primeiramente, cai a exigência da experiência de trabalho nas SAA, o que parece uma incoerência, já que continua se exigindo que o profissional tenha frequentado os cursos de formação específicos do programa que somente são oferecidos aos professores das SAA. Parece-nos óbvio que se o professor frequentou os cursos de formação, também ministrou aulas nas SAA, o que faz com que a alínea 'b' estabeleça os mesmos critérios da alínea 'a'.

Na alínea 'c', cai a exigência da formação específica nos eventos do programa. Um dos motivos talvez seja a falta de obrigatoriedade da participação dos profissionais nesses eventos. Duarte (2011) relata que, nestes cursos, "a participação não é obrigatória, por isso, muitos professores, inclusive pedagogos e diretores, envolvidos no programa SAALP, não participam e, quando participam, fazem uma série de críticas" (2011, p. 55). Essas críticas, sobretudo negativas, quanto ao conteúdo ministrado nas formações, são observadas também por Matsuzawa (2006).

As formações continuadas precisam ser revistas, pois não têm atingido os seus objetivos. O próprio professor atesta que os cursos de capacitação, de que têm participado, não contribuem para a sua formação, pois „quase nada mudou em sua prática. Há também aqueles que, quando participam dos cursos, rejeitam-nos veementemente. Manifestam-se publicamente ou comentam entre os pares, fazendo oposições críticas aos pesquisadores. (MATSUZAWA, 2006, p. 130)

Indagamo-nos se essas formações são oferecidas no sentido de formar realmente um professor melhor preparado para o trabalho com alunos com dificuldades ou visam somente a atender às exigências dos documentos que versam sobre a oferta desses cursos. Das primeiras formações mencionadas em Matsuzawa (2006) e depois em Duarte (2011), há um espaço de tempo de cinco anos em que elas poderiam ter sido melhor elaboradas para realmente preparar o professor para atuar especificamente nas SAA. No entanto, como

aponta Duarte (2011), elas continuam não satisfazendo muitos profissionais que “alegam que estão cansados de ouvir teorias e mais teorias, que não são suficientes para dar conta de seus reais problemas enfrentados nas salas de aula” (2011, p. 56).

Já na alínea ‘e’, pela primeira vez retira-se a exigência de professor concursado na disciplina Docência nos anos iniciais que, como vimos acima, era uma das sugestões para contratação de professores nos primeiros documentos. Mas somente na alínea ‘j’, a exigência de licenciatura em Letras/Português, no caso de professor para SAALP, é retirada. Esse profissional poderá ser substituído por um concursado em Docência nos anos iniciais ou Pedagogo, demonstrando que a formação específica ainda é considerada mais importante do que o perfil de profissional dos anos iniciais.

O último critério que cai em relação à primeira alínea é a do profissional QPM, que somente em último caso, alínea ‘m’, pode ser substituído por um professor contratado pelo PSS. Esse não é um fator estranho já que na distribuição geral de aulas os professores efetivos com maior tempo de lotação são os primeiros a escolher suas aulas.

Poderíamos considerar que a determinação de todos esses critérios para se definir o profissional que atuará nas SAA demonstra o cuidado que se tem com o programa e com os alunos que o frequentam, porém, precisamos trazer para a discussão o fato de que, durante o ano de 2017, a distribuição de aulas foi efetuada logo no início de fevereiro, antes do início do ano letivo, de modo que os professores QPM escolheram suas aulas e os profissionais contratados pelo PSS que estavam melhor colocados puderam definir suas aulas logo na sequência. Como a abertura de aulas e consequente escolha de vagas para as SAA ocorreu somente em março, como é possível verificar nas páginas de distribuição dos NRE²⁸, certamente muitos desses profissionais já tinham completado sua carga horária de atividades e não estavam mais disponíveis para atuar nas SAA. Desse modo, as aulas acabaram sendo disponibilizadas para quem ainda tinha disponibilidade de horários, como profissionais com menos experiência, muitas vezes recém-formados. Não

²⁸ Disponível em:

<http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/documentos/index.php?curent_dir=4255&start=90>.

Acesso em: 03 mar. 2018.

afirmamos que esses profissionais não possam realizar um bom trabalho, mas parece incoerente disponibilizar uma resolução para distribuição de aulas tão detalhada que, por conta de prazos mal estabelecidos, não possa ser efetivada. Temos, assim, a impressão de que se estabelecem esses critérios somente para que constem no papel ou mesmo atendam a demandas administrativas, sem importar se poderão ou não ser postos em prática.

A análise da instrução nº 05/2017 nos leva a crer que, como direcionamento para superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos, aposta-se nas atribuições dos órgãos e profissionais envolvidos no trabalho das SAA, principalmente nas do professor das SAA. Esse profissional, além de precisar se enquadrar em determinado perfil, pelo menos de acordo com o que consta nos documentos, é incumbido de diversas atividades que não são tão facilmente cumpridas em razão do pouco tempo disponível de preparo de aulas, dentre outras.

A seguir, nossa análise fixa seu olhar na ficha de encaminhamento que, como dissemos anteriormente, é um importante elo entre professor regente e professor da SAA, no que diz respeito ao diagnóstico, encaminhamento e resultados constatados.

5.3 Ficha de encaminhamento

A ficha de encaminhamento (ANEXO A) é o documento inicialmente preenchido pelo professor regente que aponta quais as dificuldades dos alunos selecionados para Sala de Apoio e em que nível de aprendizagem se encontram. Lembramos que, como as SAA recebem até 20 estudantes, o professor regente precisa fazer o diagnóstico de todos os seus alunos que frequentam os sextos anos, para que seja possível definir quais alunos têm necessidade de frequentar a SAA e então preencher a ficha de encaminhamento para cada um deles. É a partir dessa ficha de encaminhamento que o professor da Sala de Apoio à Aprendizagem traça os caminhos que irá percorrer com seus alunos.

