

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**Valdirene Rosa do Nascimento Hora**

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE O PROGRAMA DE  
CORREÇÃO DE FLUXO: uma análise discursiva**

**Paranaíba/MS**

**2016**

VALDIRENE ROSA DO NASCIMENTO HORA

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA  
PORTUGUESA SOBRE O PROGRAMA DE CORREÇÃO  
DE FLUXO: uma análise discursiva**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul MS/Paranaíba, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Língua, Educação e Cultura.

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Unidade Paranaíba

Orientadora: Prof.a Dra Silvane Aparecida de Freitas

Paranaíba - MS  
2016

**VALDIRENE ROSA DO NASCIMENTO HORA**

**“REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE O  
PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO: uma análise discursiva”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

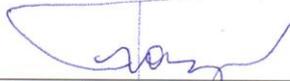
Aprovada em 30 de janeiro de 2017

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dra. Silvane Aparecida de Freitas  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



---

Prof. Dra. Claudete Caméschi de Souza  
Universidade Estadual Paulista/ Marília (UNESP)



---

Prof. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e ao Programa de Mestrado em Educação, por ter oportunizado condições para que pudesse fazer parte do curso de pós-graduação, *Stricto sensu*, nível de mestrado.

Aos professores, sujeitos da pesquisa, que contribuíram muito com esta pesquisa.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvane Aparecida de Freitas, pela dedicação, carinho, compreensão, apoio e incentivo proporcionado durante a realização do curso de mestrado.

À Secretaria Municipal de Educação e à Subsecretaria Estadual de Educação que me apoiaram enquanto instituição que preocupa com a formação de professores.

A toda equipe técnica, pedagógica e administrativa do curso de mestrado em educação da UEMS de Paranaíba, pelo incentivo e apoio durante o período de estudo.

Aos meus colegas de mestrado de 2014 por estarem comigo, pela troca de experiências e saberes vivenciados em todo curso.

Aos meus pais: Adélia Rosa do Nascimento e Vilson Firmino da Hora que me incentivaram e me ajudaram cuidando da minha filha caçula enquanto eu estudava.

Às minhas filhas Ângela e Roberta, minha razão de viver e vencer meus medos e obstáculos.

Às minhas inesquecíveis amigas e ao amigo, Iris Ribeiro de Abreu Silva, Laurene Prado Mendes, Marlene Rodrigues de Moraes e Wansley Ferreira de Freitas que sempre estiveram disponíveis para tudo que precisei, por torcerem, acreditarem, acompanharem e vibrarem por todos passos nesta caminhada.

A todos os meus colegas de trabalho da Escola Municipal Professor João Justino de Oliveira pela contribuição direta ou indireta na conclusão deste mestrado.

## RESUMO

Desde a década de 1990, no Brasil, intensificaram-se os programas que visam a diminuir a distorção idade-série. Esses programas separam em classes especiais de aceleração o aluno com defasagem de pelo menos dois anos, em busca de equipará-los em idade e série aos demais alunos. A presente dissertação - Representações de professores de língua portuguesa sobre o programa de correção de fluxo: Uma análise discursiva - teve como objetivo geral analisar o discurso dos professores que trabalharam com as classes de correção de fluxo em duas (02) escolas públicas do ensino fundamental da cidade de Jataí-GO e como objetivos específicos visou: 1) investigar como se deu a correção de fluxo em duas escolas da rede pública da cidade de Jataí-GO, uma realizada no ano 2011 e outra no ano de 2014; 2) analisar as representações que os professores de língua portuguesa fazem sobre os programas de correção de fluxo ao qual estão inseridos. Para isso, foram analisados cinco sujeitos de pesquisa, quatro dessas entrevistas foram feitas na cidade de Jataí e outra na cidade de Perolândia, ambas cidades do estado de Goiás. Assim sendo, esta pesquisa de cunho qualitativo buscou compreender a seguinte problemática: quais os discursos dos professores inseridos no Programa de Correção de Fluxo, que representações fazem a respeito desse Programa? Optamos, nesta pesquisa, por analisar, à luz da análise do discurso de orientação francesa, os sujeitos que trabalhavam com o Programa de aceleração. Para isso, em um primeiro momento utilizou-se os fundamentos teóricos da Análise do Discurso de orientação francesa, em consonância com as condições de produção dos discursos, no intuito de compreender e problematizar os dados coletados. Em seguida, aplicou-se questionários semiestruturados aos professores sujeitos da pesquisa, cinco docentes de língua portuguesa das escolas públicas pesquisadas. Sendo assim, esta pesquisa foi organizada da seguinte forma: No capítulo um, foram abordadas as questões da linguagem e os estudos discursivos, teoria que foi utilizada na análise do discurso dos professores alvo desta pesquisa. No capítulo dois, investigou-se as questões de aceleração da aprendizagem, fluxo escolar, alfabetização e letramento, oportunidade em que foram apresentados os conceitos necessários para melhor entendimento desta temática ao leitor; e, por fim, no capítulo três, foi abordado o resultado da pesquisa apoiados no questionário semiestruturado e na base teórica da análise do discurso de orientação francesa. Como parte dos resultados podemos notar que os sujeitos, que trabalhavam com a turma não alfabetizada, trabalhavam com materiais lúdicos diversificados acreditavam no programa de correção de fluxo e na metodologia aplicada. Já os sujeitos que trabalhavam com a turma mais avançada acreditavam que o currículo se preocupava com a formação mercadológica somente para que o aluno fosse aprovado para série seguinte, só alfabetização sem formação de um aluno crítico.

**Palavras-chave:** Fluxo escolar. Discurso. Representações. Ensino de Língua Portuguesa. Formação de professor.

## ABSTRACT

Since 1990s decade, in Brazil, programs aimed at reducing age-grade distortion have been intensified. These programs separate the accelerated student classes with a delay of at least two years, in order to equip them in age and grade to the other students. The present dissertation - Representations of teachers of portuguese language on the program of flow correction: A discursive analysis - had as goal analyze the discourse of the teachers who worked with the classes of correction of flow in two (02) public elementary schools of the city Jataí-GO and have like specific objective: 1) Investigate how the flow correction occurred in two public elementary schools of the city Jataí-GO, one in the year 2011 and another in 2014; 2) Analyze the portuguese language teachers representations about the flow correction program who we are inserted. Five research subject was analyzed, four of these interview was made in city Jataí-GO and the last one in the city Perôlandia, both in Goiás state. Therefore, this qualitative research search to understand the following problematic: what are the teachers discourses included in the flow correction program, what representations do they make of this program? We chose in this research to analyze in the light of the discourse analysis the subjects who worked with the acceleration program. To this, in a first time the theoretical precepts of the discourse analysis of the french line were used, in agreement with the conditions of production of the speeches, in order to understand and problematize the data collected. Then, semi-structured questionnaires were applied to the professor's subject of the research, five portuguese-speaking teachers from the public schools surveyed. Thus, this research was organized as follows: In chapter one, questions about language and discourse studies were investigate, theory that was used in the discourse analysis of the teachers targeted by this research. In chapter two, we investigated the questions of learning acceleration, school flow, literacy, when we presented the concepts necessary to better understand this theme to the reader; finally, in chapter three, we introduced the results of the research based on the semi-structured questionnaire and the theoretical basis of french line discourse analysis. As a part of results, we notice that subjects who working with non-literate turn, used a diversified ludic materials and believe on flow correction program and applied methodology. The subjects who working with advanced turn believe that curriculum was worried only with mercadologic formation to the student pass to next series, only literacy without the formation of a critic student.

**Keywords:** School flow. Discourse. Representations. Portuguese language teaching. Teacher formation.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de aprovados e reprovados por série na Escola Esperança . . . . .	57
Tabela 2 – Defasagem idade série na Escola Esperança . . . . .	58
Tabela 3 – Quantidades de alunos em defasagem idade-série e com necessidades especiais no início de 2011 na Escola Esperança . . . . .	59
Tabela 4 – Quantidade de alunos com necessidades especiais por turma e turno na Escola Esperança em 2011 . . . . .	59
Tabela 5 – Docentes sujeitas da pesquisa . . . . .	63

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MEC	Ministério da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
AD	Análise do Discurso
FD	Formações Discursivas
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
CEMPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
PCN	Planejamentos Curriculares Nacionais
SME	Secretária Municipal de Educação
SEE	Secretária Estadual de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
EJA	Educação de Jovens e Adultos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1. A LINGUAGEM E OS ESTUDOS DISCURSIVOS.....</b>	<b>17</b>
1.1 A ordem dos Discursos e a construção da identidade.....	21
1.2 O discurso pedagógico.....	26
1.3 As aulas de Língua Portuguesa.....	29
<b>2. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E CORREÇÃO DE FLUXO.....</b>	<b>40</b>
2.1 Alfabetização e letramento.....	40
2.2 Correção de fluxo escolar.....	46
2.3 As concepções de alfabetização e na correção de fluxo da teoria a prática.....	50
2.4 O ensino de língua portuguesa e a função social da escrita.....	54
<b>3. OS CAMINHOS DA PESQUISA: INVESTIGANDO AS ESCOLAS E OS PROFESSORES DA CORREÇÃO DE FLUXO.....</b>	<b>56</b>
3.1 Perfil das escolas participantes.....	56
3.2 As perguntas para as colaboradoras das pesquisas.....	62
3.3 As representações dos professores sobre o Programa de Correção de Fluxo.....	65
3.4 Representações dos professores sobre a alfabetização e dos alunos do programa de correção de fluxo.....	73
3.5 O discurso do professor sobre o programa de correção de fluxo.....	77
3.6 A auto avaliação dos professores sobre o programa de correção de fluxo.....	86
 Considerações finais.....	 90
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO 1 _ QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO.....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO 2 _ TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>104</b>

**“ A teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a teoria com a prática tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. (Freire, 1989, p.67)**

## INTRODUÇÃO

A evasão escolar no Brasil é um problema antigo que perdura, apesar de inúmeras discussões, reflexões e pesquisa acerca das causas que a provocam. Um dos problemas mais expressivos em relação à evasão é a distorção idade-série, uma vez que o aluno em defasagem não se adapta muito bem aos demais alunos, ditos idade-certa. Assim, os programas de correção de fluxo deste país vêm com o intuito de resgatar estudantes das redes públicas de ensino que abandonaram as escolas ou estão alguns anos afastados, possuindo, assim, defasagem de idade/série.

No ano de 1997, o Ministério da Educação estabeleceu políticas para a realização da correção de fluxo escolar e da distorção idade-série no Brasil. Porém, a produção de estudos sobre experiências relacionadas a estes assuntos ganhou destaque apenas em 2000, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Inep, que elaborou relatos das experiências de correção de fluxo escolar em desenvolvimento pelos governos estaduais, municipais e programas do MEC destinados a esse fim. (PRADO, 2000).

É importante ressaltar que o projeto de correção de fluxo escolar tem como objetivo geral corrigir os desvios do fluxo escolar de dois anos do ensino fundamental da clientela em defasagem idade/ano escolar no período de um ano, sendo realizado por meio de uma reorganização curricular e novas práticas educativas.

Tendo em vista a existência das classes de aceleração<sup>1</sup> na cidade de Jataí-GO, temos as seguintes questões de pesquisa: Que representações têm os professores sobre a alfabetização e sobre os alunos do programa de correção de fluxo? Que posicionamentos possuem os professores sobre esse programa? Eles se consideram aptos a ministrar aulas nesses cursos?

O número de alunos aprovados na correção de fluxo de algumas escolas públicas na cidade de Jataí-GO é um problema que merece atenção, uma vez que, apesar de os estudantes terem um índice razoável de aprovação, a grande maioria ainda não apresenta níveis aceitáveis de alfabetização.

Tendo por base a constatação desse problema, conduzido pela coordenação pedagógica de Jataí a respeito da correção de fluxo, realizada no ano de 2011, e conforme levantamento feito por meio de avaliações diagnósticas de língua portuguesa, que apresentou nível insatisfatório de aprovação para as séries que os alunos foram promovidos, a problemática deste estudo foi trazida à tona. Foi um grande desafio

analisar as representações dos professores de língua portuguesa de duas escolas públicas sobre o programa de correção de fluxo, bem como sobre o que entendem por alfabetizar letrando.

Para isso, buscamos os dados a respeito da proposta de correção de fluxo no estado de Goiás, tendo como norte o programa implementado nas escolas públicas de Jataí-GO.

Mediante o exposto, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar o discurso dos professores sobre como lidam com o Programa de correção de fluxos. Tendo como objetivos específicos: 1) investigar como se deu a correção de fluxo em duas escolas da rede pública da cidade de Jataí-GO, uma realizada no ano 2011 e outra no ano de 2014; 2) analisar as representações que os professores de língua portuguesa fazem sobre os programas de correção.

A metodologia de análise de dados adotada foi baseada nos pressupostos teóricos da análise do discurso de linha francesa. Conforme Orlandi (2009, p.19), a análise de discurso toma como objeto de estudo o discurso e tem sob domínios: a linguística que tem como objeto a língua; o marxismo que estuda a história e a psicanálise que trabalha o inconsciente.

A análise do discurso interroga a linguística (a língua) pela sua historicidade; questiona o materialismo simbólico do marxismo e, por fim, demarca a ideologia materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. Essa teoria, renunciada pelos formalistas russos, buscava saber não o quê, mas o como de um discurso. A intenção desse tipo de metodologia será de compreender o discurso que vai além do que é dito, produzir sentidos desses discursos, tendo em vista as condições de produção desses dizeres, seus significados, interpretações das práticas discursivas e a ideologia ali representada pelo discurso dos professores que atuam com a realidade da correção de fluxo escolar.

Acreditamos que é urgente e necessária a discussão desse tema, assim como é imprescindível que os professores que atendem os cursos de aceleração recebam formação continuada para melhor atuarem com correção de fluxo. Os cursos de aceleração são amplamente discutidos, mas a prática pedagógica nessa modalidade de ensino fica a mercê e muito pouco é feito para ajudar os professores que atuam com esses alunos.

Tendo em vista a necessidade de investigarmos as pesquisas já desenvolvidas sobre a temática, visando a investigar as produções científicas já produzidas sobre a

temática, elencamos alguns trabalhos científicos realizados com os seguintes descritores: aceleração da aprendizagem, fluxo escolar e discurso.

Iniciamos com a tese de Souza (2007) que tem como título: ***Política de correção de fluxo: um estudo avaliativo do programa de aceleração da aprendizagem em Santarém – Pará***. Essa tese é do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAR) - Araraquara SP, e estuda o papel e a inserção de um programa de aceleração da aprendizagem do município de Santarém-Pará. Os dados evidenciaram o distanciamento entre o proclamado e o executado, apontando como desafio o redirecionamento das ações para além de um único programa. Destaca-se a necessidade de uma política que englobe as demais facetas do fracasso escolar.

Na tese de Coimbra (2008), intitulada: ***Reprovação e interrupção escolar: contribuições para o debate a partir da análise do projeto classes de aceleração***, do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina, o objetivo foi investigar de que forma a política de aceleração da aprendizagem se insere no cenário das políticas educacionais mundiais. A ideia do projeto classes de aceleração se dissemina no Estado de Santa Catarina e busca entender seus efeitos na trajetória escolar dos egressos. Os resultados apontam que as demandas da nova regulação correspondem a um novo estágio do capitalismo e que é possível acelerar a aprendizagem por meio da gestão flexível do currículo.

A pesquisa de Miranda (2002), ***Programas de Aceleração de Estudos: Uma análise de resultados do PROEB 2000***, da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, consiste na investigação da eficiência do programa de aceleração de estudos, por meio da análise de resultados do PROEB (Programa de Avaliação da Educação Básica) no ano 2000. Os resultados obtidos indicam que esse programa é uma política de mascaramento, que dá ao aluno a falsa impressão de um tratamento diferenciado, quando, na verdade, ainda está tendo um tratamento discriminatório e excludente.

Os projetos Travessia, Acertando o Passo e A Caminho da Cidadania são analisados na dissertação de Espíndola (2003) com o título: ***Programa de aceleração de estudos em Minas Gerais: o que mudou na vida dos egressos***, da Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis- RJ, que chega à conclusão de que os programas atingiram seu objetivo, criaram oportunidades de recuperação da defasagem escolar e contribuíram para a retomada da autoestima dos alunos, bem como para a reformulação de suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Partindo de uma perspectiva subjetiva e centrada no sujeito, Moraes (2009) em:

*Rastros da singularidade no dizer do aluno do acelera: marcas da constituição subjetiva e os im(possíveis) efeitos do (des)locamento significativo*, da Universidade Federal de Uberlândia-MG, aborda os dizeres dos alunos a respeito do processo de ensino e da aprendizagem de língua portuguesa no programa de aceleração da aprendizagem. O subsídio teórico da análise do discurso e teorizações lacanianas sobre o sujeito evidenciaram que a relação pedagógica, numa perspectiva ética, propicia ao sujeito responsabilizar-se por suas escolhas.

Na dissertação de Moraes (2009): *Alfabetização na Perspectiva do letramento: um estudo etnográfico*, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí, o objetivo central foi investigar as práticas de desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças da escola pública, no município de Caxias-MA.

Chiaradia (2002), na dissertação: *Um olhar para além do fracasso escolar: Um estudo de caso nas turmas de progressão da rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul-RS*, da Escola Municipal Machado de Assis, busca observar as trajetórias de vida dos sujeitos, vítimas do fracasso escolar e submetidos a políticas de correção de fluxo, sobre como vivem e percebem essa intervenção e, em que medida essa experiência toca em sua autoimagem e autoestima, levando o campo de análise além do reativo e do imediato.

Assim sendo, observamos que a proposta de nossa pesquisa difere das demais, pois está centrada no discurso dos professores, objetivando fazer uma análise discursiva de suas representações sobre o programa de correção de fluxo, dando destaque ao método de ensino adotado e a eficiência (ou não) desse método nesses programas, atentando-se também para o apoio pedagógico que esses professores receberam das escolas e secretarias municipais. Ao analisar as representações dos nossos sujeitos, consideramos a língua, a história e o próprio sujeito; a língua neste ínterim por ser opaca e heterogênea, por isso, ela não é transparente e homogênea como por vezes aparenta ser e, em muitos casos, está sujeita a equívocos, falhas, deslizos. Nesta pesquisa, por ter proposto trabalhar com os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de orientação francesa (AD), temos como princípio que o sentido de um discurso é marcado pela história e pela ideologia e, por ser heterogêneo, nos conduz a entender que na verdade não há nada de novo, apenas novas interpretações ou releituras; o sujeito, em nosso caso, é assujeitado por outros discursos, outras vozes que aparecem inconscientemente.

---

É importante enfatizar que este estudo foi realizado no município de Jataí-GO, abordando o trabalho desenvolvido nos programas de correção de fluxo de uma escola municipal que atendeu alunos do 1º ao 5º ano, em 2011 e de uma escola estadual que atendeu alunos, de 6º ao 9º anos, em 2014.

Os sujeitos desta pesquisa foram as docentes de língua portuguesa de duas escolas da rede pública de Jataí-GO, que ministram a disciplina de língua portuguesa nas séries em que há o programa de aceleração de fluxo em busca de superar a defasagem idade-série. Como estratégia de pesquisa foi aplicado um questionário a esses sujeitos, no intuito de analisar o discurso desses professores sobre os programas de aceleração e suas concepções sobre esses programas, objetivando entender como esses sujeitos classificam o desenvolvimento dos alunos em relação aos objetivos propostos nos programas de aceleração, ou seja, por meio desses discursos problematizamos as atuações dos alunos quanto aos objetivos exigidos nos programas de aceleração. Como método de pesquisa, utilizamos os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, no intuito de interpretar os dados coletados sempre partindo do linguístico ao extralinguístico, ou seja, relacionando a materialidade com os aspectos sócio-histórico- ideológicos e as condições de produção dos discurso coletados.

Tendo sempre como norte que a análise do discurso trata-se de um método que visa não somente reconhecer a mensagem, mas o sentido dessa mensagem em relação ao contexto que esta mensagem está inserida. Para que possamos trabalhar dentro dos preceitos da análise do discurso, é necessário seguir alguns critérios: definir o tema e o problema da pesquisa, fazer um estudo da literatura que trata do problema, apontar as fontes que serão pesquisadas, aprofundar as leituras dessas fontes, identificar as ideias, pontos chave, observar por meio do questionário semiestruturado como o sujeito se comporta diante da problemática, a linguagem empregada, os argumentos que usa, descrever minuciosamente os elementos identificados, voltar ao problema de investigação, verificar se os resultados obtidos confirmam ou não as teorias revisadas, elaborar as considerações finais para a pesquisa que foi realizada.

Optamos por investigar apenas o eixo da disciplina de língua portuguesa desses dois programas porque é por meio dessa língua que, os estudantes brasileiros se apropriam da leitura e da escrita, e tendo em vista que esta é a disciplina cobrada com maior intensidade no decorrer da vida escolar dos alunos em geral, pois é por meio dela que apoderamos de conhecimentos nas mais diversas áreas que não pertencem à população indígena e nem quilombola, pois neste caso, a cobrança da língua sempre

conduz para a língua materna.

Os dados desta pesquisa foram analisados de acordo com os pressupostos teóricos da análise de discurso de linha francesa, é importante ressaltar que, nessa perspectiva, segundo Foucault (1986), o sujeito é heterogêneo e convive no meio social interagindo com ele, por meio do discurso e das formações discursivas. Analisar os dados nesta perspectiva significa estudar a língua funcionando, é preocupar-se com a produção de sentidos, levando em conta a enunciação.

Mediante o exposto, esta dissertação foi dividida em três partes, a primeira intitulada - A linguagem e os estudos discursivos - abordamos os pressupostos da análise de discurso. Esses pressupostos teóricos foram de grande valia ao analisar e problematizar o discurso dos professores envolvidos no programa de correção de fluxo em que estão inseridos e suas considerações e contribuições para com o projeto de acordo com os objetivos do programa de correção de fluxo, seus conceitos e aplicações.

Na segunda parte, Alfabetização e correção de fluxo escolar, focalizamos o letramento e a alfabetização, fazendo um levantamento da teoria à prática tanto no contexto escolar como nos processos da correção de fluxo. Nesta parte, foi apresentado o panorama da correção de fluxo no Brasil, na cidade de Jataí, estado de Goiás e as propostas curriculares dos programas de correção de fluxo da cidade, além da análise de um projeto de correção de fluxo de uma escola pública de Jataí e os impactos sociais dos programas de correção de fluxo.

Na terceira parte, intitulada - Os Caminhos da pesquisa - apresentamos o tipo de pesquisa, os colaboradores, os instrumentos de produção de dados, o questionário semiestruturado e a análise de dados que consistiu em fazer uma análise discursiva das representações e contribuições dos professores envolvidos no programa de correção de fluxo.

Por fim, nas Considerações finais, destacamos as reflexões e as constatações da investigação. Ou seja, quais são as representações dos professores de língua portuguesa, envolvidos no processo das práticas que foram desenvolvidas no contexto escolar de correção de fluxo, aliando os pressupostos da análise de discurso como caminho metodológico para a produção de sentidos do discurso dos professores, e, conseqüentemente, problematizar o dito e o não dito pelos professores sobre a correção de fluxo.

---

## CAPITULO I

---

### A LINGUAGEM E OS ESTUDOS DISCURSIVOS

Para melhor entender os estudos da linguagem, vamos percorrer a história da linguística a partir dos estudos de Saussure (1973), pai da linguística. A língua, nos estudos de Saussure, era considerada como algo abstrato e homogêneo, seu objeto de estudo se restringia à própria língua. Entre a língua e a fala, esse estudioso preferiu dedicar seus estudos à língua, sistema abstrato e social, pois para esse autor seria muito difícil dedicar os estudos à fala, por ser individual e heterogênea.

A partir da década de 60, Pêcheux (2006) rompe com a noção de língua enquanto sistema ou estrutura. Ele ressalta que a língua é a materialidade do discurso, é por meio da língua que a ideologia se materializa, pois o indivíduo é interpelado em sujeito pela própria ideologia. Esse estudioso critica o estruturalismo e os semânticos por desconsiderarem elementos envolvidos na enunciação e considerarem a língua como homogênea, apagando, assim, a ideologia e a história.