Dada sua importância, é necessário indagar se o tempo que o professor dispõe para preenchê-la, no início do ano letivo, é suficiente para já

ter detectado as defasagens de seus alunos, visto que eles precisam ser selecionados antes do início das atividades do programa. Nogueira (2015), em seu estudo sobre a ficha de encaminhamento de alunos para as Salas de Recursos Multifuncionais, que também é preenchida por professores de Língua Portuguesa logo no início do ano, critica o pouco tempo que o professor recebe para diagnosticar as dificuldades de seus alunos.

[...] não é concebível que essa ficha seja preenchida logo após a primeira produção de texto de um aluno do 6º ano, que ingressa na escola no início do ano letivo. É preciso tempo para que o professor conheça o aluno e proponha um trabalho responsável com a escrita da parte do professor que é especialista na área da linguagem. (NOGUEIRA, 2015, p. 82)

Dado o grande número de conteúdos a serem analisados em cada eixo contemplado, essa se torna uma tarefa bastante laboriosa. Na verdade, não há uma clara indicação sobre a obrigatoriedade de se preencher todos os espaços da ficha, mas como para cada conteúdo há três possibilidades de diagnóstico – “atingiu”, “parcialmente” e “não atingiu” – conclui-se que o professor precisa indicar em qual desses graus de aprendizagem o aluno está. E, mesmo não sendo necessário preencher todos os conteúdos logo no início, quais seriam privilegiados? Como escolher os conteúdos da escrita em detrimento da oralidade, ou vice-versa? Essas não são orientações que o professor possui para o preenchimento das fichas.

Essa falta de orientação em relação ao preenchimento das fichas de encaminhamento pode levar os professores a realizá-lo apenas para cumprir os prazos estabelecidos. Dessa forma, não é possível detectar o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra. Angelo (2015) em suas observações precisou descartar as fichas de encaminhamento como material a ser analisado, visto que o professor regente demorou mais de três meses para entregá-la ao professor da SA, e, quando o fez, não demonstrou nenhuma reflexão ao preencher o esse diagnóstico.

[...] das vinte e duas fichas encaminhadas, vinte foram preenchidas exatamente da mesma maneira: o professor assinalou um X, informando o domínio parcial pelo aluno em todos os conteúdos de oralidade, leitura e produção escrita. Duas fichas foram preenchidas de modo diferenciado. Nessas, o professor regente assinalou “Não”

no conteúdo “Tem noções básicas de argumentação, atendendo aos objetivos do texto e aos do interlocutor”, referente ao domínio da oralidade. (ANGELO, 2015, p. 135)

Ao receber uma ficha preenchida de modo aleatório, tal como Angelo (2015) observou, o professor da SAA não pode basear-se nela para traçar seus encaminhamentos e precisará elaborar seu próprio diagnóstico, gastando um tempo em que já poderia estar trabalhando com as dificuldades específicas que os alunos realmente apresentam. Essa situação nos faz refletir sobre os motivos que levam um professor regente do 6º ano a preencher de forma homogênea e homogeneizante todas as fichas e consideramos duas possibilidades: ou o professor não tem a dimensão da importância de se realizar um bom diagnóstico em relação ao aluno para posterior intervenção, ou não tem a orientação necessária para entender como fazer esse diagnóstico. As duas possibilidades apontam para problemas que envolvem não apenas os professores (que podem apresentar lacunas em sua formação), mas todos os profissionais da escola, o que nos causa bastante preocupação.

Em relação ao conteúdo da ficha, até 2014²⁹, ela era separada em três grandes eixos: oralidade, leitura e escrita, que são os eixos previstos nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa, cujo texto afirma que “é tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade” (PARANÁ, 2008b, p. 48).

A escrita, que é o eixo que se relaciona diretamente com o tema desse trabalho, a alfabetização, era subdividida em sete aspectos a serem avaliados pelos professores: escrever com clareza, coerência e utilizando as regras ortográficas; ter noções básicas de utilização dos sinais de pontuação; ter noções básicas de acentuação; reconhecer maiúsculas e minúsculas, empregando-as na escrita; fazer concordância verbal e nominal; utilizar adequadamente os elementos coesivos (pronomes, adjetivos, conjunções,...) substituindo palavras repetidas no texto. Para Angelo (2015, p. 93), a ficha de encaminhamento “determina uma concepção de escrita com foco na língua,

²⁹ Mencionamos a ficha que vigorou até 2014 para avaliar as alterações que ela sofreu e, principalmente, para demonstrar a inserção recente do eixo ‘Apropriação do Sistema da Escrita’, que se relaciona com o objetivo geral de nossa pesquisa: *analisar a concepção de alfabetização presente nos documentos*.

voltando-se ao domínio das regras gramaticais; não há itens que levem em conta os elementos das condições de produção”.

Conforme as DCE de Língua Portuguesa, “tradicionalmente, a escola tem agido como se a escrita fosse a língua, ou como se todos os que nela ingressam falassem da mesma forma” (PARANÁ, 2008b, p. 55). Considerando essa noção de escrita, notamos que a ficha contemplava aspectos relativos à morfologia e sintaxe, de acordo com a norma padrão. Faraco adverte que “a escola continua a ensinar, no início do século XXI, um estado de língua que, como tal, não existe mais há, pelo menos, 700 anos” (FARACO, 2008, p. 149). Portanto, até 2014, a preocupação central em relação à escrita era o uso da norma padrão, mas em 2015 essa ficha sofreu uma reformulação e a escrita separou-se em dois eixos distintos: apropriação do sistema da escrita e prática discursiva da escrita³⁰.

O eixo “apropriação do sistema da escrita” agora tratava de questões específicas da alfabetização, o que se pode interpretar como uma preocupação com a demanda de alunos que ingressavam na SA trazendo dificuldades específicas relacionadas ao processo de aquisição do sistema de escrita alfabética.

Ao traçar um paralelo entre os domínios/conteúdos da ficha de encaminhamento de Língua Portuguesa dentro do eixo “apropriação do sistema da escrita” e as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética³¹ é possível relacionar cinco, dos oito conteúdos, com as propriedades do SEA o que nos leva a considerar que a concepção de alfabetização adotada nesse eixo é a da escrita vista como um sistema notacional e de representação (SOARES, 2016; MORAIS, 2012). Isso equivale a dizer que a escrita é vista como sistema que nota o segmento sonoro das palavras, além de ser um processo que deve ser construído pelo aluno.

³⁰ Embora os eixos de leitura e oralidade também tenham sofrido alterações, elas foram menores. Os eixos passaram a ser denominados “prática discursiva da leitura” e “prática discursiva da oralidade”.

³¹ Descritas no capítulo 1.

Quadro 3 - Comparação entre conteúdos do eixo apropriação do sistema da escrita, da ficha de encaminhamento das SAALP, e propriedades do SEA

FICHA DE ENCAMINHAMENTO	PROPRIEDADES DO SEA
1. Compreensão das diferenças existentes entre os sinais de sistema de escrita e outras formas e sistemas de representação.	Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. Reconhecimento do alfabeto e dos diferentes tipos de letras.	As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. Percepção da segmentação das palavras na escrita.	
4. Reconhecimento sobre as especificidades da ortografia das palavras com estruturas silábicas mais frequentes (CV, V, CCV e CVC).	As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.
5. Compreensão sobre a relação entre letras e fonemas (em algumas situações as letras têm valores sonoros fixos, em muitas outras podem ter mais de um valor sonoro e, ainda, certos sons podem ser representados por mais de uma letra).	As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
6. Constituição escrita das palavras (compreensão das sílabas)	
7. Reconhecimento da existência das palavras em textos.	
8. A tonicidade e elementos notacionais na escrita das palavras.	Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por trazerem metade dos conteúdos descritos nas propriedades do SEA é possível reconhecer que a alfabetização na ficha de encaminhamento é vista como um sistema de representação e um sistema notacional, diferente do que se encontra nas Diretrizes que ainda tratam a alfabetização como apropriação de um código, “alfabetização: esta é uma atividade mecânica que garante ao sujeito o conhecimento do código linguístico (codificação e decodificação)” (PARANÁ, 2008b, p. 50), concepção normalmente relacionada aos métodos tradicionais de alfabetização.

Para enfatizar o entendimento de que estudantes são selecionados para as SA tendo em vista a não apropriação da escrita alfabética, dentre outras dificuldades, na descrição dos conteúdos presentes na ficha de encaminhamento é possível verificar que ela se refere aos primeiros usos da escrita.

1. Reconhecer a diferença entre sinais do sistema de escrita e outros sistemas de representação; entre letras e números e entre letras e outros sinais usados na escrita (acentos e sinais de pontuação).
2. Identificar as letras do alfabeto e distinguir as letras maiúsculas das minúsculas.
3. Escrever palavras com reconhecimento das necessidades de separação entre essas nas linhas de um texto.
4. Escrever com autonomia palavras comuns do universo referencial infantil.
5. Perceber a diferença entre: as letras, os nomes delas, os sons que elas podem representar (fonemas) e entre a fala e a escrita.
6. Reconhecer a constituição das palavras a partir de unidades fonológicas (fonemas) em segmentos (as sílabas/grafemas, em diversas posições, constituídas de uma ou mais letras que podem representar um ou mais fonemas)
7. Verificar a constituição de textos a partir de palavras em frases, conforme o contexto de produção.
8. Observar que, além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem, interferindo na significação. (FICHA DE ENCAMINHAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2015, ANEXO A)

No primeiro item, se verifica uma das primeiras convenções que o alfabetizando precisa assimilar: o reconhecimento das letras, ou seja, o alfabeto que utilizamos para escrever em língua portuguesa. Esse item sinaliza uma aprendizagem bem primária sobre o ensino da escrita.

No segundo item, há a diferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas; porém não se questiona aqui o uso que o estudante faz dessas letras, mas somente se as reconhece. Isso pode indicar, quando comparamos esse item com o quadro das propriedades do SEA, que o aluno reconhece que o “a” minúsculo deve ser lido como o “A” maiúsculo, ou seja, que o fonema é o mesmo; e não que ele deve utilizar as letras minúsculas e maiúsculas de acordo com regras da língua portuguesa, como o uso de maiúsculas no início de frases ou em substantivos próprios. Esses dois primeiros itens podem ser trabalhados, inclusive, com palavras isoladas, sem a necessidade de inseri-los em textos, o que é um dos motivos de crítica a respeito de como o SEA tem sido trabalhado. Em tese sobre as concepções de alfabetização e letramento nos Cadernos de Formação do PNAIC de Língua Portuguesa, Costa (2017) verifica que a lista de palavras é comumente utilizada por professores no trabalho com alunos que apresentam dificuldades de leitura e escrita. Para

utilizar o SEA dentro da perspectiva do letramento, a pesquisadora sugere a utilização de listas que tenham alguma função social.

No terceiro item, há uma nova convenção, o uso de espaços entre as palavras. Para que o aluno se aproprie dessa noção, é preciso compreender o que é a palavra dentro de determinada língua. Embora ela não tenha sido associada a nenhuma propriedade do SEA, Morais (2012) cita essa como uma das convenções da língua:

[...] escrevemos, nas línguas com alfabeto latino, da esquerda para a direita, geralmente de cima para baixo, deixamos espaços entre as palavras escritas e usamos apenas certas letras que, ao longo da história, foram escolhidas para substituir determinados sons. (MORAIS, 2012, p. 50, grifo nosso)

No quarto item, a descrição somada ao conteúdo sugere uma escrita autônoma de palavras que utilizam sílabas simples como CV, por exemplo, dessa forma palavras de quatro letras, com duas sílabas formadas por consoante mais vogal, deveriam já ser de domínio do aluno. Aqui é importante destacar a não utilização da expressão “utilizando as regras ortográficas”, que constava na ficha de encaminhamento anterior à analisada. Isso pode ser considerado um avanço, pois, como Soares (2015) salienta em relação à perspectiva psicogenética: “os ‘erros’ cometidos pelo alfabetizando são indicadores do processo através do qual ele está descobrindo e construindo as correspondências entre o sistema fonológico e o ortográfico” (2015, p.103). Portanto, não restringir escrita a escrita ortográfica supõe que o professor possa considerar que o aluno está em processo de aprendizagem.