Assim, surge na França uma nova forma de pensar a linguagem então chamada Análise do Discurso (AD), tendo como um dos precursores Michel Pêcheux (2006). Os pesquisadores desta perspectiva linguística destacam que há outros elementos além da língua a ser levado em consideração nos estudos linguísticos. A língua nesse ínterim não pode ser considerada apenas como transmissão de informações, mas vai além, ela é interação. O contexto sociohistórico e ideológico tem peso no momento em que o enunciado é produzido.

Esta visão foi posta em discussão em uma conjuntura intelectual e política, em que as discussões em torno da linguística se davam de maneira mais ampla. Assim, de acordo com os intelectuais da época, a linguagem não poderia estar limitada a este sistema reducionista. (GREGOLIM, 2003).

A partir disso, os estudos sobre elementos como fala, sujeito, ideologia e história, antes excluídos pelos pesquisadores estruturalistas, foram trazidos à tona por outros pesquisadores e em outros contextos surgiram estudos sobre uma análise que considerava a subjetividade, relacionava os estudos linguísticos às condições de produção, à história, à ideologia.

Nessa perspectiva, Brandão (1998) discorre que,

---

Estudiosos passam a buscar uma compreensão do fenômeno da linguagem não mais centrado apenas na língua, sistema ideologicamente neutro, mas num nível situado fora desse polo da dicotomia saussuriana. É essa instância do curso. Ela possibilitará operar a ligação necessária entre o nível propriamente linguístico e o extralinguístico. (BRANDÃO, 1996, p.11)

Nessa perspectiva, considera que o homem é um ser social, pois é capaz de interagir com o meio, quer assistindo a um programa de televisão, a uma peça de teatro ou lendo um livro. Interagindo, o homem percebe não só o conteúdo que está sendo passado, mas é, conseqüentemente, afetado por sentidos sociais, políticos, históricos e psicológicos, inseridos em inúmeros discursos apresentados durante a comunicação. Quando o sujeito fala, produz sentidos e constrói sua identidade a partir da relação com o mundo e a linguagem, portanto podemos dizer que a linguagem só existe se estiver vinculada a um contexto social.

A princípio, temos que entender o que é linguagem para, em seguida, definirmos o que é discurso, pois sabemos que é por meio da linguagem que se produz os discursos e que a linguagem foi desenvolvida pelo homem ao longo do tempo. No dia-a-dia, por meio do processo interativo, o homem produz a linguagem verbal e não verbal, com o intuito não só de se comunicar, mas, sobretudo, interagir com seus interlocutores.

Bakhtin (2006, p.95) discorre sobre a linguagem, afirmando que ela sempre contém um sentido ideológico ou vivencial. Ao considerar o contexto social que utilizamos a linguagem, esse conteúdo social e passado tanto por quem fala como também por quem ouve, e dessa forma, o discurso é constituído de vozes em forma de enunciado.

Voese (2004) ainda nos fornece informações que o discurso e a língua necessitam ser redimensionados, considerando a subjetividade como parte intrínseca das condições de produção dos discursos. Afirma, ainda, que a função da linguagem e, respectivamente, do discurso não se reduz à comunicação e não há discurso sem a língua e vice e versa, a linguagem é mais que isso, ela provoca ação entre as pessoas.

Esse autor defende o princípio de que o sujeito não é livre e nem assujeitado, sendo assim, é produto do processo onde a língua é reflexo desse processo, podendo ocasionar prisão ou liberdade dos usuários. A prisão, neste caso, se dá do não conhecimento da língua que é usada ou do não conhecimento da sua estrutura. A língua portuguesa, por exemplo, é uma língua familiar para nós nascidos no Brasil, considerada língua materna, mas muito complexa para os que não tiveram acesso a ela

ou não conhecem sua estrutura. Voese (2004, p.35) afirma que as pessoas interagem não só pela língua, mas pelas regras de uso da língua e reitera, nem sempre falar garante o sucesso do ato interativo, mesmo que se respeite os limites do jogo linguístico e as regras convencionais ou interativas.

Para Bakhtin (2006), a linguagem é um fenômeno profundamente social e histórico, e por isso mesmo, ideológico. Onde a unidade básica da análise linguística é o enunciado, que são elementos linguísticos produzidos em contextos sociais reais e concretos, como por exemplo, participantes de uma dinâmica comunicativa. A mutabilidade da linguagem consiste na inesgotável possibilidade de atribuir novos significados aos novos elementos linguísticos em contextos sociais e temporais novos.

Assim a tarefa de compreensão não se limita a um mero reconhecimento do elemento usado, mas pelo contrário, trata-se de compreendê-lo com relação a um contexto específico e concreto, entender seu significado em termos de um enunciado específico, ou seja, compreender o elemento em termos de sua novidade e não apenas reconhecer sua mesmice. (BAKHTIN, 2006, p. 21).

Ao produzir o discurso ou enunciado, fazemos uso da linguagem, portanto, estamos exercendo uma atividade comunicativa, que só pode ser entendida se houver interação entre os falantes. Vale lembrar que esses falantes são marcados por crenças, valores históricos, culturais e sociais distintos, possuem ideologia e ao dizer, repassa todos esses valores aos interlocutores.

É importante ressaltar que o discurso se materializa pela linguagem verbal e não verbal, ou seja, por meio de gestos, por um olhar, pela música, dança, pelas obras de arte, como: cultura, escultura e pelos símbolos, é carregado de manifestações ideológicas tanto sociais quanto histórica. Como explica Gregolin (2003), a AD se solidifica em três regiões do saber científico: a linguística nos processos de enunciação, a psicanálise que explica a relação entre o sujeito e o simbólico e o materialismo histórico que explica os fenômenos sociais e o assujeitamento do sujeito pela ideologia. É neste último campo, que este estudo se centra.

O materialismo histórico, idealizado por Karl Marx, tornou-se popular no final do século XIX e começo do século XX, visando explicar as mudanças e o desenvolvimento da história, utilizando-se de fatores práticos, tecnológicos (materiais) e o modo de produção. Na perspectiva do materialismo histórico, as mudanças tecnológicas e o modo de produção são os dois fatores principais de mudança social, política e jurídica.

---

Os homens não atuam somente sobre a natureza, mas atuam também uns sobre os outros. Não podem produzir sem associar-se de um certo modo para atuar em comum e estabelecer um intercâmbio de atividades. Para produzir, os homens contraem determinados vínculos e relações, e através destes vínculos e relações sociais, e só através deles, é como se relacionam com a natureza e como se efetua a produção [...]. (MARX KARL E ENGELS, 1954, p. 30).

Conforme Pêcheux (2006), os fundamentos do materialismo histórico explicam sobre como se dá a participação do sujeito que faz parte de uma sociedade dividida por classes sociais no qual esse sujeito pode assumir papéis diferentes de acordo com o lugar onde ele está. Há necessidade de qualificação para que o indivíduo possa representar essa ou aquela função na sociedade, mas esse mesmo indivíduo pode assumir papéis de diferentes sujeitos, essa participação em diferentes sujeitos exige do indivíduo comportamento, estilo e conhecimento sobre o contexto social ao qual fará parte.

De acordo com Pêcheux (2006, p. 163), o discurso é constituído por articulações do interdiscurso que tem a ver com as contradições, estas podem ser mediadas por condições históricas de produção dos discursos nos campos discursivos. Trata-se de uma memória do dizer, ou seja, de coisas que falamos sempre "antes, em outro lugar e independentemente". Já o intradiscurso está organizado pela semântica temática ou figurativa, o funcionamento do discurso por si mesmo.

Vale mencionar que o discurso é uma construção linguística atrelada ao contexto social. O jogo de ideologias presentes em um discurso é diretamente determinado pelas condições de produção do discurso. É mais que uma análise textual do que foi dito ou escrito, a análise do discurso é uma análise que se considera a enunciação, o homem falando. (ORLANDI, 1983).

Sobre isso, Orlandi (1983, p. 19) considera que todo discurso tem sua origem em outro discurso e é reenviado para o outro sujeito que por meio desse discurso pode produzir também o seu discurso. Por isso, ao se falar em discurso temos que entender que na verdade um discurso é um estado de um processo discursivo, sendo que esse estado deve ser compreendido como resultados de processos discursivos sedimentados e institucionalizados. Para ilustrar esse conceito, Orlandi (1983) menciona que é normal na estratégia discursiva, antecipar representações, prevendo e situando-se no lugar do ouvinte. Dessa forma, o locutor pode regular a possibilidade de respostas e o escopo do discurso.

Nesse sentido, o discurso nada mais é que uma interpretação do mundo, onde uma realidade é verbalizada. Por meio do discurso, a linguagem pode ser compreendida, interpretada e reorganizada. Assim como tudo se reorganiza e se renova, o discurso também é refeito cada vez que um enunciado é produzido.

Foucault (2009, p 49) já dizia que o discurso é uma reverberação de uma verdade, nascendo diante de seus próprios olhos. O discurso possui dois lados que precisam ser observados como um todo, é preciso analisar o jogo de interesses que cada parte pode mostrar, é isso que torna o discurso interessante para se estudar.

### **1.1 A ordem do Discurso e a construção da identidade**

Conforme Foucault (2009), o discurso é uma prática social, em que as relações entre os indivíduos são edificadas pelo discurso e os participantes de uma prática discursiva agem de acordo com o jogo de poder.

Segundo Foucault (2009, p.08 a 10), em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos. Esse autor cita também a interdição que atinge o discurso. A interdição trata-se de um procedimento de controle, nem sempre podemos falar qualquer coisa. Pensando em interdição, a forma como o discurso é proferido seria objeto de desejo já que ele não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que e pelo o que se luta, o poder do qual queremos apoderar.

O discurso, nesse sentido, é ligado ao desejo e ao poder, o poder não se localiza somente em uma instituição ou Estado. O poder, segundo Foucault (2009), nada mais é que uma relação de forças, e está em todas as partes. O poder não é só repressivo, é produtor de efeitos de verdade, de vontade, de saber e constitui verdades, práticas e subjetividades.

Foucault (2009), enquanto discute sobre o poder e o papel do intelectual em seu debate com Deleuze, argumenta:

Existe atualmente um grande desconhecido: quem exerce o poder? Onde o exerce? Atualmente se sabe, mais ou menos, quem explora, para onde vai o lucro, por que mãos ele passa e onde ele se reinveste, mas o poder... Sabe-se muito bem que não são os governantes que o detêm. Mas a noção de "classe dirigente" nem é muito clara nem muito elaborada. "Dominar", "dirigir", "governar", "grupo no poder", "aparelho de Estado" etc.. é todo um conjunto de noções que exige

análise. Além disso, seria necessário saber até onde se exerce o poder, através de que revezamentos e até que instâncias, frequentemente ínfimas, de controle, de vigilância, de proibições, de coerções. Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro, não se sabe ao certo que o detém, mas se sabe quem não o possui. (FOUCAULT, 2009. p. 71).

Para o historiador, os dois lados do discurso vão apresentar as suas verdades e, quando se trata de discurso, cabe às pessoas que permeiam esses discursos ter o conhecimento das diversas faces dessas possíveis verdades. Foucault (2009, p. 12), também disserta sobre o conceito de verdade, o primeiro que devemos problematizar, pois cada sociedade tem a sua verdade, que nada mais é do que os discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros.

Foucault (2009) procura reconstruir o que é posto como verdade de constatação ou de demonstração, o que é feito por meio dos rituais ou das qualificações do indivíduo que apresenta conhecimento dessa verdade.

Observa-se também que há uma história das condições de uso da verdade, do saber, pois há diferentes épocas de produção de saberes que necessitam ser atualizados, conforme a verdade da época de produção e, por isso, que é importantíssimo analisar as formações discursivas, visto que esta ação possibilita localizar os objetos de saber que vão surgindo.

Foucault (2009) descreve as formações discursivas como os casos em que podemos descrever um certo número de enunciados, semelhante a um sistema de dispersão e quando os objetos, tipos de enunciação, conceitos e escolhas temáticas puderem ser definidos com regularidade, ou seja, obedecendo uma certa estruturação.

Portanto, o discurso está diretamente ligado a regras de formação, no discurso existem regras históricas, que são responsáveis para que as formações discursivas continuem a existir ou desapareçam. Gregolin (2004) reforça essa ideia ao afirmar que um conjunto de enunciados na mesma formação discursiva é em parte um histórico, fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, associando os limites, cortes e transformações da formação discursiva a sua temporalidade.

Temos ciência de que as circunstâncias culturais, históricas e institucionais também influenciam nas relações de poder entre os participantes do discurso. O discurso está em outros discursos, isso dá impressão de continuidade, evolução e aprofundamento. O discurso é o aspecto cultural, histórico e institucional no qual o

sujeito do discurso se situa, o discurso também influencia nas relações de poder, o que pode indicar que o poder é construído historicamente e perpetuado sempre nas práticas discursivas seja de forma mais leve ou incisiva.

De acordo com Foucault (2009), as práticas discursivas seriam um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam, em uma determinada época e para certa área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

Segundo esse autor, o discurso está recheado de significantes tanto em si mesmo quanto a discursos externos, é neste jogo de ideologias que a posição que o sujeito ocupa em relação ao poder fica evidente, o que importa é o significante e não o significado. É no imaginário das pessoas que está diretamente ligado ao significante que consolida a função de perpetuar as leis, regras, normas e valores socialmente aceito.

Gregolin (2000) reforça esta ideia ao condicionar os atos de falas sociais às regras do modo de dizer. O que implica dizer que é a formação discursiva que determina o que pode, não pode ou deve se dizer em certa época. Ou seja, a produção de sentidos está institucionalmente constituída nos lugares de onde se fala.

A autora afirma ainda que:

[...] as práticas discursivas estão submetidas a um jogo de prescrições que determinam exclusões e escolhas, neste sentido, elas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos, pois são definidas por instituições (técnicas, jurídicas, escolares, etc.) que, ao mesmo tempo, as impõem e as mantêm. (GREGOLIN, 2004, p.36).

Além disso, é importante salientar que há rituais específicos de validação que são responsáveis pela disseminação dos discursos. Após esses rituais é que o discurso se torna um pronunciamento aceito oficialmente.

À esteira dessas concepções, para Orlandi (2012, p.10), os discursos funcionam tanto como um jogo da memória institucional que estabiliza e os cristaliza como uma memória constituída pelo esquecimento, que torna possível o diferente, a ruptura, o outro. Para a autora, são estes movimentos de sentido, errância dos sujeitos, indistinção, incerteza que é o discurso, que é o ritual da palavra.

A ordem dos discursos pode ser observada nas mais variadas instâncias formativas do sujeito, a cada sociedade em que esse sujeito participa, ele está sujeito às

verdades e ao jogo de poder e interesses. As pessoas que estão de frente a cada sociedade instituída são legitimadas a falar por ela, obedecendo às regras estabelecidas. O sujeito a ser analisado na análise do discurso é um sujeito marcado pela ideologia e resultante de uma prática social que age conforme uma função específica a de sujeito e de autor.

Sobre o autor, Orlandi (2009, p.73) afirma: que o autor é o lugar que se realiza o projeto na totalidade. É neste lugar que se constrói o sujeito da mesma forma que o lugar da unidade é o texto o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto como unidade, coerência e completude.

O sujeito como autor das práticas sociais está sempre produzindo discurso e nessa perspectiva construindo sua identidade social, é por isso que dizemos que a identidade vem sendo construída ao longo de nossa vida e em contato direto e indireto com as práticas sociais ao qual estamos inseridos. Essa identidade que construímos é mutável, pois de acordo com o que aprendemos no nosso dia-a-dia ela vem sendo formada, modificada, amadurecida.

Nessa perspectiva, Hall (1990, p. 222) disserta que a identidade não é um fato concluído, e sim algo em constante produção, nunca chegando à completude, sendo sempre constituída dentro e não fora da representação.

Nessa mesma concepção, Kleiman (1998, p. 281) afirma que as identidades são construídas na produção conjunta de significados sociais, porém por meio da interação, novas significações podem acarretar em uma reafirmação ou rejeição da identidade dos sujeitos inseridos neste contexto.

As identificações se dão pelo fato de o homem ser constituído socialmente e historicamente a interferir e sofrer influência da realidade em que vive. Nas formações identitárias, é necessário que o homem parta do seu conhecimento de mundo, da cultura e por meio da língua e, assim, seja capaz de reconstruir sua história. Em se tratando de identidade, temos no ofício de professor, um constante construtor de identidades, pois a cada ano que trabalha, ele contrasta com inúmeras identidades que são seus alunos, o corpo administrativo da escola, a assessoria da Secretaria de Educação na qual ele trabalha, cada qual com o poder que lhe é atribuído recebe e dá um pouco de cada identidade ali constituída e, assim, a identidade está sempre em construção. Não é só na escola que esse processo de identificação acontece, mas além dos muros da escola, em contato social direto, por meio da história, da cultura e das experiências de vida.

É na identidade sempre em construção que é possível observar as lutas e

conflitos do eu, a maneira de ser e de pertencer a uma profissão. Não há como dissociar o papel do profissional com a vida pessoal. Nossas identificações são múltiplas e estão sempre em processo, em movimento.

Hall (2000, p. 37) argumenta que as identidades nunca são unificadas ou singulares e sim, cada vez mais fragmentadas, fraturadas e multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que se cruzam e podem ser antagônicas.

As identidades são elementos construídos e não prontos, por isso tem caráter histórico e ideológico, dizemos que a construção da identidade nunca é desvinculada dos contextos de poder, por isso Castells (1999) propõe que distingamos três formas de construção de identidades.

A primeira é a identidade legitimadora, que origina a sociedade civil e permite que atores sociais reproduzam suas fontes de dominação; a segunda é a identidade de resistência que questiona a sociedade civil, normalmente os atores sociais que constitui essa identidade são aqueles que se encontram em condições de desigualdade na escala social que ao formar suas comunidades voltam-se contra as instituições dominantes e suas ideologias; a terceira é a identidade de projeto que busca transformar a estrutura social. (CASTELLS,1999, p. 24).

As identidades se dão nas relações de poder como também nas disputas pelo poder por causa do valor simbólico e discursivo. Silva (2000, p. 81) assevera que tanto a identidade quanto a diferença podem ser objeto de disputa entre grupos sociais assimetricamente situados ao poder, na busca, entre outros, ao acesso privilegiado aos bens sociais. Isto torna muito apertado o vínculo entre a construção indenitárias e o poder.

A definição de identidade pode ser vista em diversas angulações e tem três concepções de sujeito ao qual Hall (2005) apresenta a seguir:

[...] o sujeito do Iluminismo: noção de sujeito baseada na centralidade e unificação da pessoa, que nascia e se desenvolvia permanecendo essencialmente o mesmo.

[...] o sujeito sociológico: noção de sujeito desvencilhada de uma autonomia, mas possuidor de essência interior que é o eu real.

[...] o sujeito pós-moderno: noção de sujeito que rechaça a sua condição de fixidez e permanência, sendo a identidade uma questão histórica, e não biológica. (HALL, 2005, p, 10, 11 e 12).

Ao questionarmos o que é identidade temos que atentar que as identidades são

representadas por meio do discurso objetivando o poder. É por isso que o sujeito professor é um constante formador de identidades visto que ele corrobora para a formação de outras identidades e tem o poder de induzir aspectos históricos, sociais, políticos, religiosos dentre outros nos sujeitos em formação que estão em seu domínio dentro do contexto discursivo.

## **1.2. O discurso pedagógico**

Considerando discurso como um processo de interação entre os sujeitos que estão num dado espaços social e historicamente situados, bem como analisando os três princípios da “natureza do discurso: discurso como ação, discurso como efeitos de sentidos, discurso como acontecimento” (GUIMARÃES, 2013, p.93) entendemos que é preciso buscar sentidos outros para os discursos que ainda persistem nas escolas, qual seja, o discurso que homogeneíza que massacra que diz e pronto, que anula o sujeito da interação. Assim, precisa, portanto, ser urgentemente transformado, modificado, por meio das diversas leituras, trocas e experiência e formação continuada.

Ainda nesse sentido, é necessário, pois, de acordo com Cardoso (1996), questionar os implícitos, o caráter informativo, suas unidades e atingir seus efeitos de sentido. Especificamente, em relação ao discurso pedagógico autoritário, “para que este seja redesenhado, é preciso explicitar o jogo dos sentidos em relação às informações colocadas nos textos e dadas pelo contexto histórico-social” (ORLANDI, 1983, p.32).

Como se pode observar, concebendo a linguagem, como interação social e verbal, que permite aos sujeitos por meio das enunciações, comunicar-se, relacionar-se e assim transformar as coisas ao seu redor, conforme explica Bakhtin (2006).

Nesse sentido, Guimarães (2013) argumenta que “a linguagem é subjetiva, uma vez que é expressa por sujeitos dominados por intenções e propósitos definidos, que se exprimem com o intuito de convencer o outro e chegar a determinadas conclusões” (GUIMARÃES, 2013, p. 96), assim sendo, entendemos que os processos interlocutivos, na dinâmica dos papéis do locutor/receptor; autor/ouvinte encontra-se a possibilidade da instauração de discursos polêmicos, com reflexões acerca de fatos e acontecimentos, confronto de sentidos, significação e polissemia presentes nas interações entre os sujeitos nos embates de interesses sociais.

Portanto, “dizer não é apenas informar, nem comunicar, nem inculcar, é também reconhecer pelo afrontamento ideológico. Tomar a palavra é um ato dentro das relações

sociais de grupo”. (ORLANDI, 1983, 34). Segundo essa autora, o Discurso Pedagógico (DP) apresenta-se como um dizer institucionalizado no/do espaço institucionalizado, comumente caracterizado como a escola. Considerado como um discurso circular estabelece-se a partir da manutenção da instituição da qual se origina e para a qual está voltado: a escola. Nesse sentido, o DP seria o discurso da transmissão do saber, um discurso neutro que teria como objetivo principal a transmissão de informações de caráter teórico ou científico.

Com base em Orlandi (1983), buscamos as características do discurso pedagógico, que segundo a autora são basicamente três tipos de discurso: o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário.

Em relação às características específicas dos tipos de discurso pedagógico, podemos mencionar que, no discurso lúdico, destaca-se o jogo polissêmico entre os interlocutores. Há uma diversidade de formações discursivas e sentidos possíveis que se entrecruzam sem um controle pressuposto de um locutor e/ou referente. Ele é considerado como o discurso da reversibilidade absoluta, aquele em que os sujeitos discursivos estão em constante interação. A troca de turno é livre e não há tentativa de controle do(s) assunto(s) tratado(s) entre eles. Os interlocutores se expõem a essa presença, o resultado é o que chamamos de polissemia aberta, os sujeitos do discurso se expõem à materialidade da língua, o que acaba por produzir uma mudança de sentidos.

O discurso autoritário, no qual o referente está “ausente”, oculto por um agente que o controla. Ocasionalmente assim a impossibilidade de interlocução e reversibilidade, há apenas um agente exclusivo, com predomínio da paráfrase sobre a polissemia. O discurso autoritário, em outras palavras, transveste-se de uma imagem de um discurso fundador, como a origem e determinante do sentido. “Um discurso neutro que transmite informação, [...] em que qualquer um [...] poderia ser seu sujeito [...] e onde existiria a distância máxima entre emissor e receptor (não haveria tensão, portanto).” (ORLANDI, 1983, p. 28). Nesse tipo de discurso, há um agente exclusivo, a polissemia nesse caso é contida, há uma ilusão para se sustentar o discurso. Neste discurso, o falante impõe sua vontade, sem dar oportunidade de fala ao ouvinte.

Por fim, temos que o DP polêmico tem como principal característica a tentativa de tomada de turno, de controle do referente. Esse discurso mantém a presença do referente e seu domínio é disputado pelos interlocutores que visam controlar seus sentidos possíveis. Nesse tipo de discurso, a polissemia é controlada, mantendo-se a presença do referente. Os participantes tentam dominá-lo, dando-lhe uma direção. A reversibilidade

nesse discurso se dá numa espécie de disputa de turno, uma tentativa de controle do referente. Os posicionamentos são expostos, mas, sob uma atmosfera de tensão. O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, os participantes procuram dominar seu referente, dando-lhe uma direção, indicando particularizações pelas quais se o olha e o diz. Nesse tipo de discurso as pessoas que participam do discurso expõem opiniões contrárias.

Mediante o exposto, podemos afirmar que instaurar o discurso polêmico em sala de aula, pressupõe dar voz ao aluno e ao professor, ver os interlocutores desses discursos como sujeitos, constituídos por suas linguagens, suas histórias, suas subjetividades, possuidores de desejos e conhecimentos, sendo capazes de propor significados outros aos conceitos postas pela sociedade, pela ideologia, pela escola.

Na perspectiva do discurso pedagógico polêmico como aquele em que a polissemia está presente, que não pode ser entendido apenas como mera transmissão de informação, de sentidos postos, mas como processo discursivo, de efeitos de sentido, desencadeando a ruptura dos sentidos cristalizados que perpetuam nas práticas pedagógicas há muito tempo, faz-se necessária a implantação, dentro da instituição escolar, de novas e outras práticas pedagógicas, que desterritorializam as práticas arcaicas e sedimentadas da ideologia dominante, que impõe à escola modelos de discursos autoritários, que discriminam, afastam, excluem, determinam comportamentos, desvinculando os discursos de seu contexto mais amplo.

Partindo do explicitado e considerando que não se trata apenas de trocar as práticas pedagógicas para que os discursos sejam outros, mas que haja uma reflexão e uma ruptura nos processos de dominação, de inculcação, de predominância de ideologias dominantes, é de imensa relevância, uma transformação na postura do professor, na mudança de comportamento, de enfrentamento dos discursos postos, de uma forma crítica, consciente, participativa.

No que diz respeito a isso, Orlandi (1983) nos aponta como o professor é importante no processo discursivo, de manutenção ou reformulação dos discursos pedagógicos autoritários, pois exerce, uma função extraordinária no ato de transformação em relação ao discurso educacional, pois possui o poder de decisão, dentro dos limites de sua ação docente, no trabalho pedagógico, considerando nesse ínterim, o que nos relata Guimarães (2013), em relação à natureza do discurso: como ação, como efeito de sentido e como acontecimento. Há que concordar com Orlandi (1983), no que concerne à atuação do professor frente o dizer-ato-decisão, trata-se,

então, em relação ao “discurso educacional, de atuarmos criticamente, nas duas direções, em relação aos discursos que nos cristalizam (os que se pronunciam sobre a educação) e aos que nós, reprodutoramente, cristalizamos (em nosso trabalho de educação)” (ORLANDI, 1983, p. 35).

Dessas reflexões, surgem, portanto, grandes oportunidades, tanto para o professor, quanto para o aluno, de produção de discursos pedagógicos polêmicos. Observemos, pois, o que nos coloca Orlandi (1983), sobre o assunto, em relação ao professor e ao aluno,

[...] uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como “sujeito”. Isto é, é deixar um espaço para o outro (o ouvinte) dentro do discurso e construir a própria possibilidade ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro. Da parte do aluno [...] é exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe[...] é a capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte. (ORLANDI, 1983, p. 32-33).

As considerações apresentadas, acerca das concepções de aula como acontecimento, as reflexões feitas sobre o discurso pedagógico, representam, uma possibilidade profícua para o desenvolvimento de um ensino de língua portuguesa que considere os discursos produzidos e vinculados no interior das salas de aula e também fora dela, que considera os sujeitos em suas singularidades e diferenças, as múltiplas condições sociais, históricas, espaciais, modais e semióticas de construção de sentidos dos textos e dos discursos veiculados no ambiente educacional.

### **1.3 - As aulas de Língua Portuguesa**

É importante ressaltar que é preciso conceber a aula como um acontecimento discursivo, local que os sujeitos interagem, discutem e se modificam. E isso pressupõem, antes, uma análise e um entendimento acerca da concepção de sujeito, linguagem e de discurso que permeiam os espaços escolares que definem os momentos de docência, os quais encontram-se marcados, por desacertos, erros, conflitos, relações de poder, marcas ideológicas e também de inúmeras iniciativas que se fazem

necessárias e que precisam ser valorizadas e divulgadas, assim concordamos com Geraldi (2015), quando, em relação à questão da leitura afirma,

Apostar em políticas de leitura, sem a elas associar políticas de transformação e rupturas, torna-se mera política de inclusão. É o risco que corremos em nossos projetos internos à sala de aula. E ainda assim vale a pena que apostemos, porque construir a escola que queremos impõe-nos ações na escola que temos. (GERALDI, 2015, p.43-44).

Para tanto, na busca de soluções para uma escola que seja mais transformadora diante de contextos rígidos e de discursos impostos, faz-se necessário que os sujeitos reais da escola, professores e estudantes, reajam criticamente contra os discursos do poder, que decidem sobre a educação, pois de acordo com Cardoso “o sujeito ocupa um espaço tenso entre a reprodução do instituído e o desejo de subverter” (CARDOSO, 2005, p.52). Nesse sentido, cabe a cada sujeito, na interação com o outro lutar contra as forças instituídas, pois a autora, enfatiza que a “o sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro, numa relação dinâmica entre alteridade e identidade” (CARDOSO, 2005, p.53).

Sobre isso, almejamos verificar se os sujeitos de nossa pesquisa, os professores que trabalham ou trabalharam com o Programa de Aceleração de Fluxo tenham a concepção de que esse espaço tenso é a escola e que devemos trabalhar no desejo de subverter a realidade encontrada. Ele precisa se posicionar e refletir se ele está aí para repetir o que está posto, ou se trabalha no desejo de transformar os alunos que estão com defasagem de idade série, se tem a concepção que antes de ser professor, ele é também um educador.

Para Freitas (2005, p. 95), o professor, observado desse ponto de vista, tem um papel social a cumprir, o papel de provocador de conflitos intelectuais, com a intenção de fazer o aluno desenvolver-se intelectualmente.

Nós, professores de língua portuguesa sempre nos questionamos como devemos ensinar a língua materna. Língua que os alunos já vêm para escola dominando, considerando que eles já se comunicam entre si. De onde devemos partir para ampliar a capacidade discursiva de nosso aluno e inseri-lo em um contexto social produtivo? E no caso dos alunos com defasagem de idade e série, como começar?

Essas perguntas intrigam os professores de língua portuguesa, sobretudo, quando o assunto é a correção do fluxo escolar. Na correção de fluxo, o professor é responsável

por acelerar os estudos dos alunos com defasagem de pelo menos dois anos de estudo aos demais alunos. Para tanto, nós professores devemos lançar mão de um currículo pensado nos alunos que frequentam essa modalidade de ensino. Para se pensar no currículo, seria necessária uma sondagem para verificar os níveis que se encontram esses alunos, para depois, elaborar um currículo, visando a atender as reais necessidades dessa clientela. Esse currículo teria que ser apresentado de uma forma diferenciada, visto que esses alunos não conseguiram acompanhar os alunos ideais no tempo e idade comum em nossa sociedade.

Portanto, necessitam de um atendimento especial e, assim, uma pergunta que não quer calar e sempre ecoa: Qual é o papel de um professor de língua portuguesa nessa modalidade de ensino que é a correção de fluxo escolar? Responder a essa pergunta é um tanto difícil porque requer do contexto escolar e do professor de língua portuguesa, formas de trabalho diferenciadas, sobretudo, no que se refere ao processo de aquisição da língua escrita.

Zabala (1998, p. 29) já mencionava que tudo que o professor faz em aula, por menor que seja, já incide se a formação dos alunos será em menor ou maior grau. A forma, de organizar aulas, incentivos, expectativas depositadas, materiais usados são decisões que vinculam experiências educativas e podem ser que não estejam em consonância com o papel que a educação tem hoje em dia.

Sobre isso, Libâneo (2004, p. 45-46) afirma que as instituições escolares são pressionadas a repensar seu papel por causa das transformações na sociedade. A integração e reestruturação da sociedade acarretam em novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais e geográficas que precisam ser apresentadas aos alunos. Segundo o autor, é preciso repensar o papel do professor diante das transformações, dos avanços tecnológicos, da globalização da sociedade, da difusão da informação, do agravamento da exclusão social. Até que ponto o profissional da educação consegue se preparar para enfrentar todas essas adversidades?

Toda profissão tem sua história e sofre influências de constantes mudanças políticas, filosóficas, sociais ou tecnológicas no decorrer dos tempos, causando mudanças no comportamento humano. Se pensarmos na profissão professor e voltarmos à antiguidade, podemos verificar que Sócrates, por exemplo, foi mais do que um filósofo, cujo método era o diálogo com pequenos grupos em praça e marcados na busca da construção do conhecimento, ou seja, ele compartilhava e buscava o conhecimento.

Segundo Krentz (1986), no século XVI, as informações eram caras e guardadas para a elite e o domínio da igreja sobre o povo era enfatizado. Com isso, as camadas populares tiveram certo acesso à educação, mas essa educação tinha um objetivo próprio que era para preparar o povo para a leitura das sagradas escrituras.

[...] O próprio clero era responsável pela atividade docente. A necessidade de convocar colaboradores leigos fez com que fosse instituída a realização de uma profissão de fé e juramento de fidelidade aos princípios da igreja, o que se deu origem ao termo professor: pessoa que professa a fé e fidelidade dos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos. (KRENTZ, 1986, p. 12-16).

É por isso que a profissão é considerada, para muitos, um sacerdócio em que o profissional deveria ser devoto à profissão e ao empregador. Essa é a herança cultural que trouxemos da profissão do passado e hoje nos acompanha. Quando os professores lutam pelos seus direitos, há os que digam que sacerdócio não combina com luta pelos direitos. Sabemos bem que a história da profissão foi marcada por ideologias, jogo de poder e as memórias discursivas que herdamos e vamos herdando marcam bem o professor de hoje, que acredita, luta, amplia conhecimentos e constrói sua identidade a cada dia.

Para Orlandi (1998, p. 109), o sujeito é perpassado pelo inconsciente, se constitui na e pela linguagem e é irremediavelmente afetado pelo simbólico. Destacamos que pela ideologia nos constituímos como sujeito ao nos identificarmos com algumas formações discursivas (FD), com isso sendo a razão de nossa significação. Pêcheux chama a atenção para a natureza heterogênea da FD, ressaltando que ela não é um espaço estrutural fechado, mas constitutivamente invadida por outras FD, é uma “unidade dividida”, cujas fronteiras se deslocam continuamente.

As noções de formação discursiva (FD) e formação ideológica (FI) permeiam toda a questão do discurso e se constituem em grandes pilares da AD francesa desenvolvida por Pêcheux. Isso porque nelas se entrelaçam as noções de ideologia e sujeito. A noção de FD, como mencionado anteriormente, reside na ideia de aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e o que deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (PÊCHEUX, 1997b, p. 160). Ao se inserir numa FD,

o sujeito é interpelado pela ideologia e os sentidos se concebem materialmente, por meio da língua(gem).

É nas FD que o professor se constitui na profissão, o qual é perpassado por diversas FD que constitui sua ideologia e com isso sua identidade. O que justifica que o sujeito não pode encontrar-se fora da FD que o domina, pois é ali que a identidade é construída garantindo, assim, o sentido das palavras do discurso. “[...] a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades etc”. (ORLANDI, 1998, p.17).

Maingueneau (1997) apresenta o professor em seu contexto de trabalho, argumentando que por meio do discurso pedagógico, muitos professores são considerados o detentor do saber, pois mantém o discurso autoritário:

Logo o sujeito ao enunciar presume uma espécie de ritual social de linguagem implícito, partilhado pelos interlocutores, em uma instituição escolar, por exemplo, qualquer enunciação produzida por um professor é colocada em um contrato que lhe credita o lugar de detentor do saber: O contrato de fala que o liga ao aluno não lhe permite ser não possuidor do saber: ele é antecipadamente legitimado. (MAINGUENEAU, 1997, p. 30).

No entanto, a experiência nos mostra que muitos dos professores não são tão detentores do saber, utilizam-se desse recurso, apenas para manter o seu autoritarismo, fazer valer a sua “verdade”. No caso da correção de fluxo, o professor tem se demonstrado despreparado, estão descrentes, não acreditam em mudanças.

Parece esquecer que fazem parte da Formação Discursiva (FD) pedagógica. A questão das FD foi articulada por Pêcheux a partir das proposições de Foucault e tem dois tipos de funcionamento:

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de sentido para derivar por um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado e toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico sintaticamente determinado) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. (PÊCHEUX, 2006, p. 53).

O autor reflete sobre esses dois tipos de funcionamento do enunciado, podemos relacionar isso ao fazer pedagógico do professor, pois ele vive intensamente esse funcionamento do enunciado no seu dia a dia, pois constantemente está mudando o seu

discurso, reformulando melhor os enunciados e quando se trata do jogo de poder procura mostrar sua identidade que vem sendo construída ao longo dos anos. Para isso, se faz valer de construções anteriores e exteriores ao discurso primeiro.

Libâneo (2004, p. 227) exalta a necessidade de formação contínua, visto que a profissão docente é uma profissão em construção e a reflexão sócia histórica é o ponto de partida para se compreender que há necessidade de observar as mudanças que ocorrem na educação. Neste sentido, é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais que dessa forma podem promover estratégias para superar as dificuldades dos alunos.

O professor ao pensar em sua formação, o faz não só pelas mudanças pessoais, mas também pelas exigências legais, aqui a voz do Estado é detentora do poder. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação *Nº 9.394/96* são apresentados como critérios para formação do educador:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

O que podemos analisar mediante esse discurso institucionalizado é que a formação do professor não está associada apenas à conclusão do curso de graduação, mas na lei sutilmente aparece uma voz carregada de poder, quando destaca que a formação tem que atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, fica visível que o Estado visa ao prolongamento da formação inicial para que haja melhoria no contexto de trabalho escolar.

Ademais, faz-se importante também considerar, a concepção de Geraldi, para quem, com base nas concepções bakhtinianas, o sujeito é um ser inconcluso, que na

interação com os outros sujeitos, daí a importância da alteridade, nas lutas diárias, nos trabalhos conjuntos, na convivência cotidiana de enfrentamento de desafios, de interesses contraditórios, de relações de poder e de ideologias, vão se constituindo, tornando-se sujeitos de suas ações. Nesse sentido, Geraldi (2015) ressalta que,

Professar tal teoria do sujeito é aceitar que somos inconclusos, de uma incompletude fundante e não causal. Que no processo de compreendermos a nós próprios apelamos para um conjunto aberto de categorias, diferentemente articulados no processo de viver. Somos insolúveis (o que está longe de volúveis) no sentido de que não há um ponto rígido, duro, fornecedor de todas as explicações. (GERALDI, 2015, p. 32).

Ainda de acordo com o autor, a educação e a leitura é uma das formas de interação entre os homens, por serem processos que ocorrem por meio da mediação entre os sujeitos, tem um papel importante e fundamental no processo de constituição destes.

Assim, de acordo com Geraldi (2015), a leitura do mundo e a leitura da palavra são processos concomitantes na constituição dos sujeitos. Quando nós sujeitos lemos o mundo, o fazemos por meio das palavras. As palavras trazem história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente projetadas no futuro. Na palavra, o presente, passado e futuro se articulam.

Somando a essas questões, refletimos a questão da linguagem que, como interação social e verbal, permite aos sujeitos por meio das enunciações, comunicar-se, relacionar-se e assim transformar as coisas ao seu redor, conforme explica Bakhtin (2006):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125).

A linguagem não é pronta e acabada, “porque as línguas se (re)constróem incessantemente pelo processo ininterrupto de interação, porque envolve falantes e contextos” (CARDOSO, 2005, p.55). Assim, conforme Geraldi, a linguagem vai se reconstituindo, na interação entre os sujeitos que se constituem socialmente, e são constituídos pela e na linguagem, num movimento de recomeço, de relações sociais, de

interações que constituem o *locus* de produção destes sujeitos e desta linguagem, conforme observamos em Geraldi (2015):

E o lugar privilegiado é o da interação tomada como espaço de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos. Antes de qualquer outro de seus componentes, a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular de interação verbal. É da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos discursivos sua relação com o singular, com a unicidade do acontecimento. (GERALDI, 2015, p. 34-35).

Diante do explicitado e considerando a linguagem enquanto processo interativo, torna-se necessário, dentro de todo processo educacional que almeja um ensino de Língua Portuguesa à luz da linguagem e que considere os sujeitos que nela e por ela são constituídos, uma mudança de concepção, uma revisão no que tange às questões formais, deixando de lado as estruturas prontas e fixadas, as dicotomias existentes, entre certo/errado, regras/exceção, local/universal, e que os processos constitutivos dos sujeitos e da linguagem sejam valorizados e vivenciados nos momentos de interações discursivas, o que para Geraldi (2015), constituem-se nos eventos discursivos os quais são singulares e de suma importância para a reconstituição da linguagem. Nesse sentido, conforme o autor, temos que:

[ ] o evento discursivo singular reconstitui a linguagem. É presente que, sendo história, faz história e por isso mesmo participa do trabalho de constituição da língua, sempre em movimento, sempre se fazendo, inacabada e provisoriamente acabada para oferecer os recursos para o trabalho presente que continua a constituí-la. (GERALDI, 2015, p. 35-36).

Sob a ótica da linguagem que está sempre se reconstituindo, emerge uma questão bastante importante que deve ser considerada, que é a questão da língua culta ou língua padrão, isso porque numa visão bastante estruturalista da língua (gem) a questão das variações linguísticas não são levadas em consideração, surgindo, então, muitos entraves, que precisam ser superados. Na vertente que considera a língua em constante transformação, as questões dialetais são entendidas dentro do processo coletivo e interacional da linguagem. Nesse prisma, há a valorização da linguagem e dos falantes, independente de quem ou do lugar que se fala o que podemos ver em Geraldi, (2015) “não há fronteiras determinadas, explícitas”. E não poderia deixar de ser assim: “se a língua vai-se constituindo nos inúmeros processos de interação, é de sua natureza ser

vária” (GERALDI, 2015, p.37). A aula como acontecimento encontra terreno fértil para o desenvolvimento de um ensino de língua centrado na interação, na autoria, na interlocução e na linguagem enquanto constitutiva de sujeitos e saberes.

Nessa direção, Cardoso (2005) coloca que por meio de um ensino produtivo que envolva a (produção de textos e discursos), haja a oportunidade para o desenvolvimento de um ensino transformador em que os espaços de sala de aula sejam ambientes transformadores de sentidos e de sujeitos. Ressalta, ainda, que nas escolas, o ser sujeito, deve ser entendido como aquele que ao mesmo tempo em que ocupa o cargo imposto pela instituição, procura agir e ultrapassar as normas e regras fixas que geram dominação e relação de poder. É preciso, pois, que nos ambientes escolares, as aulas de língua, sejam transformadas em momentos privilegiados de interação, em que os interlocutores, sujeitos reais, professores e alunos, possam dizer o que querem dizer, por meio de sua língua, num processo real de enunciação, em momentos de interação para mudar o que está estabelecido. (CARDOSO, 2005).

Dessa reflexão surge um grande desafio, aquele que se constitui no segundo ponto de reflexão acerca da aula como acontecimento, qual seja, o perfil profissional do professor, sujeito esse, que para atuar nessa abordagem que ora se apresenta em nossas salas de aula, precisa conscientizar-se de seu papel, sua importância, imbuído de criticidade, criatividade e responsabilidade, presente, tanto na proposta de Geraldi.

Há que se ter em conta, que ao longo da história, de acordo com Geraldi (2015), o perfil profissional do professor se constituiu muito mais em relação ao conhecimento do que em relação a ele próprio com o aluno, na ação pedagógica, isso porque ao longo dos tempos a relação entre aluno/professor/conhecimento foi intensa e cheia de contradições. Da concepção de mero transmissor de conhecimentos dos outros a aplicador de instrumentos e manuais didáticos e controlador de salas de aula, se fez o percurso histórico do perfil profissional do professor, o que, na atualidade, já não é mais possível admitir, pois, com o avanço das novas tecnologias e as mudanças sociais, econômicas e culturais, bem como as crises subjacentes a elas, é que emerge a nova identidade do professor, que “terá profundas relações com as novas formas dos conhecimentos: sempre parciais, locais, incertos. Talvez nossa grande aprendizagem com os novos paradigmas científicos e culturais seja a aprendizagem das instabilidades”. (GERALDI, 2015, p. 92).

No bojo dessas considerações, é que a figura do professor pesquisador aparece, pois é preciso fazer diferente, é preciso traçar uma nova relação com o conhecimento

produzido e sistematizado ao longo dos tempos e da história, ao que o autor chama de herança cultural. Nesse sentido propõe a inversão da flecha dessa herança, propondo que ao invés desses conhecimentos constituírem os professores e os alunos como se esses estivessem sempre vazios e os conhecimentos sempre à disposição para preenchê-los, estes sejam buscados para a produção do conhecimento, num movimento de encontro e de novas relações entre saberes empíricos e saberes científicos, em processos contínuos de pesquisa, investigação, questionamentos, enfim de viver e de aprender, nessa ótica aparece “o professor pesquisador, pela defesa da pesquisa-ação como forma de estar na sala de aula de todo professor, pelas parcerias constituídas nas investigações participantes, etc.” (GERALDI, 2015, p. 92).

Isso significa que o professor precisa buscar os conhecimentos produzidos historicamente para poder usá-los. Nesse sentido, na abordagem da aula como acontecimento, o perfil profissional do professor é o do sujeito que busca respostas, que considera o aluno enquanto sujeito que vive e que tem uma história, é o profissional ávido de perguntas, instigador, aquele que acredita que o aluno seja capaz de perguntar e buscar a resposta, que respeita o vivido do aluno e suas experiências, dessa forma Geraldi (2015) ressalta:

[...] o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. (GERALDI, 2015, p.95).

Enfim, o professor deve ser capaz de aproveitar as oportunidades de aprendizagem e assim, “tomar o acontecimento como lugar de onde vertem as perguntas”. (GERALDI, 2015, p.97).

O professor de Língua Portuguesa, nessa perspectiva, deve tornar-se coenunciador de seu aluno, sendo capaz de acreditar no seu poder de escrita oferecendo a ele a oportunidade de produzir textos e discursos, de dizer o que tem a dizer, a quem dizer, e para que dizer, pois, dessa forma, estará cumprindo o verdadeiro papel diante do ato de escrever, de ensinar a escrever, fugindo, portanto, do modelo padrão de produção textual que persistiu por muito tempo e que ainda, infelizmente, acontece na escola, em que o aluno escreve, sem ter o que escrever, para não dizer nada, a ninguém, porque seu único leitor é o professor que tem o objetivo de medi-lo, classificá-lo, rotulá-lo. Para

constatar a inversão dessa visão e da importância da atuação do professor enquanto interlocutor de seu aluno para o processo de ensino e aprendizagem Geraldi (2015) explica,

[...] o professor somente ensina a escrever se assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele seu co-enunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer o que diz. (GERALDI, 2015, p.98).

No escopo dessa concepção de educação e da proposta pedagógica pressupõe-se que o processo de ensino e de aprendizagem acontece valorizando os conhecimentos dos momentos vivenciados em sala de aula e a partir desses saberes formular perguntas e ir além, buscar as respostas, adentrar no mundo do conhecimento produzido e acumulado ao longo da história. É no princípio da pesquisa, que esse ensino centrado nas perguntas e questionamentos para a produção do conhecimento, que envolvem novas e outras formas de produzir significados, em várias articulações entre conhecimentos disponíveis, ressignificando saberes e práticas.

Desta forma, levar para as escolas a concepção de aula como acontecimento muito contribuirá para a aprendizagem dos alunos, bem como representa um grande desafio para as estruturas educacionais postas, que embora, muitas sejam as iniciativas e as práticas pedagógicas diferenciadas, o tradicional, as estruturas dos poderes constituídos ainda insiste em persistir. Nesse sentido, Geraldi (2015) afirma que “[...] a atenção ao acontecimento é a atenção ao humano e a sua complexidade. Tomar a aula, como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado” (GERALDI, 2015, p.100).