O quinto item diz respeito à correspondência grafema-fonema, processo bastante complexo já que na língua portuguesa, segundo as metas que Morais (2012) aponta para os primeiros anos, essa é uma etapa que deveria ser atingida já no segundo ano do ensino fundamental. Nesse item especificamente temos a possibilidade de verificar com mais clareza a concepção de escrita como um sistema notacional já que trata da relação grafema (escrita) e fonema (fala).

Embora o sexto item não tenha sido ligado às propriedades do SEA, ele é uma extensão dos itens quatro e cinco, em que o aluno já tem uma noção um pouco mais avançada das sílabas e da complexidade das palavras.

O sétimo é o primeiro item que trata da palavra dentro do texto, todos os outros itens, incluindo o último, podem ser trabalhados a partir de palavras isoladas. Sua inserção dentro da apropriação do sistema de escrita alfabética pode ser uma tentativa de tornar esse eixo mais aproximado do que apregoam as Diretrizes quando tratam da escrita ressaltando “que as condições em que a produção acontece determinam o texto” (PARANÁ, 2008b, p. 57). Embora seja necessário trabalhar com as especificidades da aquisição da escrita de forma sistematizada, consideramos que é possível fazê-lo de forma articulada às práticas de letramento.

O oitavo e último item, como dito anteriormente, também trata de questões convencionais como a acentuação de palavras, que seguem determinadas regras e que fazem parte da apropriação do sistema de escrita alfabética. Ao verificar os principais problemas com a escrita dos alunos das SAALP, em sua intervenção Marchioli (2017, p. 144) aponta algumas dessas convenções como o uso de maiúsculas e minúsculas e a acentuação das palavras, mostrando que é preciso trabalhá-las com os alunos para que suas dificuldades em relação à aprendizagem da escrita da língua portuguesa sejam superadas.

Conceber a escrita de acordo com o que apregoa o SEA não descarta a possibilidade de se alfabetizar letrando, mas coloca em evidência o fato de que deve se trabalhar o sistema de escrita de forma sistematizada o que não impede que a escrita, concomitantemente seja praticada em seus usos sociais. Alertamos para o fato de que, assim como fizemos em relação ao letramento, não se trata de eleger uma concepção como melhor em relação às outras, mas de trazer para discussão a importância de se investir em um tempo no ensino sistemático do sistema de escrita. Isso não significa voltar à uma concepção de alfabetização como aquisição de uma técnica, desprovida de qualquer reflexão, pois mais do que se apropriar da escrita alfabética, Morais salienta que essa apropriação possibilita “pôr em prática, no interior da escola, certos princípios de ordem filosófica” (MORAIS, 2012, p. 114):

- a) Formar pessoas não conformistas, críticas, que lutam por seus direitos;

- b) Formar pessoas que não só se repetem, mecânica ou ordeiramente, o que lhes é transmitido, mas que criam ou recriam conhecimentos e formas de expressão;
- c) Formar pessoas que se regem por princípios éticos de justiça social, de redução das desigualdades socioeconômicas, de respeito à diversidade entre os indivíduos, grupos sociais e povos;
- d) Formar pessoas respeitando suas singularidades, seus ritmos de aprendizagem, e levando em conta em quê, especificamente, necessitam ser ajudadas, para que possam avançar em suas aprendizagens. (MORAIS, 2012, p. 114)

Esses princípios englobam o que se espera de uma formação escolar: a contribuição das Salas de Apoio atingiria principalmente o item “d”, contribuindo para que as lacunas que os estudantes porventura apresentam em relação à alfabetização possam ser sanadas. Fazer com que o aluno se aproprie da escrita num sentido amplo – o que ocorrerá após a apropriação da escrita alfabética – é fornecer instrumentos para que possa atuar efetivamente na sociedade em que está inserido.

Embora acreditemos ser necessário trazer para as SAALP conteúdos específicos de trabalho relativos ao processo de alfabetização, e consideremos que trabalhar o SEA nos leve para esse caminho, não podemos deixar de nos questionar por que há referência a tantos conteúdos relacionados às propriedades do SEA, uma vez que dentro das DCE, ou de outros documentos que se refiram às SAA, o SEA ainda não havia sido mencionado.

Encontramos em trabalhos recentes sobre a alfabetização e letramento (PERES, 2016; COSTA, 2017) dentro de documentos da esfera federal, principalmente os documentos elaborados pelo MEC, uma reiterada menção ao SEA como uma das possibilidades de se efetivar a alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental, sempre vinculada a práticas de letramento. Acreditamos que a inserção do eixo Apropriação do Sistema da Escrita na ficha de encaminhamento tem relação com essa proposta, na qual o SEA é trabalhado no sentido de sanar as dificuldades de aprendizagem em relação à aquisição do sistema de escrita pelos estudantes que frequentam as SAA.

Mas Peres (2016) vê com preocupação o fato de se “apostar todas as fichas” no SEA. Como já discutimos anteriormente, a alfabetização no Brasil tem sido um problema que se perpetua década após década, sempre relacionado às camadas populares, aos alunos da escola pública. Por isso não

se pode considerar que somente inserir esses conteúdos dentro do programa SAA irá fazer com que as dificuldades manifestadas pelos alunos sejam sanadas. Essa inserção precisa se dar de forma reflexiva, levando em consideração quem são esses alunos, quais conhecimentos já trazem consigo e que contribuições a apropriação do sistema de escrita alfabética trará para suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado no início desta pesquisa, nosso objetivo geral era analisar os documentos que dão suporte ao trabalho nas SAA no ano de 2017 – resolução nº 1690/2011 GS/SEED, instrução nº 05/2017 SUED/SEED e ficha de encaminhamento –, procurando observar qual concepção de alfabetização está presente nesses textos. Quanto aos objetivos específicos procuramos a) - fazer um levantamento da legislação das SAA (resolução nº 208/2004, resolução nº 3098/2005, resolução nº 371/2008, instrução nº 01/2008, instrução nº 022/2008, instrução nº 07/2011, resolução nº 2772/2011, instrução nº 010/2014 e instrução nº 05/2017) e observar em que sentido as mudanças ocorridas significam avanços ou retrocessos; b) verificar quais são os direcionamentos para superação de dificuldades de aprendizagem em língua materna dentro dos documentos referentes à SAA. Temos, portanto, três perguntas de pesquisa:

- 1) Que concepção de alfabetização está expressa nos documentos relativos à SAA no ano de 2017?
- 2) Quais os direcionamentos apontados pelos documentos das SAA para superação das dificuldades dos alunos em língua materna?
- 3) Em que medida as alterações realizadas nos documentos referentes ao funcionamento das SAA, desde 2004 até 2017, representam avanços ou retrocessos no processo de superação de dificuldades apresentadas pelos alunos?