Diante do exposto, e considerando que a realidade escolar abarca múltiplas formas de dizer, escrever, relacionar com o outro, produzir sentidos, considerando os sujeitos que nela convivem diariamente, uma didática de línguas voltada para a ação-reflexão-ação em muito poderá contribuir para uma prática pedagógica diferenciada, crítica e produtiva para o ensino de Língua Portuguesa.

## CAPÍTULO II

### 2- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E CORREÇÃO DE FLUXO

#### 2.1- Alfabetização e Letramento

Compreender a correção de fluxo sugere saber diferenciar os termos alfabetização e letramento. Soares conceitua os dois termos e aponta a diferença entre aprender a ler e escrever, e a de apropriar-se da escrita:

[...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever. Aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e a decodificar a língua escrita. Apropriar-se da escrita é tornar a escrita "própria", ou seja, é assumi-la como sua "propriedade". (SOARES, 1998, p.39).

Dessa forma, enquanto alfabetização trata da aquisição do código para se ler e escrever, o letramento transpõe essa aquisição, sendo definido como a capacidade de uma pessoa de fazer uso da leitura e da escrita. Essa definição é importante, pois permite que uma pessoa não alfabetizada seja letrada e vice e versa. Por exemplo, uma pessoa que não é alfabetizada, mas vive sem ter nenhum problema para utilizar seu smartphone, verificar a conta de água e luz, argumentar sobre política, economia por informações que ouve de diversos meios é considerada letrada apesar de não ser alfabetizada. No entanto, pessoas que sabem ler e escrever, mas possuem dificuldades de apropriar-se desse conhecimento em sua vivência, não é considerada letrada.

O indivíduo que vive em estado de letramento não é só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2008, p.39).

Conceituar alfabetização significa dizer que o indivíduo necessita adquirir saberes relacionados ao código escrito da língua materna para que possa participar de práticas sociais letradas. É dito que um indivíduo é analfabeto, semianalfabeto, semialfabetizado para se referir aos modos, graus ou níveis desses saberes que ele apresenta. (KLEIMAN, 2005, p.13).

A importância do ler e escrever é mais que uma preocupação do contexto social, pois hoje em dia não basta saber ler e escrever, mas fazer uso dessas práticas na sociedade, que significa compreendê-las, quando elas são usadas em determinada situação tanto oral como escrita. Por muitos anos, ouviu-se dizer que o indivíduo era

analfabeto quando ele não escrevia seu próprio nome. Hoje em dia, para saber se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado, solicita-se que escreva um bilhete simples ou um recado, pois é esta situação de escrita que faz parte das situações aproximadas das práticas sociais.

Nas pesquisas de mensuração do alfabetismo no Brasil, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF (2009, p.5-6) define quatro níveis de alfabetismo, sintetizados a seguir:

analfabetismo: corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvam a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela dessa população consiga ler números familiares, como número de telefone, preços etc;

alfabetismo nível rudimentar: corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;

alfabetismo nível básico: as pessoas classificadas nesse nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando às operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações;

alfabetismo nível pleno: classificadas neste nível estão as pessoas, cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e complementar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculos de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Para Soares (2008, p. 48), o letrado de hoje incorpora práticas de leitura e escrita e tem competência para usá-las nos mais variados contextos, envolvem-se com a cultura e sabem escrever nos mais diferentes gêneros.

Escrever é também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever

uma tese de doutorado. Uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista ou escrever um ensaio sobre determinado assunto. Assim, escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos e conhecimentos. (SOARES 2008, p.48).

A Unesco definiu em (1958, p.4) que “é letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana. É iletrada a pessoa que não consegue ler, nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana.

Para Freitas (2007), o letramento surgiu mediante a constatação de que não basta o saber ler e escrever, necessário é saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz, é preciso fazer uso significativo da escrita enquanto prática social, que envolve nossas atividades cotidianas na sociedade contemporânea.

Tfouni (2005, p. 20) afirma que "o letramento focaliza o aspecto sócio-histórico da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” e ganha, assim, sentido amplo na dimensão social:

[...] o letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são chamados de "processos mentais superiores", tais como raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de Problemas. etc. (TFOUNI 2005, p.21).

No ato da escrita, fazemo-la pensando na leitura da palavra e todo esse processo, precede a leitura de mundo, que subjaz o que o indivíduo sabe sobre determinada temática. Os indivíduos são diferentes e cada um com sua diferença também tem leitura de mundo diferente. Freire (2011) com suas sábias palavras afirma que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2011, p.9).

A alfabetização e o letramento estão interligados, podemos dizer que a escrita é um produto cultural resultante do letramento. A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura e escrita, já as chamadas práticas de linguagem pertencem assim ao âmbito do individual. (TFOUNI, 2006, p. 9)

Tfouni (1988) apresenta o termo letramento centrado nas práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças geradas por essas práticas em uma sociedade, quando esta se torna letrada. Seguindo os passos de Tfouni e centrando nas práticas sociais de leitura e escrita, temos o cenário de sala de aula que é construído dia a dia, relacionando à história de cada um dos sujeitos ali presentes, ao mundo vivido por eles.

Kleiman (1998) traduz o letramento "como as práticas e eventos relacionados com o uso, função e impacto social da escrita", "inclui as próprias práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que elas ocorrem na caracterização do " (KLEIMAN, 1998, p.181). As crianças convivem em um contexto social, político e cultural diferenciado e os eventos que participam em suas sociedades fazem com que aprendam fatos novos e em contato com outros alunos no contexto de sala de aula trocam experiências e essa aprendizagem é passada para frente.

Os eventos de letramento podem ser orais ou escritos, e dependem de momentos de interação, podendo ser de diferentes tipos e atravessados pelas práticas sociais e relações de poder. Podemos definir esse termo como no poema de Kate M. Chong extraído do livro "Em três gêneros" de Magda Soares.

### O que é letramento?

não é um gancho  
em que se pendura cada som enunciado,  
não é treinamento repetitivo  
de uma habilidade,  
nem um martelo  
quebrando blocos de gramática.

é diversão  
é leitura à luz de vela  
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente  
O tempo, os artistas da TV  
e mesmo Mônica e Cebolinha  
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,  
uma lista de compras, recados colados na geladeira,  
um bilhete de amor,  
telegramas de parabéns e cartas  
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,  
sem deixar sua cama,  
é rir e chorar

com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,  
 sinais de trânsito, caças ao tesouro,  
 manuais, instruções, guias,  
 e orientações em bulas de remédios,  
 para que você não fique perdido.

é, sobretudo,  
 um mapa do coração do homem,  
 um mapa de quem você é,  
 e de tudo que você pode ser. (SOARES, 1998, p. 41).

Soares (1998, p.42, 43) analisa estrofe a estrofe do poema. Segundo ela, o ler por prazer, é lazer, é ler em diferentes condições e lugares, não só na escola em exercícios de aprendizagem; é informar-se por meio da leitura, é buscar notícias, lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras em quadrinhos; é usar a leitura para seguir instruções, para apoio à memória, para comunicação com quem está distante ou ausente; é ler histórias que nos levam a lugares desconhecidos, sem sair da cama onde estamos com o livro nas mãos e emocionar-se com as histórias lidas, é fazer dos personagens amigos; é usar a escrita para se orientar no mundo, nas ruas, para receber instruções, enfim é usar a escrita para não ficar perdido; é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se lendo ou escrevendo é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você quer ser.

Soares (1998) traduz o letramento como além da alfabetização, que é "o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação os eventos de ". (SOARES, 1998, p.145).

Tomando a alfabetização e o letramento dos discentes como base, temos Kleiman (1995) que considera a leitura e a escrita como parte das atividades sociais, tais como ler um manual ou pagar contas. Podemos assim dizer que alfabetizar faz parte do letramento, daí a importância de se encarar a leitura e a escrita não só como atividades com um fim em si mesmas como propõe o modelo autônomo de letramento. Para Street (2003, p. 4), o modelo autônomo pressupõe um ensino para a funcionalidade, uma técnica em que a aprendizagem da leitura e da escrita tem fim em si mesma e “terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas”, mas como atividades que servem a

um propósito.

O que vimos sobre alfabetização e letramento vale-nos não só para que saibamos diferenciar um termo do outro, mas também para trazer à tona que bem mais importante que saber ler e escrever, é apropriarmos das práticas de leitura e escrita para transformar a nós mesmos e, conseqüentemente, à sociedade em que vivemos e, por isso, nos dias de hoje, já temos de ir além do simples letramento, temos de trabalhar os multiletramentos.

Perante o panorama apresentado, entendemos e concordamos com Rojo (2009) quando afirma que a escola, como está hoje constituída precisa rever seus conceitos, oportunizar aos seus estudantes práticas sociais que envolvam leitura e escrita, nos mais variados espaços de suas vidas cotidianas, sempre de forma crítica, ética e democrática. Para tanto é necessário que a educação linguística considere os vários sujeitos, os diferentes discursos vinculados, bem como os multiletramentos ou letramentos múltiplos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos.

Indo mais além, a pedagogia dos multiletramentos envolve os novos letramentos advindos das tecnologias de informação e comunicação, as culturas emergentes do mundo globalizado, vários e múltiplos sentidos e os modos de representação destes. O que para Cope e Kalantzis (2016), muito interessava essa questão do significado das dimensões do “multi” letramento, em relação ao multilinguismo e ao multimodal. Multilinguismo referindo-se à “variedade de línguas existentes dentro de uma mesma língua”, isso por “questões sociais, étnicas, de subculturas ou de grupos de interesses ou afinidades”. E o Multimodal, “visto na elaboração de sentidos que envolvia cada vez mais a negociação entre diferentes discursos” (COPE E KALANTZIS, 2016, p. 10).

Nessa perspectiva, para os autores, a “pedagogia dos multiletramentos teria que se voltar para esses dois multis, como um aspecto fundamental do ensino e da aprendizagem contemporânea” (COPE E KALANTZIS, 2016, p. 10). Nessa mesma direção, ensina Rojo (2013) que para a questão do Multiletramento, a significância dos “múltiplos” envolve os letramentos contemporâneos. Assim, para a autora há,

[...] dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a *pluralidade* e a *diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (ROJO, 2013, p. 14).

Nessa perspectiva, para Rojo (2012), essa pedagogia dos multiletramentos, cunhada em 1996, pelo Grupo de Nova Londres (GNL), grupo de pesquisadores

multidisciplinares, da cidade de Nova Londres dos Estados Unidos, preocupados com a situação da aprendizagem enfrentada pelo sistema de ensino anglo-saxão, naquele momento, surgiu da necessidade de se desenvolver nas escolas um trabalho que atendesse os novos s, surgidas na sociedade, advindos das mudanças ocorridas no mundo por causa da globalização, além, dos aspectos da multimodalidade e do multilinguismo propostos pelo GNL. Trata de uma pedagogia que abrange os aspectos da multiculturalidade, que pressupõe, compreender a cultura do alunado, sendo, necessário, o desenvolvimento de s críticos, imprescindíveis para que as práticas de leitura e escrita sejam produções transformadas, implicando em agências por parte dos estudantes, nas produções de textos, discursos e aprendizagens.

## **2.2 - Correção de Fluxo Escolar**

Mediante o exposto sobre alfabetização e letramento, verifica-se que a escola não tem conseguido alcançar seu principal objetivo, que é formar alunos que possam fazer uso da leitura e da escrita de forma significativa, por isso a necessidade de se adotar alguns Programas para compensar o que não tem conseguido atingir, como por exemplo, o Programa de Correção de Fluxo, que veremos neste subitem.

O Programa de correção de fluxo é uma política pública do governo Federal, desenvolvido pelo Cenpec, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, há 14 anos, com o objetivo de adequar a defasagem idade-série dos alunos no ensino fundamental. (Portal CEMPEC, acessado em 10/02/2016)

Para Menezes e Santos (2002), o Programa correção de fluxo visa resultar, em determinado espaço de tempo, em um fluxo regularizado, com a maioria dos alunos matriculados nas séries correspondentes à sua idade, com todas as condições de aprendizagem para serem aprovados para a série subsequente. O grande objetivo da correção de fluxo é acabar com a distorção idade-série, considerada um dos maiores problemas enfrentados na educação pública brasileira. A estratégia pedagógica utilizada é a aceleração da aprendizagem que traduz em solução emergencial e intensiva para os alunos com defasagem na aprendizagem.

Segundo Sampaio (2000),

As classes de aceleração podem ser entendidas como rotas alternativas e provisória para pôr em marcha as possibilidades desses alunos, alavancar seu processo de aprendizagem e permitir sua reinserção no percurso regular. Em algum ponto, eles tropeçaram e têm o direito de retomar o seu caminho, tendo acesso aos instrumentos de compreensão de mundo, ao convívio com seus pares de idade,

beneficiando-se realmente do trabalho formador de seus educadores. (SAMPAIO, 2000, p. 61)

A evasão escolar no Brasil é um problema antigo e expressivo, apesar de inúmeras discussões, reflexões e pesquisa acerca das causas que a provocam. A distorção idade-série é uma delas, uma vez que o aluno em defasagem não se adapta muito bem aos demais alunos, ditos idade-certa o que acaba provocando o abandono. Assim, a correção de fluxo escolar tem por objetivo resgatar estudantes das redes públicas de ensino que abandonaram as escolas ou estão alguns anos afastados, carregando, assim, defasagens referentes à idade-série.

De acordo com Manata (1998), os estudos sobre o fracasso escolar têm demonstrado a complexidade de que se reveste esse fenômeno e, conseqüentemente, a dificuldade dos órgãos educacionais para resolver o problema.

Sampaio (2000) reitera a confirmação da tendência que explica o fracasso incidindo sobre aqueles que já carregam a marca de outras desvantagens sociais. A mesma autora ainda diz mais “os problemas sociais envolvem não só a vida dos alunos, dificultando sua frequência regular e seu aproveitamento, como se refletem também na precariedade do atendimento escolar, na situação do salário dos professores, no descuido com sua formação”.

Portanto, o fracasso escolar ocorre por causa do descompasso que ocorre entre a escola e o aluno, ou seja, o que é proposto na escola nem sempre contempla a realidade do aluno, no que diz respeito a aquisição cultural, com o discurso da democratização do ensino o grande desafio seria incluir **todos** para uma educação de qualidade. Como isso não ocorre, o Brasil tornou-se um país excludente, pois o sistema educacional passa por uma crise na prática pedagógica, a explosão do número de alunos acarretou prejuízo, o que era para ser garantia de direito transformou-se em perda de qualidade.

Segundo Patto (1996, p. 346), a ação pedagógica ineficaz tem sido constantemente justificada por se tratar de um trabalho realizado com famílias economicamente pobres que, por isso, já trazem consigo deficiências que naturalmente impedem o sucesso de qualquer trabalho pedagógico desenvolvido com essas crianças, dispensando, assim, reflexões sobre a prática pedagógica e, por causa disso, essas crianças se tornam agressivas ou desinteressadas.

Apesar dos avanços no sistema educacional brasileiro, a distorção entre a idade e a série cursada pelos alunos continua sendo um desafio originado de dois problemas que persistem no sistema educacional: as elevadas taxas de abandono escolar e a repetência.

De início, as escolas que se responsabilizaram a realizar estes tipos de programas, recebiam os alunos e os colocavam em salas separadas, tendo de ser preparados para poder acompanhar as outras turmas. Dessa forma, esses alunos possuíam uma carga horária mais extensa para que ao final se iguallassem com os outros alunos em idade e série. Várias mudanças já ocorreram e continuam ocorrendo nestes programas, porém o objetivo principal é mantido, que é proporcionar aos discentes a equivalência entre idade e série na inserção aos estudos. (ALVES, 2007).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 24, “[...] existe a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar e a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado [...]”. Baseados nessa lei, estados e municípios são livres para organizarem projetos que beneficiem os alunos com defasagem escolar. (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação, em sua meta 3.5, apregoa que:

Os Estados e Municípios devem manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do aluno com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade. (PNE, 2016).

Por se tratar de uma proposta diferenciada, a correção de fluxo é um desafio, o que necessita de superação para que o Brasil possa oferecer educação de qualidade para todos. Vale lembrar que em 2005, o Inep criou o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica - Ideb, ressurgindo aí discussões sobre a distorção idade-série, devido ao motivo dos elevados índices de reprovação no Ciclo II do ensino fundamental e no ensino médio.

Assim sendo, Estados e Municípios retomam a ideia das classes de aceleração e contam com o desafio de reinserir crianças e jovens às salas correspondentes às suas idades reestabelecendo, assim, o percurso escolar estabelecido no sistema de ensino. Dados do MEC do ano de 1996 indicam que, no Brasil, o aluno leva em média 11 a 12 anos para concluir o Ensino Fundamental, isso quando o conclui. Por causa da evasão escolar e reprovação, mais de 63% dos alunos brasileiros do ensino fundamental estavam fora da faixa etária escolar condizente.

Corroborando com esses dados, Ortega (2004) argumenta:

Os alunos que estudam em séries atrasadas, em relação à sua idade, são denominados de defasados. Nesse sentido, pode-se observar, ainda hoje, que o ensino básico no Brasil é uma meta a ser atingida, devido ao grande número de crianças e jovens, em idade escolar, excluídos do sistema escolar por diferentes motivos. (ORTEGA 2004, p.2).

Conforme o portal do Ministério Público do Rio Grande do Sul, sobre o programa de Correção de Fluxo (acessado no dia 19/04/2015), os gestores das redes municipal e estadual consideram a distorção idade-série um dos principais problemas enfrentados, tanto no campo financeiro quanto no social, pois:

- entre 10 e 35 % dos alunos das quatro primeiras séries das escolas públicas brasileiras permanecem analfabetas após três anos de escolaridade;
- esse analfabetismo, fruto da falta de um ensino adequado dentro da escola, dá origem à defasagem escolar;
- o Brasil desperdiça, por ano, com o abandono e a repetência, cerca de 6 bilhões de reais, o que representa quase 40 % do total dos gastos com o Ensino Fundamental.

Os sujeitos que frequentam as salas de correção de fluxo estão relacionados aos altos índices de pobreza e a manutenção das classes sociais dentro da lógica capitalista. Algumas vezes, os programas de correção de fluxo são associados a programas de apoio às famílias de baixa renda. Isso porque,

[...] a maioria dos programas de correção de fluxo começaram a ser instalados em 1995-1996, é lícito supor que esses programas, aliados ao de renda mínima, ao Toda Criança na Escola e ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), tenham contribuído para melhorar esses índices. (SETUBAL, 2000, p. 10).

Sabemos que esse problema aponta para diversos fatores que podem ser estudados, o social desses alunos é um forte fator, o que não podemos é deixar de analisar também o âmbito pedagógico, assim, uma crítica a tecer sobre isso, refere-se ao fato de, por exemplo, a escola ainda ser organizada em sistema seriado, que é responsável por reproduzir e produzir alunos fora da faixa e vistos como fracassados. (SOUZA, 2009).

O aluno que frequenta as classes de correção de fluxo, muitas vezes, permanece

como o culpado pelo seu fracasso. (PATTO, 2010). No entanto, a escola deveria ter cuidado especial nas intervenções pedagógicas desses sujeitos, primeiramente, com a elevação da autoestima desses estudantes e, depois, na mudança das práticas pedagógicas, pois sabemos que esses alunos estavam o tempo todo nas salas de aula e não foram alcançados pelos modelos de prática tradicionais.

### **2.3 As Concepções de Alfabetização e letramento na Correção de Fluxo**

Conforme o dicionário Aurélio, o termo "concepção" significa o ato de conceber (sentido próprio e figurado); faculdade de conceber, de compreender, de idear. Quanto à concepção que pretendemos observar, nesta pesquisa, trata-se da reflexão sobre a aquisição do sistema de escrita sob o olhar da alfabetização e do letramento. Em tempos remotos, a apropriação da escrita se fazia via cartilha.

O interesse por esse tipo de prática era meramente o acesso da escrita, traziam-se os textos prontos para serem memorizados, os exercícios eram repetidos "faça como o exemplo", mas a partir da década de 80, por meio dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita, apresentada em Abreu (2000, p. 12-23), os professores passaram a refletir sobre como a criança aprende e o que ela pensa e sabe sobre o uso da língua oral e escrita, essa concepção mudou bastante em relação ao que se trabalhava até então na alfabetização. Hoje o importante é saber fazer uso da escrita que aprendemos para que possamos adentrar nos variados espaços sociais.

Kleiman (1995), Soares (1995, 1998) e Tfouni (2006) apregoam que as concepções de vieram para redimensionar: a) as dimensões do aprender a ler e a escrever; b) o desafio de ensinar a ler e a escrever; c) o significado do aprender a ler e a escrever; d) o quadro da sociedade leitora no Brasil; e) os motivos pelos quais tantos deixam de aprender a ler e a escrever, e f) as próprias perspectivas das pesquisas sobre .

Sobre isso, os PCN de Língua Portuguesa trazem:

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos, testemunhar a utilização que os leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes. (BRASIL, 1997, p. 56).

A leitura e a escrita estão interligadas pela ideologia do letramento no contexto sócio histórico que atendem. Por serem atividades complexas, a escrita e a leitura não podem ser separadas das pessoas, nem dos lugares onde ocorrem. Assim, existem múltiplos.

Street (2010, p. 37) afirma que recursos, currículos, estratégias pedagógicas são determinadas por esses modelos, os quais estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/letrado e quem não é alfabetizado/não letrado. Esses são conceitos poderosos e, portanto, modelos poderosos pelas consequências que acarretam.

Marcuschi (2001) sugere que sejam observados os múltiplos s, baseando-se nos domínios discursivos, que segundo ele, se referem a práticas discursivas mais amplas, em que se poderia identificar um conjunto de gêneros textuais: "ali se dão os usos efetivos em condições específicas e situados em suas produções típicas". (MARCUSCHI, 2001, p. 39-40).

Diante da realidade que deparamos em sala de aula, onde temos alunos em diferentes níveis de leitura e letramento, e diante da necessidade de desenvolver as habilidades e competências na área de linguagem, faz-se necessário buscar novas abordagens metodológicas e rever as que estão sendo utilizadas em sala.

Os níveis de letramento citados correspondem ao censo e estão divididos em quatro níveis de alfabetização, trata-se de um projeto desenvolvido com apoio do CNPq, no período de 1997/99 (FERRARO, 1999b) e (FERRARO, 1999a). O objetivo consistia em avaliar o número e a porcentagem de crianças, adolescentes e jovens que tivessem conseguido atingir cada um dos níveis dentro da idade "própria", isto é, que já tivessem concluído a 1<sup>a</sup>, a 4<sup>a</sup> e a 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e a última da educação média, respectivamente aos 8 anos, aos 11 anos, aos 15 anos e aos 18 anos de idade.

Tendo em vista a defasagem de aprendizagem no que se refere à idade e série dos alunos em processo de escolarização, Ferraro (1999e e b. p. 38-42) traz à tona os níveis de alfabetização utilizado pelo censo escolar, que são assim definidos respectivamente como: 1) conclusão de três anos de estudo, ultrapassando a barreira do analfabetismo, tem que ser capaz de ler e escrever um bilhete simples; 2) conclusão de pelo menos cinco anos com domínio mínimo de leitura e escrita; 3) conclusão de nove anos de estudo; e nível 4, compreende todos os que concluíram com sucesso o nível médio.

A correção de fluxo possui situação atípica no que diz respeito à prática pedagógica, visto que o professor inserido neste tipo de projeto é um profissional que

tem que pensar nos alunos em diversos níveis e planejar de acordo com os níveis apresentados de acordo com avaliações diagnósticas realizadas constantemente durante o projeto, ou seja, o acompanhamento se faz necessário para que seja observado os avanços que cada aluno apresenta e de acordo com os avanços, conseqüentemente, esse aluno é inserido em outro nível.