Partindo da afirmação que constava na primeira resolução, nº 208/2004, de que o programa Sala de Apoio à Aprendizagem fora criado “tendo em vista o número de alunos de 5ª série que não estão lendo, escrevendo” (PARANÁ, 2004, p. 1), consideramos ser necessário investigar como os documentos concebiam a alfabetização e encaminhavam os trabalhos para enfrentar as defasagens de alfabetização dos alunos encaminhados para participar do programa SAA.

Nossa primeira pergunta foi respondida principalmente através da análise da ficha de encaminhamento que apontou uma concepção de

alfabetização baseada no SEA, o que consideramos ser positivo visto que ele se refere à aprendizagem inicial da escrita como forma de compreender a natureza das defasagens na alfabetização dos alunos das SAA. Acreditamos que trazer para a agenda o termo alfabetização é uma discussão que precisa acontecer, sobretudo porque índices que se referem ao fracasso na alfabetização se referem principalmente aos alunos que vêm das camadas mais populares, como visualizamos nos dados do INEP de 2016, que utilizamos para demonstrar os índices do 6º ano. Nas redes públicas de ensino, em relação à distorção série/idade eles apontam para 31,6%, enquanto que para rede privada cai para 6,3%, para o mesmo ano. Em relação à taxa de aprovação de 80,6% na rede pública, esse índice se eleva para 96,3% na rede privada, comprovando que, quando falamos de problemas na educação, estamos tratando da educação pública.

Se, por um lado, as DCE apontam que “a democratização do ensino levou para a instituição escolar os integrantes das classes menos favorecidas” (PARANÁ, 2008b, p. 38), também é certo que essa democratização não garantiu que todos recebessem uma educação de qualidade. “A expressão ‘chaga do analfabetismo’ aponta para aquelas sociedades que não conseguiram democratizar o acesso às escritas, via educação e alfabetização” (SILVA, 2014, p. 8).

Embora os alunos das classes populares tenham acesso à escola, isso não significa a garantia de sua aprendizagem. Soligo (2002) nos fala sobre os alunos que a escola não conseguiu alfabetizar, os quais precisam se apropriar do sistema de escrita alfabética, primeiro passo para o domínio e evolução da escrita, em um país onde o “escrito é rei” (VÉLIS, 1990, p. 16)

Também encontramos nos documentos referência ao ato de alfabetizar na perspectiva do letramento, o que não é estranho já que essa é uma concepção presente nas DCE (2008). Entendemos que o fato de focar a alfabetização no SEA não indica que não se possa realizá-la a partir da função social dos textos.

A nossa segunda questão foi respondida a partir da análise de cada um dos documentos vigentes em 2017. A resolução nº 1690/2011 GS/SEED trouxe como direcionamento para superação de dificuldades a ampliação do tempo de

permanência na escola em contraturno. Consideramos que a efetivação da alfabetização em termos de apropriação do SEA só se efetivará em conjunto com outros fatores, como valorização dos docentes, disponibilidade a espaço adequado, oferta de formação profissional, entre outros. Já a instrução nº 05/2017 SUED/SEED trouxe como direcionamento a atribuição de diversas responsabilidades aos profissionais. Acreditamos que há uma sobrecarga do profissional que atende as SAA, uma vez que este precisa atender a uma série de exigências estabelecidas pelas normativas (o professor deve atuar nos Anos Iniciais, ter formação específica na área de Letras, ter experiência de trabalho na SAALP e ter participado das formações oferecidas dentro do programa), as quais muitas vezes não podem ser atendidas em razão do modo como se dão as distribuições de aulas dos profissionais da educação. Esse profissional também é incumbido de várias funções (preenchimento de fichas, confecção de materiais, montagem de portfólios individuais etc.), muitas difíceis de serem realizadas pois demandam muito tempo ou porque dependem de outros órgãos, como as formações ofertadas pelos NRE. Sendo que estas, segundo Matsuzawa (2006) e Duarte (2011), não foram consideradas formações que traziam boas contribuições para o trabalho docente. Na ficha de encaminhamento, consideramos que o direcionamento se deu através da inserção do eixo Apropriação do Sistema da Escrita que passou a trazer diversas propriedades do SEA (MORAIS, 2012). Entendemos que ao trazer conteúdos que contemplem a aprendizagem inicial da escrita, a relação grafema/fonema, eles são considerados um direcionamento necessário para a superação de dificuldades de aprendizagem.

Nossa última pergunta foi respondida pela comparação entre os documentos iniciais que datam da criação das Salas de Apoio e os documentos do presente ano. Nessa comparação, foi possível constatar que os primeiros documentos definiam que as SAALP haviam sido criadas em razão da chegada, nas séries finais, de alunos com dificuldades em ler e escrever (PARANÁ, 2004), o que não era mais retomado nas outras resoluções que não definiam quais escolas seriam contempladas com o programa, ficando esta determinação a cargo de órgãos ligados à SEED. Apesar de as funções dos órgãos e profissionais envolvidos estarem bem definidas, cremos que a

descontinuidade das disposições (no que diz respeito aos anos atendidos, número de alunos, escolha das escolas) fragiliza o trabalho que não tem uma continuidade.

Um programa como o das SAA é muito importante dentro do contexto da escola pública, em que vários alunos não conseguem se apropriar de conteúdos, como o sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2012; SOARES, 2016). A entrada no programa pode ser a chance de aprender os conteúdos não assimilados. Mas é preciso que ele seja rotineiramente fiscalizado para que seu primeiro objetivo, levar o aluno a superar as suas dificuldades em relação à leitura e escrita (PARANÁ, 2004), seja atendido.

Dessa forma, acreditamos que contribuimos com as pesquisas da área de Letras ao chamar a atenção para as alterações ocorridas nos documentos durante os anos, que, em alguns trechos, representam mais retrocessos do que avanços. Ao focar na superação de dificuldades e concepções relativas à apropriação do sistema de escrita, também lançamos um olhar específico para essa parcela de alunos que, nos anos finais do Ensino Fundamental, ainda não foram alfabetizados.

Tratar das questões ligadas à alfabetização na contemporaneidade continua sendo tão importante como sempre foi, já que essa é uma dívida que o Brasil mantém em relação à escola pública e à população menos favorecida há muitos anos (FERRARO, 2014, p. 85), população essa que sofre cotidianamente pelo fato de ser privada de um direito fundamental.

[...] nos países em que o escrito é onnipresente, e em que o domínio da língua escrita é não apenas uma necessidade cotidiana, mas, no seu mais alto grau, um sinal de distinção cultural e social, capacidades nulas, fracas ou simplesmente medíocres neste domínio condenem, mais tarde ou mais cedo, a toda a espécie de exclusões. E por vezes à vergonha. (VÉLIS, 1990, p. 16)

Conforme abordamos em nossa pesquisa, o trabalho voltado à apropriação do SEA foi visto como uma possibilidade de se focar uma especificidade (SOARES, 2016) da alfabetização, que de modo algum deve ser ensinada de maneira ingênua, sem nenhuma criticidade (PERES, 2016) em nossas escolas; pois como afirma a autora é preciso indagar:

Ensinar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), para quem? Em qual escola? Em quais condições? Com quais professoras e professores? Com quais propósitos? Para quais enfrentamentos? Com quais possibilidades concretas? Em qual contexto social e político? (PERES, 2016, p. 22)

Concordamos com a autora que essas perguntas precisam ser feitas sempre, pois incidem diretamente sobre o trabalho. Como afirma Peres (2016), servem como pano de fundo para a discussão sobre alfabetização numa sociedade como a brasileira marcada por “altos índices de exclusão, de desigualdade, de corrupção e que vive um momento de significativo avanço conservador” (PERES, 2016, p. 22). Portanto, sugerimos que o SEA seja trabalhado junto às práticas de letramento visando ao pleno domínio da escrita por parte do aluno, que, assim, poderá exercer sua cidadania.

Como uma possibilidade de pesquisas futuras, acreditamos ser necessário ouvir a voz dos estudantes que frequentam às SAALP, especialmente os que não se apropriaram do sistema da escrita. Consideramos essencial analisar sua relação com a escrita, dentro do ambiente escolar e fora dele. Também sugerimos o acompanhamento das orientações e formações que os profissionais que atuam nas SAALP recebem para o trabalho com esses alunos, se elas suprem as necessidades desses profissionais ou constituem mera formalidade.

Para finalizar, salientamos que poder ouvir os documentos e compreender como eles interferem na atividade pedagógica foi enriquecedor, inclusive como experiência pessoal. Embora nem sempre eles fiquem à disposição, precisamos reconhecer que, quando temos acesso a eles, nem sempre são consultados, pois sua leitura, muitas vezes, demanda tempo, disciplina e concentração ou porque nem tenhamos consciência de como eles impactam nossas vidas. Como este é um trabalho que tratou da escrita, em sua aprendizagem inicial, do primeiro passo rumo ao pleno domínio da escrita, acreditamos ser vital olhar os documentos, decifrar o que suas linhas nos dizem. Essa leitura contribui para entendermos quais são nossos deveres e direitos na sociedade e atuar nela com mais criticidade.

Acima mencionamos a fala de Peres (2016), no sentido de que estamos voltando a um discurso conservador. Portanto, conhecer os

documentos e usá-los a nosso favor pode nos ajudar a combater esse retorno a uma sociedade egoísta, injusta e conservadora na qual os altos índices de analfabetismo são bem-vindos.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Cristiane M. P. **Mediações colaborativas e pedagógicas na Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa**. 2015, 390 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/cmpangelodo.PDF>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

BAZONI, Jane Ester. **O significado do não aprender na Sala de Apoio à Aprendizagem**: a resiliência na voz dos protagonistas do mesossistema constituído pela família e escola. 2014, 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em:<<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2014/2014 - BAZONI Jane Ester Silva.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

BIANCHINI, Luciane G. B. **Significações e sentimentos sobre o erro**: alunos que frequentam a Sala de Apoio à Aprendizagem. 2014, 175 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/116039/000810414.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

BORDIN-LUIZ, Viviane. **A leitura da literatura no Ensino Fundamental II**: bases teóricas e práticas possíveis. 2016, 112 f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Cascavel, 2016. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/955/1/VIVIANEBORDIN.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 12 mar. 2017.

_____. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. Decreto 6094/07. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação** – 2007. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/94807/decreto-6094-07>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. Lei n. 13005, de 25 de jun. de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Casa Civil. Brasília, p. 115, jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso 04/03/2018>. Acesso em: 04 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília – DF, MEC, Consed, Undime, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico**, vol.5, n.1, p. 2430, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5619>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

CARVALHO, Luciana R. R. de. **Oficinas com o jogo Set na sala de apoio à Aprendizagem como espaço para pensar a resiliência**. 2013, 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2013/2013 - CARVALHO Luciana.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

CATELLI JR., Roberval. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: de programa em programa. In: MORTATTI, Maria do Rosário L.; FRADE, Isabel Cristina Alves da S. (orgs.) **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 91-107. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

CAVALCANTE, Juliana Brito de Araújo. História da alfabetização no Brasil: do ensino das primeiras letras à psicogênese da língua escrita. In: II CONBAIf Congresso Brasileiro de Alfabetização. n. 2, 2015, Pernambuco. **Comunicação científica**. Disponível em: <<http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/HIST%C3%93RIA-DA-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O-NO-BRASIL-DO-ENSINO-DAS-PRIMEIRAS-LETRAS-%C3%80-PSICOG%C3%80-ANESE-DA-L%C3%80-DNGUA-ESCRIT.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2017

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: Vários autores. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e epistemológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 295-316.