Participar de medidas de ensino do teor das classes de correção de fluxo é no mínimo participar de uma ação polêmica, pois oferece um grande número de possibilidades de erros e de acertos em sua implantação. Considera ainda que além de uma nova perspectiva pedagógica, o programa abrange pessoas que dependem da escola para organizarem suas vidas e entre elas estão alunos e professores, que têm rostos, nomes, sonhos e histórias, não são apenas números ou índices. (SAMPAIO, 2000, p. 10).

Diante do exposto, o professor deve assumir em suas novas abordagens metodológicas, que o professor deve estar imbuído e comprometido com os eixos de uso e reflexão propostos pelos PCN, e, juntamente com os alunos, precisa pesquisar, observar, levantar hipóteses, analisar, refletir, descobrir, aprender e reaprender. (ANTUNES, 2003).

Quando é proposto o projeto de correção de fluxo para os alunos em defasagem idade/série, temos que propor um modelo embasado no letramento, que tem como objeto a reflexão dos aspectos sociais da língua escrita, isso implica alfabetizar sob a concepção social da escrita e não pelo método tradicional que trabalha o individual quanto à aquisição da escrita. A escolha pelo letramento sugere que o planejamento das aulas seja baseado em textos significativos para o aluno e para sua comunidade e não em atividades repetitivas.

Determinar o que seja um texto significativo para a comunidade implica, por sua vez, partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos sociais, central ou periféricamente, com diferentes modos de participação (mais ou menos autônomos, mais ou menos diversificados, mais ou menos prestigiados) e que já pertencem a uma cultura letrada. (KLEIMAN 2007, p. 01 e 02).

Ao se pensar no modelo de prática que envolve os textos ou gêneros textuais também podemos assumir a postura que Antunes (2003) apregoa, e, partindo da ideia da

autora, pensar no caráter social e funcional para o uso da língua, oportunidade em que os alunos poderão ler para se informar por meio de notícias; reclamar os direitos por meio da carta ao leitor, carta de reclamação, ofícios; admirar obra por meio de poemas, romances, pinturas, fotografias; filmes e teatros por meio de agenda cultural; aprender a falar por meio de entrevistas; se situar no tempo por meio de calendários; dentre outros.

Kleiman (2005, 2007) defende o foco nas práticas sociais de leitura e de escrita e em algo além da alfabetização. O letramento para ela não são as próprias práticas de leitura e escrita, mas os eventos relacionados com o uso dessas práticas. O letramento tem como objeto de reflexão, de ensino, ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita.

Quando a escola resolve assumir a trabalhar o projeto de correção de fluxo, ela precisa “alfabetizar letrando”, isso significa alfabetizar considerando o contexto social da escrita em oposição à forma tradicional, implica mudança no planejamento das aulas: trazer para os planos de aula textos que sejam significativos para o aluno e a comunidade e não conteúdos que são alheios às expectativas de aprendizagem dos alunos. (conteúdos tradicionais).

Preocupada com aprendizagem significativa, Kleiman (2007) diferencia as práticas escolares, que antes eram centradas apenas em aprender o código da escrita, e hoje, precisa-se ter em foco uma aprendizagem reflexiva, pensada a partir da bagagem cultural que os alunos trazem de suas experiências diárias, sua visão de mundo e na busca pelo letramento. Shiraishi e Carreiro (2013, p. 125) a respeito do sucesso da aprendizagem ao dizer que a heterogeneidade deve ser levada em conta dentro do espaço escolar pelo fato de os brasileiros virem de espaços sociais diversos e possuem assim cultura e letramentos diferentes.

No contexto escolar, seria interessante envolver os alunos e suas experiências de mundo para que as aulas fossem dinâmicas e participativas. Só assim, os alunos seriam capazes de fazer uso dessas experiências no ambiente social em que eles estão inseridos, disseminando culturas diversas que assimilaram no convívio com outros alunos, essas práticas seriam, assim, os eventos de letramento.

À esteira dessas concepções, Kleiman (2007) afirma que,

Uma atividade que envolve o uso da língua escrita (um evento de letramento) não diferencia de outras atividades da vida social: é uma atividade coletiva e cooperativa, porque envolve vários

participantes, com diferentes saberes, que são mobilizados segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. (KLEIMAN, 2007, p.2).

Bakhtin (2003) afirma que quando um indivíduo utiliza a língua, sempre o faz por meio de um gênero discursivo ainda que possa não ter consciência disso, ou seja, a escolha de um gênero discursivo é um dos passos, se não o primeiro a ser seguido no processo de comunicação. Bakhtin, ainda, salienta que a heterogeneidade dos gêneros do discurso inclui desde um relato do dia-a-dia até um documento oficial como é o caso das propostas curriculares

Essas práticas podem ser exploradas no contexto de sala de aula, valorizando as experiências de vida dos alunos e a cultura que estes adquiriram nos eventos sociais, nos quais estão inseridos por meio dos gêneros discursivos. A formação reflexiva dos professores, voltada aos pressupostos dos PCN, nos leva a crer que tanto alunos quanto professores conduzem o aprendizado por meio da pesquisa, observando, levantando hipóteses, analisando, refletindo, descobrindo, aprendendo e reaprendendo.

O dinamismo que tentamos passar ao usar os verbos: observar, levantar, analisar, refletir, descobrir, aprender e reaprender no gerúndio dá ideia de movimento em continuidade, que é justamente o que é sugerido ao professor que atua no contexto escolar: as práticas desafiadoras provocam os alunos para o aprendizado significativo, portanto o movimento pode significar fazer uso do que foi aprendido no dia-a-dia.

#### **2.4 - O ensino de língua materna e a função social da escrita**

Estudar a língua quer dizer estudar as construções do passado e do presente este estudo continuará em constante evolução por ser um processo inacabado, é, pois incorporado às análises textuais no qual devemos observar em quais condições de interação as atividades acontecem. Como afirma Geraldi (2006):

A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como produto acabado, pronto, fechado em si mesmo [...]. (GERALDI, 2006, p.28).

A escrita juntamente com a oralidade aparece em diferentes contextos sociais da nossa vida: no trabalho, na escola, na família, por onde quer que andemos. O que

temos de observar é que existe objetivo para cada situação comunicativa em relação ao uso da escrita e da oralidade. Como caracteriza Marcuschi:

São os usos que fundam a língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. (MARCUSCHI, 2001, p.9).

No contexto escolar, nós professores somos sujeitos responsáveis, possuidores de maior experiência no processo de aquisição da língua escrita, nós somos mediadores entre o que desejamos que o aluno aprenda, que é fixado claramente nos objetivos de aprendizagem e o que podemos fazer em sala de aula mediante as situações didáticas significativas.

Para que essa aprendizagem significativa seja concretizada, nós professores, mediadores da aprendizagem, temos que usar da sensibilidade afim de, perceber onde os nossos alunos têm maiores dificuldades, mediante a observação e o registro do desenvolvimento dos alunos. Já que os temos como sujeitos interativos do conhecimento e somos responsáveis em aproximá-los ao mundo da escrita não de uma forma solta, mas com a segurança que o assegurará a conviver no mundo globalizado ao qual estão inseridos e que tenham autonomia para atuarem nos mais variados contextos.

Visto que necessitamos da escrita no uso social, a escola que já era considerada a mais importante instituição social ganha um papel bem mais intenso, que é acompanhar a modernidade, trabalhando com situações reais de usos da escrita na sociedade e passar esses ensinamentos de forma cada vez mais eficaz, visto que da mesma forma que a modernidade avança, avança também problemas que precisam ser solucionadas e a defasagem idade série é um desses problemas a serem pensados.

## **CAPÍTULO III**

### **3 Os caminhos da pesquisa: investigando as escolas e os professores**

Neste subitem apresentaremos as condições de produção dos discursos de professores que atuam com a correção de fluxo escolar de 1º ao 5º anos na disciplina língua portuguesa de uma escola municipal e de professores de língua portuguesa que atendem de 6º ao 9º ano em uma escola estadual. Preferimos analisar o questionário semiestruturado, objetivando entender o porquê de as professoras gostarem ou não do Programa, assim, como problematizar as representações que essas professoras têm sobre o programa de correção de fluxo.

O estudo das representações dos professores de língua portuguesa sugerido nesta pesquisa está apoiado nos estudos de Corrêa e Boch (2006) em que esses autores tratam o estudo das representações sociais à luz da análise do discurso, visando desencavar, interpretar o que parece estar oculto, implícito, seria o jogo de imagens que fazemos do outro.

Entendemos que será nos discursos dos sujeitos da pesquisa que teremos suporte para investigar à luz da análise do discurso, os ditos e não ditos sobre o Programa de correção de fluxo, as ideologias, o jogo de poder, os silenciamentos inseridos neste contexto.

#### **3.1 - Perfil das escolas participantes**

No intuito de não identificar as instituições investigadas, à escola municipal, darei o nome de Escola Esperança, trata-se de uma escola de periferia criada pela Lei n.º 1876, de 24 de outubro de 1996 e foi inaugurada no dia 03 de março de 1997. Essa escola foi autorizada a funcionar as seguintes etapas da educação: Ensino Fundamental de 09 anos do 1º ao 5º ano, Educação Infantil, Jardim II e EJA do 1º e 2º segmentos, amparada pela Resolução n.º. 012/2007 do Conselho Municipal de Educação de Jataí. A escola possui uma área total de 2.140,20 m<sup>2</sup>. Possui uma parte construída de placa que é de 392,98 m<sup>2</sup> e, em 2006, a escola foi ampliada em 302,08 m<sup>2</sup>. A parte da escola feita de placa é composta por: 01 cozinha, 01 depósito, 01 sala dos professores, 01 banheiro para os professores, 03 salas de aula, 05 banheiros masculinos. A parte ampliada: 01

secretaria, 03 salas de aula, 03 banheiros masculinos, 03 banheiros femininos, não há uma biblioteca, tem um laboratório de informática, uma sala de recurso multifuncional.

A clientela que a Escola atendia era proveniente de famílias de baixa renda. Com faixa etária de idade de 5 a 12 anos. A escola estava autorizada a atender a Educação Infantil (jardim II), o Ensino Fundamental de 9 anos (1º ao 5º ano) e EJA 1º e 2º segmentos. Embora a escola estivesse autorizada a atender EJA não atendia porque não havia procura suficiente para abrir turmas. No ano de 2011, havia 12 turmas, do jardim II ao 5º ano, funcionando nos turnos matutino e vespertino perfazendo um total de 310 alunos.

A parte administrativa da escola municipal é formada por: 01 Diretora Geral, licenciada em Letras; 01 Secretária Escolar graduada em História; 01 auxiliar administrativo graduado em Geografia; 01 Coordenadora Pedagógica, graduada em Pedagogia, que atende a escola nos turnos matutino e vespertino. A escola conta ainda com 05 zeladoras; 02 vigilantes.

São dezesseis o número de professoras da escola municipal que atuam com as turmas de jardim II à 5º ano do Ensino fundamental, divididas assim: 02 turmas de jardim II, 04 turmas de 1º anos, 03 turmas de 3º anos, 02 turmas de 4º anos, 02 turmas de 5º anos e uma professora de educação física que atendem todas as turmas da escola, 2 professoras de apoio. As professoras aqui apresentadas têm as seguintes formações: 1 educadora física, 1 com ensino médio em magistério, 14 pedagogas.

A rede municipal realizou a correção de fluxo somente no ano de 2011, mesmo sabendo que ainda há demanda para a correção de fluxo nos dias atuais e que esse tipo de programa não tem data para acabar, o que veremos a seguir era a realidade da escola no ano anterior à realização do Projeto, o que faz justificar um projeto dessa natureza.

**Tabela 1 – Número de aprovados e reprovados por série na Escola Esperança Ano: 2010**

A no Es- Colar	Matrícula Final	Aprovados	Reprovados	Desistentes	Taxa de Aprovação	de Taxa de Re- provação	Taxa De Abandono
Jd. II	24	24	-	-	100,00%	-	-
1º	51	51	-	-	100,00%	-	-
2º	97	60	37	-	61,86%	38,14%	-
3º	53	48	03	02	90,57%	5,66%	3,77%
4º	53	50	02	01	94,34%	3,77%	1,89%

5º	35	35	-	-	100,00%	-	-
Final	313	268	42	03	85,62%	13,42%	0,96%

Fonte: PPP Ano: 2010.

Na escola Esperança, no ano de 2010, ano anterior ao Projeto de Correção de Fluxo, havia na unidade escolar quatro turmas de 2º ano, sendo que 37 alunos foram retidos nessa série. Em duas turmas de 3º ano, três alunos retidos e dois alunos desistentes. Em duas turmas de 4º ano, houve duas reprovações e uma desistência. O que se pode observar por meio desses dados é que de acordo com os índices apontados na tabela, podemos inferir que pelo menos 45 alunos estão em defasagem ano/série e que, possivelmente, são estes os alunos que frequentaram o Projeto de Correção de Fluxo no ano de 2011.

**Tabela 2 – Defasagem idade série na Escola Esperança**

Série	Matrícula Atual (A)	Até 8 Anos	Até 9 Anos	Até 10 anos	Até 11 Anos	Até 12 anos	+ de 12 Anos	Total de alunos com idade superior à série respectiva (B)	Taxa de Distorção (B/A) 100	De X
1º	51	50	-	-	-	1	-	1	1,96%	
2º	97	45	48	3	-	1	-	4	4,12%	
3º	53	-	11	33	5	1	3	9	17%	
4º	53	-	-	10	37	3	3	6	11%	
5º	35	-	-	-	28	3	4	7	20,00%	
Total	289	95	59	46	70	9	10	27	9%	

Fonte: PPP Ano: 2010.

Observamos, por meio desses dados da tabela, que dos alunos matriculados nos 1º anos, 2º anos, 3º anos, 4º anos e 5º anos que os alunos possuíam defasagem que vão de 1 a 5 anos.

A escola adotava uma postura de educação inclusiva de forma natural, na troca de experiências e integração, respeitando as limitações de cada um e auxiliando nas suas deficiências. Veja no quadro a seguir o número alunos que apresentam necessidades especiais no início do ano de 2011.

**Tabela 3 – Quantidades de alunos em defasagem idade-série e com necessidades especiais no início de 2011 na Escola Esperança**

Ano Escolar	Quantidade	Distorção idade-série	Necessidades especiais
Jardim II	44	-	-
1º	31	-	-
2º	89	6	7
3º	67	8	6
4º	46	2	3
5º	49	14	2
Total	326	30	18

Fonte: PPP Ano: 2011.

Nas turmas de Jardim II e 1º anos, não havia alunos em defasagem de idade e série por serem as séries iniciais, portanto não pode haver reprovação a não ser que seja reprovação por faltas, nessas séries também não havia casos de alunos especiais; já nas turmas de 2º anos, 3º anos, 4º anos e 5º anos havia, respectivamente, 6, 8, 2 e 14 alunos com distorção idade-série e 7, 6, 3, 2 alunos com necessidades especiais somando um total de 48 alunos nas salas de correção de fluxo. Essas crianças especiais (dezoito alunos) estudaram com os demais alunos com defasagem idade e série (trinta alunos), mas possuíam professor de apoio. Havia naquele referido, do ano de 2011, duas turmas de correção de fluxo escolar: um dos alunos que não era alfabetizado e outra que já era alfabetizada.

**Tabela 4 – Quantidade de alunos com necessidades especiais por turma e turno na Escola Esperança em 2011**

Matutino			Vespertino		
Anos	Turmas	Quantidades	Anos	Turmas	Quantidades
Jardim II	"A"	-	Jardim II	"B"	-
2º	"A"	2	1º	"A"	-
3º	"A"	3	2º	"B"	5
4º	"A"	2	2º	"C"	-
5º	"A"	-	3º	"B"	3
5º	"B"	2	4º	"B"	1
Total		9	Total		9
Total geral					18

Fonte: PPP Ano: 2011.

Os 18 alunos com necessidades especiais, comprovadas com laudo médico, todos possuíam professor de apoio. O número que mais impressionou foi o 2º ano B, um número considerado alto de alunos especiais por turma, o que torna impossível um bom acompanhamento por parte do professor de apoio visto que esses alunos têm que ter estratégias de ensino diferenciadas e de acordo com o tipo de necessidade apresentada no laudo.

Desse total, um (01) tem surdez profunda, um (1) surdez leve e dezesseis (16) têm problemas mentais, retardo mental leve. Todos esses alunos tinham atendimento no contra turno na sala de recursos multifuncional e acompanhamento individualizado na sala de aula pela professora de apoio, os alunos surdos eram atendidos por uma intérprete de sinais formada em Pedagogia e com curso de Libras. Alguns desses alunos foram atendidos pela psicóloga do departamento de Inclusão da Secretaria Municipal da Educação.

Nos 2º anos, além de apresentar maior número de alunos com necessidades especiais, os professores que atuavam com essa turma não tinham experiência para lidar com essa clientela de alunos, a tomada de decisão foi cobrar dos responsáveis uma atitude que pudesse ajudar esses alunos: encaminhamento desses alunos para sala de recursos especializados (AEE), nesta sala, os alunos tinham contato com profissional especializado duas horas por semana de forma individual, ou em grupo de 2 alunos com níveis de dificuldade semelhantes. Além disso, um professor de apoio na sala de aula convencional cinco dias por semana para ajudar esses alunos a caminharem de forma autônoma, esse professor no caso, deveria ter formação em Pedagogia e especialização na área de inclusão. Para falta de domínio por parte do professor, o único recurso seria os cursos de formação. O que aconteceu de fato foi: os alunos foram encaminhados para sala de atendimento na sala multifuncional (AEE) no contra turno, mas os professores de apoio contratados não possuíam formação na área de inclusão.

No Projeto Político Pedagógico da Escola de 2011, a escola pesquisada apresentou seus principais problemas, as possíveis causas desses problemas e como solucioná-lo nos quadros abaixo.

Quadro 1- Principais problemas da Escola Esperança em 2011, causas desses problemas e como solucioná-los.

Alto índice de reprovação nos segundos anos do	Grande quantidade de alunos com necessidades especiais;	Disponibilizar professor de apoio; • Incentivar o professor a participar de cursos de formação oferecidos pela SME para
--	---	--

Ensino Fundamental	Ausência de experiência apropriada; • Falta de domínio do professor em sala de aula.	que possam contribuir para sua prática em sala de aula; • Atender na sala de recursos todos os alunos com necessidades especiais e aqueles com muita dificuldade na aprendizagem.
Alto índice de distorção idade-série	• Reprovação; • Alunos com necessidades especiais; • Desistência por motivo de mudança.	Recuperar todos os alunos com dificuldade na aprendizagem Encaminhar todos os alunos com necessidades especiais para serem atendidos no contra turno na sala de recursos. Conscientizar os pais da importância de manter os filhos na escola. Elaborar e executar o projeto de correção de fluxo.
Falta de envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos	• Desestruturação familiar trata-se da quebra do núcleo familiar (separação dos pais por exemplo); • Falta de tempo por motivo de trabalho; • Falta de interesse em aproveitar melhor o tempo com o filho.	Promover palestras, encontros para trabalhar o tema família. Firmar parcerias com entidades religiosas, conselho tutelar, promotoria de justiça e outras para promover sensibilização acerca de temas que envolvam a família.

Fonte: PPP Ano: 2011.

O alto índice de distorção idade e série é um problema. A forma de corrigir esse alto índice seria o Programa de Correção de Fluxo escolar, o qual possui uma metodologia específica de se trabalhar com os alunos com defasagem idade-série. Ao assumir esse Programa de Correção de Fluxo, podemos ajudar de forma integral esse aluno e recuperar os anos que estiveram defasados por meio de um currículo enxuto que trabalha em prol desse tipo de clientela.

O nome fictício de Maravilha foi dado para a escola estadual, a qual foi construída em 1961, em terreno doado pelo senhor César de Almeida Melo, na rua 103, bairro Jardim Rio Claro, Jataí-GO. Com início de funcionamento, em 03 de março de 1962.

O colégio conta com treze salas de aula, com capacidade média de 32 alunos, tem boa iluminação tanto natural como artificial. A estrutura é formada de três pavimentos, no pavilhão central encontra o setor administrativo da escola: sala da direção, secretaria, sala da coordenação pedagógica, sala de professores, cozinha, depósito da merenda, sanitários dos servidores e dos alunos, área de convivência e quatro salas de aula. No pavilhão da esquerda se localiza duas salas de aula, um laboratório de ciências, banheiro masculino e feminino dos alunos, biblioteca, salão e sala da coordenação disciplinar. No pavilhão da direita localizam-se sete salas de aula, um laboratório de mídias, depósito de material de limpeza, depósito de livros didáticos e depósito de diversos materiais (pedagógicos e outros).

O colégio possui amplos corredores e rampas, possui uma ampla área livre em parte cimentada e a outra arborizada. É todo murado. O colégio possui luz elétrica proveniente das Centrais Elétricas de Goiás – CELG, água encanada fornecida pela SANEAGO, ligada à rede de esgoto, área Construída: 2.507,35 m<sup>2</sup>, área Útil: 2.258,88 m<sup>2</sup>, área Livre: 1.000 m<sup>2</sup>. Atualmente, esta unidade escolar conta com 50 funcionários entre professores, coordenadores, administrativos e serviços gerais.

### **3.2 As perguntas às colaboradoras da pesquisa**

Para continuidade de nossa pesquisa de campo, analisamos as respostas dos professores que atuaram na realidade da correção de fluxo. Primeiro, foi elaborado um questionário semiestruturado, visando à resposta das questões presentes no anexo A.

É importante ressaltar que todas professoras, sujeitos desta pesquisa, assinaram um termo de livre consentimento e esclarecido, transferindo a esta pesquisadora o direito de fazer uso da entrevista nesta pesquisa. O Roteiro das entrevistas se deu da seguinte forma:

- 1) O que você sabe a respeito do Programa de Correção de Fluxo Escolar?
- 2) Há quanto tempo você trabalha com turmas de Correção de Fluxo Escolar ou programa de aceleração de aprendizagem?
- 3) Qual a importância do programa de Correção de Fluxo ou Aceleração de Aprendizagem para os alunos com defasagem de aprendizagem?
- 4) Na sua opinião, quais as causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos que frequentam as salas de Correção de Fluxo ou Aceleração da Aprendizagem?
- 5) O currículo aplicado ao projeto de correção de fluxo ou aceleração da aprendizagem no qual você está inserido corresponde aos objetivos propostos para o ensino de língua Portuguesa conforme os PCN?
- 6) Qual sua concepção (Paradigma, crença, modo de ver as coisas) sobre o currículo do projeto de correção de fluxo ou aceleração de aprendizagem?
- 7) O que você considera ser uma boa prática de Alfabetização e para o projeto de correção de fluxo ou aceleração de aprendizagem?
- 8) Como você avalia sua prática pedagógica frente ao projeto de correção de fluxo ou aceleração de aprendizagem?

9) A avaliação da aprendizagem aplicada às salas de correção de fluxo ou aceleração da aprendizagem tem servido de reflexão para a melhoria da prática pedagógica e conseqüentemente do aprendizado dos alunos?

10) Foram disponibilizados materiais pedagógicos (livros de literatura, livros didáticos etc) para realização do projeto? Esses materiais colaboraram para a aprendizagem dos alunos?

11) Houve apoio pedagógico por parte d secretaria municipal de educação e subsecretaria estadual de educação?

12) Você já participou de formação continuada sobre a correção de fluxo escolar ou aceleração da aprendizagem?

13) Você considera a formação continuada importante, principalmente na correção de fluxo escolar ou aceleração da aprendizagem? Justifique sua resposta.

Para que essas perguntas tivessem suas respostas buscamos as colaboradoras da pesquisa que receberam os nomes fictícios de flores, as quais estão classificadas na tabela 6, conforme escolaridade, vínculos empregatícios, cargo, faixa etária, função, carga horária e tempo de serviço, entre essas servidoras 04 (quatro) trabalharam com turmas de correção de fluxo no ano 2011 para o município e 01 (uma) trabalhou com turmas de correção de fluxo para o Estado no ano de 2014.