COLELLO, Silvia de M. G. Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita. **Videtur**, Porto: Mandruvá, n. 29, não paginado, 2004. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

COSTA, Kaira W. C. **Cadernos de formação do PNAIC em língua portuguesa: concepções de alfabetização e de letramento**. 2017, 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_11190_TESE%20COMPLETA%20PUB%20PUBLICA%20C7%20C3O%20%20%20.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. *In*: Vários autores. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e epistemológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 127-153.

DI PIERRO, Maria Clara; VÓVIO, Cláudia Lemos; ANDRADE, Eliane Ribeiro. A alfabetização de jovens e adultos na legislação e na política educacional brasileiras. *In*: _____. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008. p. 20-56. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640POR.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

DUARTE, Patrícia Cristina de O. **A produção textual na Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa: uma análise das condições de produção no caderno Orientações Pedagógicas**. 2011, 171 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/pcoduarte.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FEIL, Iselda Sausen. Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo. *In*: ALLEBRANDT, Lidia Inês; MALDANER, Maridalva Bonfanti. (orgs.) **Alfabetização numa relação intercultural**. Ijuí-RS: Unijuí, 2016. p. 38-43.

FERRARO, Alceu Ravello. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário L.; FRADE, Isabel Cristina Alves da S. (orgs.) **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária, São Paulo:

Editora Unesp, 2014. p. 65-91. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; vol.6).

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Tradução de Cláudia Berliner. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2012 [2002]. (Coleção questões da nossa época; vol. 38)

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. São Paulo: Penso Editora, 2013.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão monousuário 3.0 [CD-ROM]. 2009.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (1992-2011)**. Disponível: <<https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD330&t=taxa-analfabetismo-pessoas-10-anos-mais>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

INEP. **Indicadores Educacionais**, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 09 fev. 2018.

JOVINO, Ione da Silva. Significações de educação e violência: percepções de jovens estudantes de Curitiba e região metropolitana. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 9., 2013, Curitiba. **Anais**. Curitiba: PUC, 2013. p. 25458-28561. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7421_5308.pdf>. Acesso em: 06. abr. 2018.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez., 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MAGALHÃES, Justino. Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização e a diversidade cultural. In: MORTATTI, Maria do Rosário L.; FRADE, Isabel Cristina Alves da S. (orgs.) **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Editora Unesp,

2014. p. 39-64. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf. Acesso em: 12 mar. 2017.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.1, abril. 2011. Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/5644/3988>. Acesso em: 12 mar. 2017.

MARCHIOLI, Valdirene Aparecida da S. **Mafalda na Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA)**: uma proposta de trabalho de produção textual a partir das tiras cômicas e de outros gêneros quadrinísticos. 2017, 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000211043>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

MATSUZAWA, Inesa Nahomi. **Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa**: uma análise crítica da atuação de alguns professores de Maringá. 2006, 209 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/inmatsuzawa.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções e metodologias de alfabetização**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf>. Acesso em: 25 maio 2016.

_____. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo / 1876-1994. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000. (Encyclopaedia).

_____. O I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita. In.: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 01-21.

NOGUEIRA, Amarili S. **Sala de recursos multifuncional e representação da escrita**: análise da resolução 13/2007, normativa 16/2011 e ficha de referência pedagógica. 2015, 106 f. Dissertação. (Mestrado em Linguagem, identidade e subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <http://bicentede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1438>. Acesso em: 21 jun. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Resolução nº 208/2004 - SUED/DEF/GRHS. **Implementa uma ação pedagógica para enfrentamento dos problemas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática.** Curitiba: SEED, 2004. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=70333&indice=6&totalRegistros=297&anoSpan=2007&anoSelecionado=2004&mesSelecionado=0&isPaginado=true>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 3098/2005 – SEED. **Altera a organização das Salas de Apoio à Aprendizagem.** Curitiba: SEED, 2005. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=100949&indice=10&totalRegistros=3534&anoSpan=2007&anoSelecionado=2005&mesSelecionado=0&isPaginado=true>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Orientações Pedagógicas:** língua portuguesa, sala de apoio à aprendizagem. Curitiba: SEED, PR, 2005b. 162 p.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Coletânea de Legislação Educacional.** vol. XVI. Paraná: SEED, 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/coletaneas/coletanea2008.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica:** Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, DEB, 2008b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Coletânea de Legislação Educacional.** vol. XIX. Paraná: SEED, 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/coletaneas/coletanea2011.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. Superintendência da Educação, Secretaria de Estado da Educação. Instrução nº 010/2014- SUED/SEED. **Autorização de Salas de Apoio à Aprendizagem.** Curitiba: SUED, SEED, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2014%20sued%20seed/instrucao102014seedsued.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. Superintendência da Educação, Secretaria de Estado da Educação. Instrução nº 05/2017 – SUED/SEED. **Autorização de Salas de Apoio à Aprendizagem.** Curitiba: SUED, SEED, 2017. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao052017sued_seed.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 113/2017– GS/SEED. Curitiba: SEED, 2017b. **Regulamenta a distribuição de aulas.** Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/2017/resolucao1132017gsseed.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

PERES, Eliane. "A produção da crença": política de alfabetização no Brasil na última década (2006-2016) *In*: CAMPOS, Marília A. T.; SILVA, Monica R. da. (orgs.) **Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 1-6 E-book.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009. 304 p.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSSATO, Maristela; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A Superação das Dificuldades de Aprendizagem e as Mudanças na Subjetividade. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p. 71-107.

SAVIANI, Demerval. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, número especial, p. 291-322, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/442/428>>. Acesso em: 03 mar.2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Prefácio. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário L.; FRADE, Isabel Cristina Alves da S. (orgs.) **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 7-10. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v.9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reivencao-alfabetizacao.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLIGO, Rosaura. O direito de se alfabetizar na escola. Simpósio 18. *In*: MARFAN, Marilda Almeida (org). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de professores**. vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 2002. p. 273-280. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1a.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2017.

TEMPLE, G. C. **Alunos copistas: uma análise do processo de escrita a partir da perspectiva histórico-cultural**. 2007, 180 f. Dissertação (Mestrado) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TODOS pela educação. **Conheça os programas federais voltados para a educação.** 16 de abril de 2015. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33360/conheca-os-programas-federais-voltados-para-a-alfabetizacao/#>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÉLIS, Jean-Pierre. **Carta de Analfabétia:** notícias de uma região redescoberta nos países desenvolvidos. Tradução de António J. Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1990.

ANEXOS

ANEXO A – Ficha de encaminhamento³²

Escola:	Turma:
Nome do Aluno:	Data Nasc.: ___/___/___
Professor Regente:	Professor da Sala de Apoio:
Tempo de permanência no Programa:	Entrada ___/___/___ Saída ___/___/___
Disciplina: Língua Portuguesa	

DOMÍNIOS / CONTEÚDOS		DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO	DIAGNÓSTICO O PROF. REGENTE			ACOMPANHAMENTO DO PROFESSOR DA SAA
I	APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DA ESCRITA		At	Parc	Não At.	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO E RESULTADOS ALCANÇADOS
1	Compreensão das diferenças existentes entre os sinais de sistema de escrita e outras formas e sistemas de representação.	Reconhecer a diferença entre sinais do sistema de escrita e outros sistemas de representação; entre letras e números e entre letras e outros sinais usados na escrita (acentos e sinais de pontuação).				
2	Reconhecimento do alfabeto e dos diferentes tipos de letras.	Identificar as letras do alfabeto e distinguir as letras maiúsculas das minúsculas.				
3	Percepção da segmentação das palavras na escrita.	Escrever palavras com reconhecimento das necessidades de separação entre essas nas linhas de um texto.				
4	Reconhecimento sobre as especificidades da ortografia das palavras com estruturas silábicas mais frequentes (CV, V, CCV e CVC).	Escrever com autonomia palavras comuns do universo referencial infantil.				
5	Compreensão sobre a relação entre letras e fonemas (em algumas situações as letras têm valores sonoros fixos, em muitas outras podem ter mais de um valor	Perceber a diferença entre: as letras, os nomes delas, os sons que elas podem representar (Fonemas) e entre a fala e a escrita.				

³² Configurada em modo retrato para este trabalho. A configuração original encontra-se disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/ficha_lingua_portuguesa.pdf.

	sonoro e, ainda, certos sons podem ser representados por mais de uma letra).				
6	Constituição escrita das palavras (compreensão das sílabas)	Reconhecer a constituição das palavras a partir de unidades fonológicas (fonemas) em segmentos (as sílabas/grafemas, em diversas posições, constituídas de uma ou mais letras que podem representar um ou mais fonemas).			
7	Reconhecimento da existência das palavras em textos.	Verificar a constituição de textos a partir de palavras em frases, conforme o contexto de produção.			
8	A tonicidade e elementos notacionais na escrita das palavras.	Observar que, além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem, interferindo na significação.			
II		PRÁTICA DISCURSIVA DA LEITURA			
1	Compreensão global de textos	Ler com relativa fluência, entonação e ritmo, observando a prosódia dos sinais de pontuação.			
		Reconhecer a ideia central de um texto identificando o tema.			
		Formular hipótese sobre o conteúdo do texto com apoio de outros elementos textuais (título, imagens).			
2	Observação de especificidades dos textos	Localizar informações explícitas no texto.			
		Perceber informações implícitas no texto.			
		Identificar a finalidade e os objetivos de gêneros discursivos próprios dos conteúdos dos anos iniciais. (Tabela anexa).			
		Identificar as informações principais e secundárias dos textos.			
3	Questões estéticas	Reconhecer os diferentes efeitos de sentido do uso conotativo e denotativo das palavras.			

4	Intertextualidade	Fazer relações de um texto com novos textos e/ou textos já lidos.				
5	Recursos gráficos (linguagem verbal e não verbal).	Reconhecer os efeitos de sentido do uso da linguagem verbal e não verbal dos textos.				
III	PRÁTICA DISCURSIVA DA ESCRITA					
1	Organização global do texto.	Atender a situação de produção proposta.				
		Apresentar paragrafação e apresentação formal do texto.				
		Diferenciar as necessidades de escrita formal ou informal, conforme o contexto de produção.				
2	Organização interna da escrita no texto.	Utilizar os sinais de pontuação corretamente.				
		Dominar ortografia de palavras comuns do universo infantil.				
		Utilizar elementos de coesão e coerência adequados à situação de produção.				
		Escrever realizando a concordância básica entre o sujeito, o predicado e os seus referentes.				
		Dominar o uso de palavras (sinônimos e pronomes) de tal modo que sejam evitadas as repetições.				
IV	PRÁTICA DISCURSIVA DA ORALIDADE					
1	Adequação do discurso à situação de produção	Utilizar a linguagem formal ou informal, de acordo com o gênero discursivo.				
		Adequar o vocabulário, considerando o contexto e uso da variação linguística. Expressando ideias com clareza, coerência e fluência.				
		Ler com fluência, entonação e ritmo, observando os sinais de pontuação.				
		Utilizar recursos extralinguísticos (gestos, expressões faciais, postura etc.).				
2	Uso da linguagem	Contar ou recontar histórias, ou o que leu ou ouviu, com coesão e coerência narrativa (início, meio e fim).				

	Observar a concordância verbal e nominal, nos casos mais comuns, levando em conta o contexto de produção.				
	Perceber as diferenças básicas entre a oralidade e a escrita.				
	Argumentar em favor da defesa de um ponto de vista.				
	Ter noções básicas de argumentação, atendendo aos objetivos do texto e aos do interlocutor.				
	Participar de interações orais em sala de aula, respeitando os turnos de fala, questionando, sugerindo e argumentando.				