**Tabela 5 – Docentes sujeitos da pesquisa**

Nome Fictício	Escolaridade	Vínculo		Faixa Etária	Função	Carga Horária	Período		Tempo de experiência
		Cargo					Semanal/Mensal	M V	
Margarida	Pedagogia	E	P-III	39	Professora	40	210X	X	14 anos
Gardênia	Pedagogia	C/C	P-III	43	Professora	23	161X		14 anos
Amarílis	Magistério	C/C	P-I	55	Professora	40	210X	X	25 anos
Angélica	Pedagogia	C/C	P-III	28	Professora	23	161	X	07 anos
Flor do	Letras/História		P-IV	46	Professora	40	210X	X	27 anos

Esses sujeitos da pesquisa têm formação específica na área em que atuam exceto uma que possui formação em Magistério nível de 2º grau, das professoras que trabalharam com a correção de fluxo do município, somente uma delas era concursada as outras eram contratadas. Já a professora que atuou na correção de fluxo do Estado é concursada e especialista em Língua Portuguesa, ou seja, possui pós-graduação, além de possuir mais de uma habilitação (Letras, História e Pedagogia).

Das professoras que atuaram no município duas delas trabalharam somente meio período e ajudavam nas atividades extraclases. Uma era professora de apoio e atendia as crianças portadoras de necessidades especiais da turma que já tinha domínio de leitura e escrita e duas trabalhavam em período integral: uma atuava como professora regente de alunos não alfabetizados e a outra com alunos alfabetizados. A professora da correção de fluxo que atua na rede estadual trabalhou em período integral com a disciplina Língua Portuguesa nas turmas de 6º ano, ela atendia alunos acima de 13 anos de idade. A turma do 7º ano recebia alunos acima de 14 anos e a turma do 8º ano recebia alunos acima de 15 anos. Observamos no caso das idades que o aluno em idade adequada teria de estar no 6º ano com 11 anos; no 7º ano, com 12 anos e 8º ano, com 13 anos. Nos casos dos alunos atendidos nas turmas da rede estadual eram observadas distorções de 2 anos ou mais, conforme projeto apresentado em 2014.

Do tempo de experiência, podemos notar professoras de 7 a 27 anos de carreira no magistério público, isso demonstra que apesar de terem um tempo razoável de profissão, quatro de nossas entrevistadas não demonstram experiência com a correção de fluxo escolar, visto que para o município esse foi um desafio novo, já se esperava que as professoras não tivessem aptidão por ser este um projeto bem complexo e as professoras não foram preparadas antecipadamente para esse desafio, somente uma das professoras pesquisadas demonstrou experiência com a correção de fluxo escolar, essa professora atua no estado, que segue com essa modalidade de projeto até nos dias atuais. Outro dado interessante é que a metade dessas professoras não são concursadas, mas ainda sim, permanecem atuando como professoras.

As entrevistas com as professoras procederam de forma tranquila, ou seja, entramos em contato com as professoras, explicamos que se tratava de uma pesquisa sobre as representações sobre os Projetos de Correção de Fluxo Escolar que elas trabalhavam, todas aceitaram participar da entrevista dando assim suas contribuições.

Com as professoras da rede municipal, entrei em contato por telefone e depois fomos entrevistá-las nas casas delas, uma das professoras da rede municipal tinha se mudado para uma cidade a 50 quilômetros de Jataí-Go e fomos entrevistá-la na referida cidade, Perolândia. A professora da rede estadual ainda trabalhava na mesma escola, o que facilitou o momento da entrevista, primeiramente, entramos em contato com a coordenadora pedagógica da subsecretaria do estado para conseguir autorização para fazer as entrevistas e também com a gestora da escola estadual. A gestora da escola estadual nos forneceu informações documentais sobre o projeto de correção de fluxo do ano de 2014, como frequência dos alunos participantes do projeto, idades, turmas e também o projeto de correção de fluxo da escola no qual colhemos as informações descritas nesta pesquisa.

Comporta-nos dizer que a pesquisa foi feita somente com as turmas de correção de fluxo escolar no ano de 2011 (escola municipal) e 2014 (escola estadual). Após a realização das entrevistas, partimos para o trabalho mais criterioso que é a transcrição das falas das interlocutoras entrevistadas.

Nesse momento do trabalho, a atenção tomada foi imensa para que o registro fosse o mais fidedigno possível, não tendencioso e os dados produzidos correspondessem da forma mais aproximada possível da realidade observada, com relação ao significado produzido nas respostas das professoras acerca daquilo que nos propusemos a investigar.

Desse modo, as transcrições realizadas constituíram ferramentas necessárias para a delimitação dos eixos temáticos, a partir de uma leitura intensa e criteriosa do material produzido, em confronto com a teoria pesquisada para a análise dos dados coletados.

### **3.3 - As representações dos professores sobre o Programa de Correção de Fluxo**

O objetivo deste subitem é produzir sentidos sobre as representações dos professores sobre sua atuação no Programa de Correção Fluxo escolar no município de Jataí-GO, na tentativa de dar voz a esses professores, entender quais as considerações que esses professores têm sobre a correção de fluxo. Afinal, eles trabalharam de perto com esses alunos, durante quatro horas e meia por dia, no período de um ano, são as professoras regentes que dividem esse precioso tempo com os alunos, são elas que conhecem essa turma, sentiram o que é desenvolver esse trabalho e quais resultados

puderam ou não alcançar.

Os recortes foram agrupados mediante a proximidade de respostas constituindo, assim, as respostas de duas ou três ou mais entrevistadas para uma determinada questão, denominadas respectivamente de R<sup>1</sup>, R<sup>2</sup>... (resposta 1, resposta 2...).

Para iniciarmos nossa análise, partiremos de dois extremos abordados nas entrevistas que muito chamou a atenção no que diz respeito à R<sup>1</sup> importância do Programa de Correção de Fluxo ou aceleração da aprendizagem para os alunos com defasagem de aprendizagem.

O programa é **de grande importância** (grifo nosso), pois tem um olhar focado no letramento do aluno. (AMARILIS).

Na verdade, a correção de fluxo, a meu ver, corrige a questão idade e série, no entanto, **a aprendizagem não é vista como prioridade**, uma vez que **os alunos seriam avançados para a próxima etapa de qualquer forma** (grifo nosso). (ANGÉLICA).

Nota-se um silenciamento na resposta de Amarílis, pois o fato de responder que o Programa “é de grande importância”, não diz nada, é de suma importância por quê? Se é focado no aluno como ela menciona, é focado como? Quais as características do Programa que são importantes para que o processo/ensino aprendizagem seja realmente significativo para o aluno? O fato de ela se silenciar e não detalhar sua resposta pode ser uma escusa para não se comprometer. É o que Gregolin (2000) expõe sobre os atos sociais da fala às regras do dizer, [...] o que pode ou não dizer [...] os lugares de onde se fala.

Apesar de Angélica começar seu discurso problematizando a questão da educação em nosso país, por meio de um termo que até já se tornou senso comum “a educação não é prioridade”, ao enfatizar que os alunos serão avançados para a próxima etapa de “qualquer forma”, ela desfaz seu próprio trabalho, pois se esquece que é a responsável pelo processo ensino/aprendizagem de seus alunos, pelo sucesso ou insucesso de seus alunos. Se eles serão avançados para a próxima etapa de “qualquer forma”, ela seria a única responsável por isso. Esse termo é uma forma pejorativa de seu próprio trabalho.

A ideologia marcante na fala da Angélica é a de negar um programa que veio para suprir as deficiências dos alunos que estão defasados no quesito idade/série, sobretudo, quando afirma que “a educação não é vista como prioridade” e também ao reafirmar que “os alunos serão avançados para a próxima etapa de qualquer forma”. Podemos afirmar que apesar de Angélica ser a professora com menor tempo na profissão, a formação

discursiva dessa professora é atravessada por uma metodologia de punição e que, caso o aluno não aprenda, o problema está no aluno e não no professor. “São as formações discursivas, que em uma formação ideológica específica e levando em conta uma relação de classe, determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada” (BRANDÃO, 1998, p. 38).

Orlandi (2012, p. 34) afirma que devemos considerar o que é dito em um discurso e em outros discursos e também o que é dito de outro modo e procurar escutar no não dito uma ausência necessária, às vezes, o não dizer significa o desconhecimento sobre o fato. E o não dizível pode significar bem mais do que foi dito. O que talvez explique o fato de a professora Amarílis ser a mais antiga de profissão e a mais contida em suas falas, talvez pelo fato de ela ser a única com formação em nível de magistério.

A base da fala de Angélica revela que, a experiência vivenciada enquanto professora no Projeto de Correção de Fluxo não foi exitosa, há no trecho da fala de Angélica “a educação não é vista como prioridade” e “os alunos serão avançados para próxima etapa de qualquer forma” o dito que acaba por apontar a relação dialógica para a produção de sentido **mesmo que os alunos não aprendam serão avançados para a próxima etapa** (grifo nosso), o que remete à compreensão do enunciado marcado por fios ideológicos, sociais e históricos.

Ainda em R<sup>1</sup>, a professora Flor do Campo também afirma sobre a importância do Programa de Correção de Fluxo “**somente para sanar a distorção de série e idade**”(grifo nosso). Aqui há presença do não dito na fala da Flor do Campo ao utilizar o advérbio “somente”, que de acordo com o dicionário Aurélio online significa: “só, unicamente, apenas”. O não dito na fala de nossa entrevistada sugere outra informação polifônica, nesse momento, o sentido que o não dito nos sugere é que **o programa de correção de fluxo não tem importância que é um pretexto para avançar o aluno.** (grifo nosso).

Em R<sup>1</sup>, Gardênia deixa escapar: “**Sua adequação à série**” (grifo nosso), com esse dizer, ela deixa escapar a importância do Programa de Correção de Fluxo, a professora respondeu somente o objetivo do programa de correção de fluxo. “O objetivo geral do projeto de correção de fluxo foi o de corrigir os desvios de fluxo escolar de dois anos do Ensino Fundamental, da clientela com defasagem idade/ano escolar, em um ano”. (PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO, Processo nº 046/2011 do Conselho Municipal de Educação de Jataí), não demonstrou conhecimento sobre a proposta social de um programa como esse, que é inserir os alunos na série adequada, mas com conhecimento

necessário para tal, ou seja, alfabetizados e letrados para enfrentarem desafios que avida lhes impõem.

Ao analisarmos os discursos das R<sup>1</sup>, observamos que os discursos estão carregados de ideologias e que os professores, ao assumirem a posição de sujeito, acabam por ocupar a relação de poder no jogo discursivo que são recheados de significantes de si mesmo e também de discursos do outro.

Duas das entrevistadas, Amarílis e Margarida, em R<sup>2</sup>, discorrem sobre a importância do Programa de Correção de Fluxo ou Aceleração da aprendizagem para alunos com defasagem de aprendizagem:

O programa é de grande importância, pois tem um olhar focado na dificuldade do aluno. (AMARÍLIS).

É fundamental para que de fato a aprendizagem ocorra de maneira mais ampla. (MARGARIDA).

Ambas são alfabetizadoras e, mediante a exposição de seus relatos, elas apresentam seu ponto de vista, o sujeito argumentador defende o que foi dito como ideal, ou seja, para elas, o Programa de Correção de Fluxo é importante e por meio de seu discurso procuram persuadir o interlocutor a acreditar neste discurso também. Nota-se que essas professoras, mesmo querendo defender o Programa, não têm muito a dizer, há uma incompletude em suas falas, parece faltar embasamento para falar do Programa, nenhuma delas menciona a importância da integração ou reintegração desses alunos, assim como apregoado por Sousa (1999): “os programas de aceleração têm o propósito de desenvolver ações que permitam a integração ou reintegração de alunos excluídos da escola, no processo de escolarização regular.”

Outro ponto interessante está em R<sup>3</sup>, ao mencionar sobre as causas das dificuldades dos alunos que frequentam as salas de correção de fluxo escolar, tanto da rede municipal quanto da rede estadual em que nossas pesquisadas apontaram os inúmeros problemas relacionados à aprendizagem dos alunos da correção de fluxo que são:

Vários fatores, renda, desestabilidade familiar e outros. (GARDÊNIA).

São inúmeras as causas, problemas familiares, de saúde e em alguns casos falha na alfabetização. (AMARÍLIS).

Falta de acompanhamento familiar, na escola muitos alunos da correção de fluxo eram “**especiais**” (grifo da entrevistada) faltava uma metodologia diferenciada para a aprendizagem dos alunos, falta

planejamento com qualidade pelo professor, muitos alunos eram crianças com necessidades especiais. (ANGÉLICA).

A meu ver o problema maior está relacionado à alfabetização que nestes casos não ocorreu de modo consistente. (MARGARIDA).

A principal dificuldade é o desinteresse dos alunos. (FLOR DO CAMPO).

Os problemas aqui apontados acabam por inferir que na vida escolar desses alunos que frequentam as salas de correção de fluxo escolar e, ao longo da carreira docente, os professores entrevistados procuram a “culpa” na distribuição de renda, na família, nos alunos especiais, na falta de metodologia, ou seja, nas situações políticas, sociais e profissionais. São nestas diversas vozes que atravessam os sucessivos fracassos escolares dos alunos, que os professores acabam por assumir que também são responsáveis, direta ou indiretamente, por parte desses fracassos, sobretudo, quando afirma a falta de metodologia, pois essa metodologia seria de quem, senão desse professor?

Segundo Patto (2000), a educação delegada ao Estado não suportou as diferenças sociais, então o que acabou por acontecer foi um fracasso coletivo: a família, o aluno, a escola, a crença de que a criança pobre não aprende, estão vivendo o caos do fracasso escolar e um jogando a culpa no outro pelo que acontece com a educação.

Portanto, o ideal da homogeneidade linguística, social, cultural, de crenças está arraigado em nossa cultura e, assim, não deixa de fazer parte da sala de aula. E o professor com seu discurso autoritário, como dono da verdade, simplesmente não assume a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos em formação.

Sabemos que existem inúmeros problemas sociais que circundam os alunos: falta de acompanhamento familiar, saúde (alunos especiais), que acabam gerando problemas que afetam direta e indiretamente o não aprendizado dos alunos. O que os professores têm a fazer é o que sugere Ribeiro (2013, p.72 e 73), um compromisso ao assumir a profissão que é de ensinar, não ajudar e sim ensinar de fato. A mediação dirigida para que os alunos apropriem dos conhecimentos e levem isso para a vida.

Por saber que o fracasso escolar pode advir de várias causas como as citadas anteriormente por nossas professoras, é que dos posicionamentos de Shiraiskhi e Carreiro (2013) sobre o sucesso da aprendizagem que tem que levar em conta a heterogeneidade e também de Ribeiro (2013) nos fazem refletir que o professor não deve buscar as causas do fracasso escolar, mas sim reflexões que nem todos os alunos são iguais na aquisição da cultura letrada e o compromisso que assumimos ao tornar-nos

professores é ensinar. A mediação pedagógica deve ser dirigida para que de fato cada aluno diante de sua heterogeneidade constitutiva possa apropriar-se do conhecimento e não delegar a culpa do não aprendido à família, às condições sociais, à saúde etc. Afinal, ele é um sujeito em formação, cujo conhecimento está sempre em construção, somos sujeitos sempre incompletos, sempre em busca dessa completude.

Quanto à formação continuada, em R4, também há representações importantes: todas as entrevistadas consideram-na de suma importância. Vejam o que elas dizem a respeito:

A formação dá a chance de os alunos aprenderem, respeitando o seu próprio tempo, é claro que eles não vão deixar de ter dificuldades, mas vão começar a sentir que fazem parte daquele contexto de aprendizagem e que são capazes de construir seu próprio conhecimento. (MARGARIDA).

A formação continuada é o eixo norteador para o professor. Com o programa de correção de fluxo, essa realidade não é diferente uma vez que essa formação leva a busca de metodologia de ensino que seja lúdica e proporcionem um ensino de qualidade que seja significativo para os alunos. (ANGÉLICA).

A formação continuada é importante desde que tivesse materiais pedagógicos e muita troca de experiências. (FLOR DO CAMPO).

É importante desde que amparada e estruturada e que tenha mão de obra qualificada em todos os aspectos. (GARDÊNIA).

É muito importante para que possamos adquirir mais conhecimento. (AMARÍLIS).

A discursividade da professora Margarida demonstra que ela coloca todo sucesso do seu trabalho em sua formação, quando ela diz “**a formação dá a chance de os alunos aprenderem, respeitando o seu próprio tempo**”(grifo nosso). Esse trecho do discurso da professora nos remete a algo que já foi dito antes em algum momento histórico, trata-se do interdiscurso, seu discurso também nos remete que ela quer contribuir de forma significativa com a aprendizagem dos alunos. Afirma que eles não vão deixar de ter dificuldades. Quando a professora fala “**mas** vão começar a sentir que fazem parte **daquele contexto de aprendizagem**”, o uso da conjunção adversativa **mas** que está ligando a oração “os alunos não vão deixar de ter dificuldades” nos traz a ideia de compensação, ou seja, a compensação de não vão deixar de ter dificuldades está em: “vão começar a sentir que fazem parte daquele contexto de aprendizagem” o uso do pronome demonstrativo “**daquele**” não especifica qual é o contexto de aprendizagem,

no qual o aluno está inserido, mas podemos entrever que se refere ao mundo que eles vivem.

A primeira grande preocupação da professora, ao atestar que os alunos não vão deixar de ter dificuldades, é de elevar a autoestima dos alunos por ela assistidos para que de fato se rompa com as cortinas da crença de que eles não vão aprender. Ao afirmar “que **são** capazes de construir seu próprio conhecimento”, o sujeito elíptico representado pelo verbo ser no plural “**são**” e o pronome possessivo “**seu**” remetem a alunos e reforça que os próprios alunos constroem o seu conhecimento. Essa é a proposta metodológica do projeto de correção de fluxo, que os alunos sejam os próprios agentes do conhecimento. Para Ribeiro (2013, p.75), o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural diz que o homem se torna humano mediante as relações sociais daí passa a ver o mundo e a si mesmo da mesma maneira que as outras pessoas a veem.

A professora Angélica considera que a formação continuada “**é um eixo norteador**” (**grifo nosso**). Por essa discursividade, observamos que o fato de considerar a formação continuada como eixo norteador situa o sujeito professor num dado espaço social e historicamente situados, neste caso, o discurso é ação. Há de se considerar também a ideia de que antes da formação havia um vazio, um déficit e que a formação continuada é o norte para a melhoria do desenvolvimento enquanto profissional da educação. É relevante o fato de a professora não conceber que o conhecimento está pronto e acabado. Ela assume a sua incompletude e por isso está sempre em busca desse algo mais.

Por isso ela afirma que a formação continuada nos conduz a uma busca de metodologias de ensino. Esse suporte, advindo das novas metodologias, se dá por intermédio da troca de experiências, é na troca do eu com o outro que nos constituímos como sujeito que somos.

A formação continuada é sempre contínua e está relacionada ao nosso dia-a-dia, aos novos desafios provenientes da mudança constante na sociedade e a nossa forma de ver o mundo e a nós mesmos. Segundo Nóvoa (2002, p.23), “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”.

Mediante essa parte do discurso de Angélica, temos que “[...] a busca de metodologia de ensino que seja lúdica e proporcione um ensino de qualidade que seja

significativo para os alunos”, ressalta a sua preferência por atividades lúdicas. Segundo Neves (2006, p.03), “O Lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana”. Assim, na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica. A criança e mesmo o jovem opõe uma resistência à escola e ao ensino, porque acima de tudo ela não é lúdica, não é prazerosa.

O decorrer da discursividade da Flor do Campo sobre a formação continuada “[...] desde que tivesse materiais pedagógicos e muita troca de experiências”, remete-nos a uma falta constante ao sujeito, o sujeito sempre precisa de algo mais para ser bem sucedido, que esse movimento de constituição identitária continue movimentando o seu processo de formação, que é sempre conflituosa. No caso dessa professora, faltam materiais pedagógicos e também trocas de experiências, que acaba por sugerir que não houve encontros ocasionais da coordenação com os professores, apoio pedagógico e materiais didáticos que o professor necessitou para cumprir com o programa de correção de fluxo. O que podemos observar é que a formação continuada para a professora Flor do Campo foi deficitária e não condiz com as diretrizes do Projeto Político Pedagógico do município (PPP de 2011) “Incentivar o professor a participar de cursos que possa contribuir para sua prática em sala de aula”.

Para Gardênia, a formação continuada é “[...] importante desde que amparada e estruturada”, sugere que não teve amparo pelos órgãos competentes e nem foi estruturada de forma a ajudar os professores que atuam com o universo da correção de fluxo escolar, ou seja, para ela, assim como para a professora Flor do Campo, a formação continuada foi considerada deficitária e, quando emite “tenha mão de obra qualificada em todos os aspectos”, sugere seu trabalho como um movimento repetitivo, sem reflexão.

Analisando o termo **mão de obra** (grifo nosso), no dicionário online Infopédia, quer dizer: “trabalho manual para executar uma mão de obra ou fabricar um produto, conjunto de operários necessários para a execução de determinada obra, custo da execução de uma obra ou objeto, não incluindo os materiais e equipamentos”. Quando usa o pronome “**todos**” em “todos os aspectos”, ela abrange o termo **mão de obra**, não conseguindo identificar em quais aspectos essa mão de obra é enriquecida com a formação. Portanto, relacionar o fazer pedagógico com o termo **mão de obra**, é relacionar com a fabricação de um produto, com um objeto pronto e acabado, o que não combina com a formação de seres humanos, sempre em processo de formação.

Amarílis apresenta uma discursividade aberta ao novo, quando afirma a respeito da formação continuada “E importante para que possamos adquirir mais conhecimento”, o que nos remete a Fernando Pessoa ao poetizar “sinto-me nascido a cada momento/Para a eterna novidade do mundo”.

O que podemos entender é que, apesar de nos projetos de correção de fluxo tanto da rede municipal quanto da rede estadual, apareceram mesmo que de forma sucinta a formação continuada, conforme mencionado em “Assessoria Pedagógica”. As responsáveis por acompanhar todo o trabalho pedagógico dos professores executores do projeto, que por meio de práticas pedagógicas e por meio de uma reorganização curricular e novas técnicas educativas, promovem ações metodológicas para a correção dos desvios de fluxo escolar (Municipal). No entanto, a “Utilização de metodologias e estratégias diferenciadas no exercício da docência” (Estado), não foi observada no discurso desses profissionais.

Apesar dos comentários de certa forma positivos sobre a formação continuada, o que essas professoras responderam, quanto a pergunta direta “Você já participou de formação continuada sobre a Correção de Fluxo Escolar ou Aceleração da Aprendizagem?”, elas demonstraram muitos descontentamentos, pois quatro das cinco entrevistadas afirmaram não ter participado desse tipo de formação.

O discurso apresentado pelas professoras demonstra que elas são sujeitos sempre em formação, sente uma falta em seu fazer pedagógico, não possuem um discurso autoritário, como dono da verdade, daquele que sabe tudo, está sempre em busca de novos conhecimentos, troca de experiências, é isso que provoca a mexida em sua história, o movimento em seu processo de identificações que está sempre a precisar de algo mais.

### **3.4- Representações dos professores sobre a alfabetização e letramento dos alunos do Programa de Correção de Fluxo.**

Não tem como dissociar os termos alfabetização e letramento. No entanto, temos de ressaltar que em nosso país, há muitas pessoas que não são alfabetizadas, mas são letradas, pois convivem com materiais escritos e pela sua experiência de vida, convivem bem no mundo letrado, envolvem-se em práticas de leitura por meio de pessoas alfabetizadas e no meio dessas práticas acabam desenvolvendo seus conhecimentos.

Há também, os casos dos analfabetos funcionais, em que muitas pessoas consideradas alfabetizadas, dominam o código, mas não sabem colocar em prática a leitura e a escrita. Não utilizam essas duas práticas em seu dia-a-dia, nas práticas significativas de leitura e escrita. Este seria um dos grandes problemas enfrentados hoje por nossas escolas. Por isso, segundo Kleiman (2007, p.1-2), seria preciso partir do que o aluno já traz de bagagem cultural, simplesmente pelo fato de o aluno participar de grupos sociais diversificados e atividades corriqueiras, mesmo com diferentes modos de participação, ele participa de uma cultura letrada.

Nesse sentido, buscamos nas representações de R5 desses professores, o que eles consideram ser uma boa prática de alfabetização e de letramento. Os professores pesquisados responderam da seguinte forma:

Acredito que deve ser voltada para as atividades lúdicas, como jogos, trabalhos em grupos e sequências didáticas, visando ajudar o educando a superar os traumas decorrentes de sucessivos fracassos. (AMARÍLIS).

Maior apoio pedagógico, mais materiais didáticos para trabalharmos com os alunos, materiais concretos para facilitar a aprendizagem deles. (FLOR DO CAMPO).

Antes de mais nada uma boa preparação para os professores lidarem com esses alunos. (GARDÊNIA).

Aquela prática onde o trabalho didático é sequenciado e envolve todos e o conhecimento é construído gradativamente. O trabalho com grupos produtivos também deve fazer parte desse contexto. (MARGARIDA).

Uma prática que leve em consideração o que o aluno já conhece, que seja voltada para o ensino e que o cotidiano seja inserido nas práticas de ensino aprendizagem para que o aluno compreenda a função da leitura e escrita socialmente e seja capaz de agir criticamente no meio em que vive. (ANGÉLICA).

A professora Amarílis discorre que boa prática de alfabetização tem de ser com diferentes situações de aprendizagem, elencando a sequência didática como a principal delas, pois é por ela que inserimos jogos, trabalhos em grupos e outros. Na verdade, a sequência é uma forma de organização das práticas pedagógicas e não a prática em si. Já as atividades lúdicas e trabalhos em grupos são formas de expor os conteúdos de forma diferente para que se atinja o objetivo da correção de fluxo que é aproximar o aluno às práticas de letramento. Amarílis mencionou os traumas dos alunos que estão no

contexto de fracasso escolar, ela se sente responsável pela aprendizagem dos alunos e propõe algumas atividades que sugerem a superação desses traumas.

Por meio do discurso de Amarílis, é possível entrever que ela tenta colocar-se no lugar do outro, quer ajudar o aluno a superar traumas e fracassos. Com isso, ela assume a ideologia do fracasso escolar e que o Projeto de Aceleração de fluxo está ali para resolver esse problema com a ajuda do professor.

Flor do Campo enfatiza que para a alfabetização e o letramento serem bem sucedidos, é preciso “maior apoio pedagógico mais materiais didáticos”, esse pedido soa como um pedido de socorro, “\_\_ **precisamos de livros de apoio e de novas formas de trabalhar**” (fala nossa). Ela pede também a ludicidade como pediu também Amarílis em sua fala: **materiais concretos para facilitar a aprendizagem deles** (grifo nosso), embora não diga que tipo de materiais concretos precisa. O pronome possessivo **deles** remete a alunos, parece não querer incluí-la nesse processo que deveria ser de “ensino/aprendizagem e que esses materiais deveriam fazer falta para ambos, não só para quem quer aprender. Notamos o sentimento de falta na voz dessa professora, só que a falta é sempre do outro, a professora não assume a necessidade de ele mesmo buscar o que falta, há um certo comodismo na voz do professor, é um esperar que o outro resolva os problemas de sala de aula dele, do seu fazer pedagógico.

Gardênia em sua discursividade acredita que necessita de preparação para lidar com os alunos. Essa professora assume seus problemas, não devolve os problemas de sala de aula para a direção da escola. É a única que afirma precisar de mais preparação e que não sabe lidar com as adversidades dos alunos desse contexto, que é a correção de fluxo escolar. No entanto, não responde ao que foi proposto na pergunta: “O que você considera uma boa prática de alfabetização e letramento?”. Talvez isso que esteja em busca ainda.

Margarida acredita no trabalho didático sequenciado em que o conhecimento é construído gradativamente, acredita nos grupos produtivos. Essa professora demonstra refletir sobre sua prática e parece colocar em prática o que acredita, ao afirmar que “**o trabalho em grupos produtivos deve fazer parte desse contexto**”. Quando insere em sua fala “o trabalho didático é sequenciado e envolve **todos**” (grifos nossos) demonstra preocupação no aprendizado de cada aluno, ou seja, aqui sugere que a professora programa atividades diferenciadas para sua sala, visando a heterogeneidade dos alunos. Portanto ela promove dialogo com o outro, na interação entre os pares, na aprendizagem

significativa. Há a presença do diálogo entre eu e o outro. Uma vez que será assim que se dá o processo transformação.

A essa transformação das ideias do outro em opinião, Bakhtin (1992) denomina de “o processo de esquecimento progressivo dos autores”, pois “nossos enunciados estão repletos de palavras dos outros, caracterizados, em graus variados, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizados, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado”. (p.314). Neste sentido Martins (2002, p.27) afirma que o conhecimento dialógico é acontecimento. A educação deve ser falada de outras formas e a formação de professores deve observada a partir de uma perspectiva dialógica, é nesta relação com a diversidade de textos da cultura que o recém-formado irá construir o fazer pedagógico, em que a palavra do outro vai se transformando dialogicamente, mediante outras palavras ou outros textos, até transformar em apropriação pessoal.

Para a Professora Angélica, uma boa prática de letramento tem que levar em consideração o que os alunos já conhecem. Quando ela propõe que seja voltada para o ensino e **que o cotidiano seja inserido nas práticas de ensino aprendizagem**. Esta quer dizer que as práticas têm que levar em consideração o que é proposto no modelo autônomo de letramento proposto por Street (1995), que se baseia na leitura e escrita como práticas sociais atravessadas por relações de poder e ideologia. É por meio desse modelo autônomo que o aluno saberá praticar os usos sociais da leitura e escrita e ser capaz de agir criticamente no meio em que vive. A discursividade apresentada nessa tese demonstra que a professora compreendeu a proposta de como trabalhar com alunos das turmas de correção de fluxo e como usar as boas práticas de leitura e escrita a seu favor.

Para os professores que atuaram na correção de fluxo, na cidade de Jataí-Go, nos anos 2011 e 2014, os modelos de prática para o letramento variam entre atividades lúdicas, materiais concretos, atividades sequenciadas, que partam do princípio de que o aluno já sabe e atuem para dar continuidade a seu aprendizado.

Freire (1998) acredita que as práticas são construídas historicamente e que socialmente precisamos descobrir maneiras e estratégias para ensinar e que o processo ensino/aprendizagem se dá até debaixo de uma árvore. Portanto, cabe ao professor proporcionar esses momentos de interação com o contexto sócio-histórico em que vivem, procurando sempre dar voz aos sujeitos em formação. Nesse sentido, Martins (2002, p. 27) afirma que assim “é o homem na visão bakhitiniana. Ele só pode ser estudado como sujeito que tem voz, como produtor de seus próprios textos, de sua

história, nunca como coisa ou objeto e, nesse sentido, o conhecimento só pode ter caráter dialógico”.

O que observamos nas representações dos professores é que ao destacarem algumas práticas educativas necessárias para o letramento as fizeram decorrentes dos anos de trabalho docente e das experiências profissionais que deram certo. Quando o professor organiza sua aula e esta aula não dá certo ele tenta outra vez com outra estratégia. Portanto, reforça o que o mestre Freire diz: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina em aprender” (FREIRE, 1996, p.12).

Portanto, para que construamos nossa relação dialógica com os muitos discursos da cultura, é necessário que, no processo ensino/aprendizagem, predomine o processo interativo, o diálogo, a troca de conhecimento entre os pares, tendo o professor como mediador desse processo. A aula neste íterim tem que ser um acontecimento, Geraldini (2015, p. 100) “tomar o acontecimento como lugar de onde vertem as perguntas”.

### **3.5 - O discurso do professor sobre o programa de correção de fluxo**

Aqui apresentaremos algumas representações que serão analisadas posteriormente no que diz respeito ao conhecimento do professor sobre o programa de correção de fluxo.

Neste bloco, foram feitas quatro perguntas sobre o programa de correção de fluxo ou aceleração da aprendizagem. O primeiro questionamento foi feito, afim de saber se as professoras conheciam o Programa de Correção de Fluxo escolar. A segunda questão foi sobre o tempo de trabalho com turmas de correção de fluxo. A terceira pergunta indagava a respeito da importância do Programa de Correção de Fluxo para os alunos com defasagem de aprendizagem e a quarta pergunta era para saber a opinião das professoras das causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos que frequentaram as salas de correção de fluxo.

Para a primeira questão, os professores trouxeram as seguintes respostas - R6:

Programa criado para corrigir a defasagem idade /série. (AMARILIS).

Que existe uma necessidade de se adequar a criança à série, porém, garantindo sua aprendizagem. (GARDÊNIA).

As informações que tenho foram passadas pela direção da escola: Que é um programa para corrigir a idade/série dos alunos que estão distantes dos seus pares, e “no que for possível” promover avanços na aprendizagem. (ANGÉLICA).

Sei que é um programa voltado para a aprendizagem dos alunos que estão em defasagem na aprendizagem. (MARGARIDA).

Resolve somente os problemas governamentais, porque eles propõem correção sem aprendizagem, ou seja, geralmente o aluno é promovido sem um bom conhecimento. (FLOR DO CAMPO).

Amarílis e Margarida apresentam respostas curtas e básicas e não apresentam muitos detalhes sobre o Projeto, deixando um vazio em suas falas como se a correção de fluxo tivesse só esse objetivo, ou seja, há um silenciamento sobre o saber delas sobre o Programa de Correção de Fluxo. O deixar de falar pode indicar a presença de um discurso autoritário que para Orlandi (1983, p.280) traduziria em “Um discurso neutro que transmite informação”.

Gardênia vai além, discorre “que **existe uma necessidade de se adequar a criança à série**, porém, **garantindo sua aprendizagem**”(grifo nosso). Ela consegue com isso ampliar a resposta de Amarílis e Margarida, argumentando que é corrigir a defasagem idade/série com a garantia de aprendizagem. Isso nos remete ao apregoado na Lei, nº 30/ 2002, Artigo 13 dos direitos dos alunos “Usufruir do ensino e de uma educação de qualidade de acordo com o previsto na lei, em condições de efetiva igualdade de oportunidades no acesso, de forma a propiciar a realização de aprendizagens bem sucedidas”. Essa formação discursiva baseada na legalidade que de acordo com Orlandi (1998, p.17) diz que: a palavra é um ato social, portanto tem implicação, dentre eles conflitos, reconhecimentos, relações de poder e constituição de identidades, mas Estevam (2015, p.112 e 113) salienta que, embora a correção de fluxo seja influência para que o aluno volte a estudar, há de se observar se esse programa é eficiente a ponto de garantir que os alunos aprendam e que prossigam seus estudos.

Angélica, em sua discursividade, não demonstra ter se apropriado do discurso do Programa, mas do discurso de terceiros, quando ela diz que “**as informações que tenho foram passadas pela diretora da escola**”, para maior explicação da fala de Angélica, o discurso que ela acabou por produzir parte de outras formações discursivas, aqui reconhece-se a fala da diretora da escola no discurso de Angélica e o cruzamento dos dois discursos nos conduz ao domínio de um que é atravessados por uma dimensão ideológica e que condiciona o nosso sujeito de pesquisa à ideologia e ao inconsciente de outro falante. A esse respeito, Foucault (1969) apresenta a formação discursiva como um conjunto de enunciados que não se reduzem a objetos linguísticos, tal como as proposições, atos de fala ou frases, mais submetidos a uma mesma regularidade e dispersão na forma de uma ideologia, ciência, teoria etc.

Quando Angélica finaliza seu discurso deixando em aberto com o termo “**no que for possível**” (grifo nosso), deixa entrever avanços na aprendizagem. O efeito de sentido produzido por esse termo em negrito é de certa forma otimista e aberta, fazendo pensar que foram dispensados muitos esforços para promoção da aprendizagem dos alunos da referida professora.

No excerto: “Resolve **somente** (grifo nosso) os problemas governamentais, porque eles propõem correção sem aprendizagem, ou seja, geralmente o aluno é promovido sem um bom conhecimento”. A professora Flor do Campo atesta que não fez nada para modificar esse quadro do fracasso escolar e coloca toda culpa pelo não aprendizado do aluno no governo, aqui representados, neste trabalho como Município e Estado. O termo “somente” é um advérbio que traz como definição: apenas, unicamente, o que acaba por reforçar as estatísticas do governo quanto ao fracasso escolar.

Por isso, numa perspectiva bakhtiniana, para compreendermos o enunciado, é preciso compreender o dito e o presumido, o dito e o não-dito; como decorrência, além do entendimento das palavras pronunciadas, está em jogo o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento que têm da situação e a avaliação que dela fazem. (MARTINS, 2002). Nesse sentido, podemos afirmar que há um não dito de que o professor não é o responsável pelos possíveis fracassos, mas as instituições governamentais, como se ele não fizesse parte dessas instituições.

Quanto às representações sobre se o currículo de correção de fluxo corresponde aos objetivos propostos para o ensino de língua portuguesa conforme os PCN, foram obtidas as seguintes respostas: (Amarílis, Gardênia, Angélica, Margarida e Flor do Campo) "O currículo foi adaptado pelas pessoas envolvidas no projeto, visando sanar as dificuldades dos alunos sempre com base nos PCN";

Quanto aos materiais, apoio logístico e pedagógico pelas Secretarias do Município e Subsecretaria Estadual: Sobre os materiais pedagógicos (Amarílis, Gardênia, Angélica, Margarida, Flor do Campo) afirmaram: "Sim, porém os materiais foram adquiridos pela direção da escola"; "Sim"; "Sim, os materiais pedagógicos eram diversificados porém devido ao pouco tempo para planejar os materiais foram pouco explorados"; "Sim nossa escola tinha em seu acervo uma grande variedade de livros e materiais pedagógicos de qualidade", "Não temos materiais pedagógicos".

Sobre apoio logístico e pedagógico das SME e SEE: (Amarílis, Gardênia, Angélica, Margarida, Flor do Campo) afirmam respectivamente que "Não tínhamos apoio pedagógico da SME"; "Na medida do que eles podiam fazer sim"; "A SME apoiou o projeto com materiais e outras necessidades que a escola buscou"; "Parcialmente, ao meu ver quem estava de fato preocupada eram nós professores, coordenadora e a diretora da escola, que dava todo apoio, por parte da SME a

assistência não era tão efetiva, ficava mais no falar e nas cobranças por parte da mesma do que no agir"; "Deixa muito a desejar, por ser um programa de suma importância torna-se muito fraco".

As representações descritas pelos professores somam um conjunto de insatisfações dos nossos sujeitos, principalmente, sobre o apoio logístico tanto da SME quanto da SEE e sobre acompanhamento pedagógico. Portanto, embora as instituições saibam que precisa ser investido nesses cursos de aceleração, objetivando ser melhor avaliadas no IDEB, o que traz uma série de consequências positivas para a escola, por meio do discurso desses professores, constatamos que esse investimento não ocorre de forma satisfatória.

Já sobre as falas desses professores sobre o Programa de Correção de Fluxo foi possível notar que todas as pesquisadas estão cientes da finalidade do Programa, que é corrigir a defasagem idade e série, umas vão além e dizem que corrigem a defasagem e avançam na aprendizagem. No entanto, há um desses sujeitos que contradiz tudo isso ao afirmar que o programa visa resolver somente as estatísticas educacionais e diz que o aluno geralmente é promovido sem ter adquirido conhecimento. "Resolve somente os problemas governamentais, porque propõe correção sem aprendizagem, ou seja, geralmente o aluno é promovido sem um bom conhecimento" (FLOR DO CAMPO).

Percebe-se que esse sujeito é crítico, traz opiniões contrárias ao dito por outros professores. Por isso, necessário se faz buscar Bakhtin (1992), a afirmação de que o texto vive sempre em contato com outro texto. E é desse contato que irrompe a luz capaz de iluminar para diante e para trás. A linguagem envolve produto e produtor, abrangendo, portanto, as lutas, as diferentes relações, os diversos sentidos. A linguagem é conflito.

No que concerne ao currículo, os professores deixam claro que estão de acordo com os objetivos propostos nos PCN para língua portuguesa, mas que há um enxugamento de conteúdos. Isso vem nos remeter à presença de muitas vozes em um texto. O currículo da aceleração de fluxo espelha-se nos PCN, que também vêm de diversas outras vozes sociais. E o que são essas vozes, senão os sujeitos históricos e sociais? Linguagem e história. Sujeitos e história. E sobre linguagem e história, Bakhtin (1992, p.392) afirma " não existe a primeira nem a última palavra e nem fronteiras para o diálogo, o sentido atribuído no passado nunca pode ser estáveis, sempre serão renovados".

Sobre essas muitas vozes presentes no discurso dos sujeitos desta pesquisa temos

R 7:

Sim, pois o mesmo foi pensado e planejado seguindo os critérios dos PCNs. (MARGARIDA);

Sim, o currículo foi adaptado na escola, pelas pessoas envolvidas no projeto, visando às dificuldades dos alunos sempre com base nos PCNs. (AMARÍLIS);

Sim, dentro das possibilidades da instituição. (GARDÊNIA);

Corresponde, é o currículo das séries regulares, porém há um “enxugamento” de conteúdos. (ANGÉLICA);

Na maioria das vezes, sim, eles trabalham os temas abordados e propostos pelos PCNs. (FLOR DO CAMPO).

As três professoras, Margarida, Amarílis e Flor do Campo em suas representações sobre o currículo disseram que o currículo está de acordo com os PCN, ou seja, trabalham: a escuta, a leitura, a produção com base na reflexão sobre o que se ouve se lê e se escreve.

De acordo com os PCN (1998), o que vai ser ensinado deve partir do universo dos alunos para que estes conteúdos se tornem significativos, mas não devem ficar reduzidos apenas ao estudo da gramática é importante que eles possam refletir sobre sua própria linguagem, portanto os professores devem criar situações neste sentido.

Amarílis em um trecho de seu discurso afirma: “visando às dificuldades dos alunos sempre com base nos PCNs”. Sugere que as dificuldades dos alunos, diante da língua portuguesa, está no ouvir, ler e escrever com reflexão. Para Antunes (2003), ao ensinar um conteúdo na aula de português está previsto na definição das competências para o uso da língua, em circunstâncias de oralidade, de leitura e de escrita e essas mudanças do ensino estão na escolha ao objetivo de ensino, naquilo que obviamente constitui o ponto sobre o qual possa atingir o alvo.

A autora sugere mudanças no estudo da língua, ou seja, trabalhar de acordo com os usos sociais da língua, para que os discentes possam refletir sobre os acontecimentos do seu dia a dia. A ideologia repassada por essa representação nos conduz a dizer que o sujeito não é livre e nem assujeitado, a língua na qual esse sujeito

está apoderando, consiste no reflexo ensinar e aprender e vice e versa e o resultado desse processo pode ocasionar prisão ou a liberdade para o usuário da língua.

Embora quatro das nossas professoras concordassem que o currículo corresponde aos objetivos do Projeto de Correção de Fluxo, uma delas, Flor do Campo disse que, “**na maioria das vezes sim**” essa afirmação deixa uma lacuna e nos faz pensar que no currículo está faltando alguma coisa, mas que não está esclarecido na fala dela o que falta. Essa professora traz em seu discurso “**temas**” e deixa de novo outra lacuna. Seria essa representação os temas transversais?

Tratando ainda da representação sobre se o currículo está de acordo com os objetivos do programa, quando Gardênia afirma “sim, **dentro das possibilidades da instituição**”, abriu margem para acreditarmos que o currículo só estaria de acordo, dentro das possibilidades da instituição, ou seja, delegou à instituição um poder de decisão entre se o currículo esta de acordo ou não, ela não demonstrou capacidade para analisá-lo, portanto deixou de cumprir o seu papel.

Segundo Foucault (1996, p. 10) “por mais que o discurso seja pequeno, as interdições revelam sua ligação com o desejo e com o poder”. Para o autor, o discurso não manifesta simplesmente no oculto ou no desejo, mas pelo que se luta, o poder no qual queremos apoderar. Partindo desse sentido, Martins (2002, p.104) afirma que, na educação “um discurso do poder ainda pode ser observado nas metas, nos objetivos, nos conteúdos, nas decisões tomadas. Os alunos e professores só reproduzem o que foi dito pelo outro. Por esse motivo, são excluídos do discurso pedagógico, assujeitando-se a ele.

Para Angélica, o currículo é igual o das séries regulares, porém há um “**enxugamento**” de conteúdos. Nesse caso em especial, o enunciador e o receptor tem que possuir um conhecimento partilhado, ou seja, nesse caso específico, conhecer o currículo proposto para a correção de fluxo, a partir daí entender o que o termo “enxugamento” quer dizer no contexto sócio-histórico, tem de ser analisado. O enxugamento ao qual a professora destacou seria reduzir sem perder a qualidade, talvez um currículo diferente, para que o aluno consiga acompanhar os demais alunos ditos na idade/série certos.

Sobre os materiais pedagógicos as quatro professoras que trabalharam na escola municipal disseram que há bastante material na escola e destacaram que isso se deve mais por que a diretora adquiriu esses materiais, já a que trabalhou na escola estadual disse que não ter tido nenhum material pedagógico na escola. O que é um fato

interessante de observar, uma vez que apesar das dificuldades, a diretora ainda se esforçou para fornecer aos alunos materiais de qualidade para que eles pudessem melhorar seu aprendizado e, mais uma vez, fica representado o descontentamento dos professores no que se refere à instrumentalização que a SEE e SME poderiam fornecer ao Programa de Aceleração.

Assim, as flores R8 responderam:

Sim, porém os materiais foram adquiridos pela direção da escola. (AMARILIS).

Sim, achei pouco apenas cursos preparatórios para professores. (GARDÊNIA).

Sim, os materiais pedagógicos eram diversificados, porém devido ao pouco tempo para planejar os materiais foram pouco explorados. (ANGÉLICA).

Sim, nossa escola tinha em seu acervo uma grande variedade de livros e materiais pedagógicos de qualidade. (MARGARIDA).

Não temos materiais pedagógicos. (FLOR DO CAMPO).

Pelo discurso desses sujeitos a respeito dos materiais pedagógicos, pudemos observar que havia suporte no que tange a materiais pedagógicos, exceto uma de nossas entrevistadas disse não ter materiais pedagógicos, o que indica que essa profissional pertence a outra rede de ensino, visto que as demais respostas foram positivas.

Na representação de Amarilis, “Sim, **porém** (grifo nosso) os materiais foram adquiridos pela direção da escola”. A conjunção adversativa, “porém” introduz a oração e faz oposição ao “sim”, sobre a existência de materiais pedagógicos para a execução do projeto. Neste caso, o “porém” carrega marcas, que podem ser entendidas que esses materiais não foram adquiridos por uma das Secretarias de Educação e sim compra com recurso próprio, proveniente do bolso de alguma pessoa ligada ao projeto, no caso a diretora.

Angélica também utiliza a conjunção adversativa “porém” em sua representação, mas dá outro enfoque em sua discursividade, desta vez, o destaque tomado pela conjunção “porém” funciona como uma desculpa, apesar de ter materiais pedagógicos diversificados, a professora alega não ter tempo para explorá-los a contento em suas aulas.

Gardênia discorre sobre a pergunta, afirmando que existe materiais pedagógicos com a resposta “Sim”, mas houve uma fuga do assunto, quando ela muda o contexto da sua resposta “sim”, ao dizer que achou pouco, apenas os cursos preparatórios para professores. O desconversar da professora supõe que ela não está preparada a utilizar os recursos pedagógicos que tem na escola e, por isso, utiliza do argumento que achou pouco os cursos preparatórios para convencer ao leitor sobre sua verdade sobre como lidar com os materiais pedagógicos.

Margarida em sua resposta “sim, nossa escola tinha em seu acervo uma **grande variedade de livros** (grifo nosso) e materiais pedagógicos **de qualidade**” (grifo nosso). Os termos grifados merecem destaque nessa representação, uma vez que para formar um aluno dentro desse contexto, necessitamos de grande variedade de materiais escritos, no caso os livros, que a meu entender sugere “os literários” nos mais variados gêneros. E acaba por responder a uma questão desta pesquisa: Qual é o papel de um professor de língua portuguesa nessa modalidade de ensino que é a correção de fluxo escolar? Responder a essa pergunta é um tanto difícil, porque requer um contexto escolar com materiais escritos diversificados e de qualidade e formas diferenciadas de trabalho, para que a aquisição da língua escrita se solidifique. A locução adjetiva “de qualidade” remete a materiais pedagógicos e nos diz algo além, não basta ter materiais pedagógicos a nossa disposição, esses materiais têm que ter qualidade e devem, por isso, ser melhor aproveitados.

A resposta sufocada da professora Flor do campo chama-nos a atenção e soa como um grito de socorro, “não temos materiais pedagógicos”, como se ela dissesse: estamos aqui para atender aos alunos que foram excluídos e essa não é a melhor forma de reinserção, de elevar a autoestima desses alunos, afinal cuspe e giz não chama atenção de alunos que necessitam de atenção especial e materiais diferenciados. Orlandi (1996) afirma que o gesto da interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é “materializada” pela história.

Já sobre apoio logístico e pedagógico, houve muita reclamação, o que deixou transparecer o descaso das secretarias municipal e estadual sobre o programa de correção de fluxo escolar e aceleração de aprendizagem. As resposta de R9 nos revelam:

“[...] deixa muito a desejar, por ser de suma importância é muito fraco (acontece do jeito deles)” (FLOR DO CAMPO).

“[...] na medida do que eles podiam fazer, sim” (GARDÊNIA).

“[...] não” (AMARÍLIS);

“[...] parcialmente, a meu ver, quem estavam de fato preocupados eram nós professores, coordenadora da escola e a diretora que davam todo apoio. Por parte as SME (Secretaria Municipal de Educação) a assistência **não era tão efetiva, ficava mais no falar e nas cobranças do que no agir**”. (grifo nosso) (MARGARIDA);

“[...] a SME apoiou o projeto com materiais às **outras necessidades** (grifo nosso) a escola buscou”. (ANGÉLICA).

Na representação de Flor do Campo, há um silêncio estampado no trecho, ” deixa muito a desejar” o que deixa a desejar? Qual seria a resposta? O que resumiria Orlandi (1996, p. 11), “o que é silêncio é fundante (não há sentido sem silêncio) e esta incompletude é função do fato de que a linguagem é categorização dos sentidos do silêncio”. O que se deixa de dizer a imaginação flui. O silêncio está veiculado ao apoio logístico e pedagógico? “Por ser de suma importância” e “é muito fraco” novamente o silenciamento nessas falas faz-nos refletir sobre o que quer dizer de “por ser de importância” e o que quer dizer do “é muito fraco”, senão do projeto e da assessoria pedagógica respectivamente, a reflexão só se completa quando Flor do Campo deixa escapar uma possível resposta que, novamente, se completa com outro silenciamento: quem seria o sujeito representado pelo pronome possessivo “deles” no trecho “acontece do **jeito deles**”? A resposta seria o apoio logístico e pedagógico não acontece a contento, tem sido fraco esse apoio e quando acontece é do jeito da assessoria pedagógica da SME ou SEE, sem diálogo com os professores, coordenador e diretor da escola.

Esse silenciamento se repete nas representações de Gardênia “na medida do que eles podiam fazer, sim”, só que, desta vez, a representação sugerida pelo pronome pessoal “eles” nos sugere que a SME e/ou SEE “podiam fazer”, nos sugere apoio logístico e pedagógico. É como se Gardênia assim quisesse se expressar: na medida do que a SME ou SEE podiam fazer o apoio logístico e pedagógico. E isso, segundo essas professoras acontece sim, pois “**as outras necessidades**” na fala de Angélica nos remete que não há somente a necessidade de apoio material, há outros excetos que merecem atenção e que foi descartado pela SME, mas que a escola buscou que aqui

parece estar sugerido em apoio pedagógico e logístico. Nesse sentido, Orlandi (1996, p.11) argumenta que “O dizer é aberto. É só por ilusão que se pensa poder dar a palavra final”. O dizer também não tem começo verificável: o sentido está (sempre) em curso”.

Diante da negativa “**não era tão efetiva, ficava mais no falar e nas cobranças do que no agir**” registrada na representação de Margarida, é que os apoios logístico e pedagógico receberam a crítica que vale como reflexão, pois o que quer dizer “não era tão efetiva”? Não acontecia como deveria acontecer? A intensidade do “tão” nessa representação soou de forma pejorativa, desqualificando assim, por se referir ao apoio logístico e pedagógico.

Os enunciados aqui produzidos traduzem as subjetividades que podem ser compreendidas, partindo do seu sentido, que de acordo com o dicionário online de português, subjetividade quer dizer: "característica, particularidade ou domínio do que é subjetivo (particular e íntimo)", é essa noção de particularidade que marca nossos sujeitos do discurso, já que os sujeitos não são homogêneos (HALL, 2002) e sempre lhes falta algo, o sujeito é incompleto e interpelado pela ideologia, por isso os múltiplos significados sobre um mesmo objeto. Isso depende da subjetividade de cada um, ou seja, do olhar ou do lugar social de cada sujeito falante, já que a enunciação, "enquanto prática significativa, discursiva, ela aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história, para que signifique". (ORLANDI, 2006).

### **3.6 - A auto avaliação dos professores sobre o programa de correção de fluxo**

De acordo com (FREIRE, 1998), a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar e entre o pensar e o fazer, ou seja, no "pensar para o fazer" e no "pensar sobre o fazer". Assim, acontece com a prática docente, um exercício diário de certa forma rotineira e crítica. Oportunidade em que os professores estão sempre avaliando o que deu certo e o que não deu, é por meio dessas práticas e por meio dessa avaliação que se procura outras maneiras para que a aprendizagem se efetive. É o que Freire (1998, p.38) sugere sobre a prática docente crítica que envolve o pensar e o fazer e a reflexão sobre a prática.

Assim surgiram os discursos de R 10 de nossos sujeitos de pesquisa, quando arguidas sobre a avaliação de sua prática pedagógica frente ao programa de correção de fluxo e também sobre se a avaliação da aprendizagem tem servido para melhoria da prática pedagógica e, conseqüentemente, para a melhoria da aprendizagem dos alunos:

Não recebi nenhum treinamento para atuar no projeto, minha prática foi desenvolvida com base nas experiências vivenciadas, **considero que foi uma boa prática, mas poderia ser melhorada. A cada avaliação a prática pedagógica era modificada** (grifo nosso) na tendência de melhor sanar as dificuldades do aluno. (AMARILIS).

**Tentei fazer o melhor possível para o avanço dos meus alunos** (grifo nosso). O ano que trabalhei com esse projeto os alunos tiveram apoio com relação ao material e amparados pela escola para o que fosse necessário. (GARDÊNIA).

**Uma prática que poderia ser melhor**, uma vez que **não houve tempo o suficiente para planejar**. Dentro do que o sistema permite havia uma busca incansável de proporcionar um ensino coerente e de qualidade. Dentro do que pensa ser avaliação reflexiva não, como **grande parte dos alunos dessa turma são aqueles que tem necessidades especiais, com histórico de repetência**, a avaliação era voltada para alcançar esses alunos, **uma vez que o IDEB da escola se mantinha em queda, devido às reprovações** (grifo nosso) .(ANGELICA).

Busquei realizar **um trabalho de excelência** e tudo que me foi proposto tentei realizar, **porém sempre fica uma sensação que poderia ter sido melhor** (grifo nosso). Sim, pois é através dela que poderemos criar novos paradigmas para melhorarmos nossa prática e consequentemente a aprendizagem dos alunos. (MARGARIDA).

**Apesar das dificuldades, eu tento fazer um bom trabalho, atendo aluno na carteira** (grifo nosso) e tento tirar todas as dúvidas que eles apresentam ter. Na maioria das vezes sim, mas **precisamos ainda de mais reflexão sobre este assunto para melhorarmos a nossa prática** (grifo nosso) e, consequentemente, a aprendizagem dos alunos.(FLOR DO CAMPO).

Três das nossas flores: Amarílis, Angélica e Margarida afirmaram que consideram suas práticas boas, mas disseram que poderiam ser melhoradas. Amarílis continua em sua fala que, “a cada avaliação que fazia com sua turma, a prática era modificada”, isso implica que a professora refletia sobre o que foi positivo e também sobre o que foi negativo, se ela mudava sua prática, isso implica que o que se muda é o que não está dando certo.

Angélica traz algumas falas importantes: “não houve tempo suficiente para planejar”, essa fala trata-se de um discurso reprodutor que acompanha o professor há muitos anos, desde os Jesuítas, onde diz que o professor tem que pegar uma carga horária extensa para ganhar um pouco melhor e, por isso, a qualidade de suas aulas cai. Esse discurso da professora faz com que imaginemos que as aulas do projeto de correção de fluxo não foram bem planejadas e a professora atribui esse motivo ao

tempo, o que acaba por sugerir que a professora tinha uma carga horária extensa, por isso não tinha tempo de se preparar melhor para as aulas.

Martins (2002) menciona que o discurso reprodutor passou a ser considerado o discurso da verdade. Para a autora, o discurso reprodutor está entranhado em nossa consciência, que passou a ser discurso objetivo, científico, o discurso da “verdade”, em que o círculo vicioso não cessa, continuando, assim, a reprodução, mesmo vinda de professores novatos

Os professores ao afirmarem que, “[...] a maior parte dos alunos eram especiais, com histórico de repetência”, vale lembrar que nas tabelas 1, 2, 3 e 4 descritas nas páginas 58, 59, 60 que, definiu o perfil dos alunos demonstram bem que são 18 os alunos com necessidades especiais. A professora frisou em sua fala que as avaliações que fazia, eram para alcançar esses alunos, justifica que o IDEB da escola estava em queda devido às reprovações. Pela fala da professora, há a sugestão de que o que fazia com que o IDEB diminuísse, eram os alunos especiais.

A professora Flor do Campo soma a essa pesquisa algumas representações consideráveis sobre sua prática “Apesar das dificuldades, eu tento fazer um bom trabalho, atendo aluno na carteira”, quando ela diz que atende o aluno na carteira, atribui a essa atitude, a individualização do aprendizado outrora mencionado neste trabalho, que o professor deve planejar ações para os diversos níveis dos alunos, visto que no Projeto de Correção de fluxo, as aulas deveriam ser pensadas, conforme às dificuldades dos alunos, já que encontramos, neste contexto de ensino, a heterogeneidade de aprendizagem.

Por conhecer os alunos e suas necessidades, a professora expõe: “[...] precisamos, ainda, de mais reflexão sobre este assunto para melhorarmos a nossa prática”. Quando a professora diz que necessita de mais reflexão sobre o assunto, ela dá abertura a aprender e associar esse aprendizado à sua prática dentro de sala de aula. Como já foi mencionado nesta pesquisa, na citação de Antunes (2003) sobre o professor pensar juntamente aos alunos, pesquisar, observar, levantar hipóteses, analisar, refletir, descobrir, aprender e reaprender.

Podemos afirmar que essa questão levou as professoras a refletirem sobre suas ações e assumir seu fazer pedagógico, a falar de si. Segundo Freire (1998, p. 39), "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". Sugere assim que um professor reflexivo é capaz de criar suas ações, administrar conflitos que, por acaso surgirem e resolver os problemas aplicando estratégias novas e conhecimentos adquiridos.

Segundo Martins (2002), levando em conta o princípio dialógico, em que cada enunciado adquire seu significado no contexto daquilo que o precedeu e daquilo que o sucederá, o comportamento do professor em sala de aula também surgirá como resultado de suas experiências anteriores e atuais, a autoavaliação leva o professor a fazer essa mexida consigo mesmo, a refletir sobre a própria prática. Por isso, segundo essa autora, não se pode estabelecer previamente qual deva ser o papel do professor, numa determinada metodologia, imaginando que qualquer professor seja capaz de desempenhá-la de forma homogênea e não conflitante.

## Considerações Finais

Há tempos ouvimos ser necessário que os professores mudem suas práticas em sala de aula para que consigam formar cidadãos conscientes capazes de agir na sociedade em que vivem, transformando-a. É no espaço de sala de aula que tanto professor quanto aluno fazem a aula acontecer, é necessário cumplicidade entre ambos para que a formação social aconteça, essa formação social atravessada por tudo que passa no exterior, fora de sala de aula.

Iniciamos esta pesquisa com a hipótese de que os alunos aprovados pelo Programa de Correção de Fluxo dos anos de 2011 e 2014 não possuíam um nível aceitável de alfabetização e letramento. Assim, após coletarmos os dados, ou seja, por meio de entrevistas dos professores que faziam parte desse Programa, oportunidade em que investigamos, por meio do discurso do professor sobre quais seriam os problemas do Programa, chegamos à conclusão de que os problemas são vários e de diversas ordens, pois tanto os alunos são heterogêneos, como também os professores, além de haver ainda um terceiro partícipe desse processo que são as Secretarias de Educação Estadual e Municipal, Problemas esses que tentaremos responder a seguir.

Caminhamos por um roteiro de entrevista e de pesquisa, direcionados pelos pressupostos teóricos da análise do discurso de orientação francesa, com o fito de buscar as subjetividades nos enunciados dos nossos sujeitos, por meio de um corpus que abrangeu documentos da escola e depoimentos via questionário semiestruturado, no intuito de ponderar quanto às condições de produção do discurso dos professores de Língua Portuguesa inseridos no universo da política de Correção de Fluxo Escolar. Assim, pelo gesto de interpretação dos discursos dos professores envolvidos nos Programa de Correção de Fluxo, pudemos entender que o sujeito ideológico interpela o outro, mas também é perpassado pelo inconsciente, o jogo discursivo se faz por meio do convencimento e do controle sobre o que dizer.

Considerando o exposto, podemos afirmar, por meio das representações analisadas, que os professores sujeitos desta pesquisa possuem opiniões divergentes sobre os programas de correção de fluxo. Essas opiniões estão nos professores que acreditam que o programa corrige a idade e série e os professores que acreditam que a aprendizagem nesses projetos não é vista como prioridade

Entendemos que a divergência de opiniões é salutar e nos leva a refletir sobre nossas ações e nossa maneira de pensar. Sabemos que nenhuma sala de aula é igual a outra, muito menos os alunos são semelhantes, por isso faz-se necessário que pensemos nas singularidades de cada um. Neste sentido, segundo Martins (2002), podemos desempenhar a mesma teoria ou o mesmo papel de formas diferentes, já que o processo

de apropriação da palavra do outro acontece de maneira diferente, de pessoa para pessoa. O sujeito é híbrido, porque o conjunto de discursos sociais que formam o indivíduo “X” pode ser diferente do conjunto que forma o indivíduo “Y”; porém isso não elimina a possibilidade de os sujeitos “X” e “Y” terem discursos em comum, é isso que ocorre com os nossos sujeitos da pesquisa. Mesmo todos trabalhando com a correção de fluxo, cada um tem seu posicionamento sobre o Programa, havendo vozes conflitantes sobre o mesmo assunto, isso devido à singularidade de cada um.

O que foi observado é que entre os professores que acreditavam que o projeto de correção de fluxo daria certo, estavam as professoras: Margarida e Amarílis que, ficaram com turmas não alfabetizadas e trabalharam com o lúdico, atividades diversificadas que atendiam as reais necessidades dos alunos. Já as professoras: Flor do Campo, Gardênia e Angélica que, atendiam as classes mais adiantadas eram pessimistas quanto ao aprendizado dos alunos, estavam sempre a dirigir a culpa do não aprendizado à família, à falta de apoio por parte das secretarias municipais e estaduais, a condição de aluno especial e não a própria atuação.

Os apontamentos de que os alunos desse tipo de projeto apresentam dificuldades na aprendizagem, sendo estas provocadas por alguns motivos como multirrepetência, alunos com necessidades especiais, desestabilidade familiar, falta de metodologia apropriada, são coerentes e conduzem à reflexão e a novas buscas: de como trabalhar com um grupo de alunos com níveis de aprendizagem diferenciadas, que atendimento especializado cada aluno tem necessidade, como trazer os pais para a escola e que estes acompanhem o aprendizado de seus filhos, qual a melhor metodologia para trabalhar cada um desses casos, de maneira a atingir o objetivo proposto pelo programa de correção de fluxo escolar.

Mediante as representações sabemos que a formação continuada não foi satisfatória por parte dos órgãos competentes, houve uma lacuna entre o que foi proposto dentro do projeto e o que realmente acontecia no dia a dia do projeto, o que não isenta a responsabilidade do professor que foi preparado pelas universidades a lidarem com situações diversas de contextualização de teoria e prática em sala de aula .

Sobre as práticas educativas para a alfabetização, os discursos dos professores sugeriam ludicidade por meio de materiais concretos às atividades sequenciadas, sequências didáticas, práticas que podem ser exploradas no contexto de sala de aula, valorizando as experiências de vida dos alunos e a cultura que adquiriram nos eventos sociais de letramento. As práticas educativas, conforme as sugeridas pelo discurso dos professores, apontam sucesso na aprendizagem, uma vez que seja observado como cada

aluno aprende, porque nem todos chegam ao conhecimento da mesma forma, às vezes, o mesmo conteúdo tem de ser apresentado para os alunos de várias maneiras para que, de fato, haja aprendizagem de toda a turma.

No entanto, o que aconteceu com a aprendizagem dos alunos? Se essas práticas acima descritas estavam presentes no contexto de ensino aprendizagem desses alunos em questão, então por que os alunos foram avançados sem as habilidades necessárias para sua promoção que são os níveis aceitáveis de alfabetização e conforme o que foi mencionado na justificativa pesquisa?

Nessa esteira, o que se há a fazer é questionar o que está por trás dos discursos educacionais dominantes, presentes, nos sujeitos interlocutores, nos currículos, nos textos, analisando criticamente os conteúdos, os sentidos do poder atribuídos ao ensino, e seus objetivos, e interrogar as condições de produção destes conhecimentos.

O discurso dos professores sobre os programas de correção de fluxo soma inúmeras insatisfações, apontando que os sujeitos são subjetivos e têm opiniões diferentes e particulares, que revelam identidades construídas historicamente que se mantêm submissas pela relação de poder impostas por meio de um currículo que foi imposto, sem passar por momentos de reflexão nos intervalos do projeto.

Quando da autoavaliação da prática pedagógica, no geral, as docentes disseram que tentaram desenvolver o seu trabalho, pelas representações, notamos que os sujeitos têm refletido sobre suas práticas, uma vez que em alguns comentários aparecem “poderia ter sido melhor”, “a cada avaliação a prática era modificada”. A formação reflexiva dos professores está voltada aos pressupostos dos PCN o que nos leva a crer que tanto alunos quanto professores conduzem o aprendizado com a pesquisa, observando, levantando hipóteses, analisando, refletindo, descobrindo, aprendendo e reaprendendo.

Quanto a essa autoavaliação, os professores, ao admitirem que sua prática poderia ter sido melhor, acabam por sugerir sua incompletude, o sujeito dividido e multifacetado, pois ao mesmo tempo que dizem ter feito o melhor, assumem que poderiam ter sido melhor.

O resultado negativo apresentado pelas vozes das professoras flores, na autoavaliação, nos revelam uma prática pouco apropriada para o contexto da correção de fluxo executada nos anos 2011 e 2014, talvez pelas particularidades da heterogeneidade de aprendizagem ou mesmo o fato de haverem muitos alunos com necessidades especiais, o que pode ter acarretado o não cumprimento dos objetivos da

correção de fluxo e, conseqüentemente, o que ocasionou de os alunos serem conduzidos para próxima etapa sem terem adquirido nível aceitável de alfabetização e, assim, confirmando a nossa hipótese de pesquisa.

O que notamos, até agora, mediante as representações dos professores pesquisados, é que as correções de fluxo que aconteceram nos anos de 2011 e 2014, é um tipo de política pública para acelerar o processo ensino/aprendizagem que pode ter resultados salutar. Necessário se faz ter mais investimentos em Programas como esse, no intuito de oferecer mais apoio logístico das Secretárias Municipais de Educação e Subsecretarias Estaduais de Educação no que concerne a materiais pedagógicos e, conseqüentemente, uma melhoria da aprendizagem dos alunos que frequentam tal modalidade de ensino.

Portanto, assumimos a concepção de que, embora haja divergências nos discursos dos professores, a maioria assume a importância dessa modalidade de ensino, sabe que fez o melhor de si. Não podemos deixar que a opinião de alguns poucos professores conformistas, que têm cristalizado em seu inconsciente que isso é apenas uma prática para alimentar o sistema de avaliação das escolas, prevaleça em nossas escolas e, conseqüentemente, na sociedade.

Consideramos que enquanto houver algum aluno com defasagem de aprendizagem no que se refere à idade-série, faz-se necessário tentativas de inclusão como essas, e que, por meio das autoavaliações, essas tentativas venham, cada vez mais, aprimoradas. Além disso, é de relevância fundamental Programas com esses objetivos, pois é uma oportunidade a mais para que esses alunos tenham para se inserirem no mundo letrado, e, com isso, poderem atuar ativamente na sociedade em que vivem e, assim, poderem transformar os espaços sociais.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Ana Rosa et al. *Alfabetização: Livro do professor*. FUNDESCOLA, SEF/MEC, Brasília, 2000.
- ALVES, Fatima Cristina de M. *Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios*. 243 p. Tese (Doutorado) — Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.
- ALVES, Rubem. *Conversa com quem gosta de ensinar*. Cortez Editora, São Paulo, 1980.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. Parábola, São Paulo, 2003. Citado na página 29.
- BAKHTIN, Michael. *Estética da criação verbal*. trad. de Paulo Bezerra. Martins Fontes, São Paulo, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Maxismo e Filosofia da linguagem*. Hucitec, São Paulo, 2006.
- BRANDÃO, Helena Helena Nagamine. *Introdução a análise do discurso*. Campinas, 1996.
- BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394/96*, Brasília, 20 de dezembro 1996.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, v. 2, 1997.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *A globalização imaginada*. Iluminuras, São Paulo, 2007.
- CARDOSO, Silvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Autêntica/FALE-UFMG, Belo Horizonte, p.166, 2005.
- CASTELLS, Manuel. *A era da informação: Economia, sociedade e cultura – o poder da identidade*. Paz e Terra, São Paulo, v. 2, 1999.
- CHIARADIA, Nilda Stecanela. *Um olhar para além do fracasso escolar: Um estudo de caso nas turmas de progressão da rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul-RS: Escola Municipal Machado de Assis*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/3301>>.
- COIMBRA, Sandra Regina da Silva. *Reprovação e interrupção escolar: contribuições para o debate a partir da análise do projeto classes de aceleração*. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91150>>.
- COPE, Bill; e KALANTZIS, Mary. Multis e mudanças sociais In: JESUS, Dânie Marcelo de, CARBONIERI, Divanize. (Org.). *Práticas de Multiletramentos e letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas*. Coleção: Novas

Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, p.7-12, 2016.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves e BOCH, François (Orgs). *Ensino de língua: representações e letramento*. Campinas, SP. Mercado das letras, 2006.

DUBOC, Ana Paula Martinez. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias do letramento. *Fragmentos*, número 33, p. 263-277 Florianópolis/ jul - dez/ 2007.

ESPÍNDOLA, Célio Alves. *Programa de aceleração de estudos em Minas Gerais: o que mudou na vida dos egressos*. Tese (Doutorado) — Universidade Católica de Petrópolis, 2003.

ESTEVAM, Valdirene Rosa do Nascimento Hora. *A Alfabetização e o letramento na Correção de Fluxo: Uma Análise Discursiva*. Revista Philologus. Anais do VII Sinefil. Rio de Janeiro RJ Ano: 21 - Nº 61, 2015.

FERRARO, Alceu Ravello. *Alfabetização e escolarização de crianças e adolescentes no Brasil: um diagnóstico*. CNPq, Porto Alegre, 1999.

FERRARO, Alceu Ravello. Alfabetizar é escolarizar. *Sociedade & estado*. Brasília, v. 24, n. 2, p. 323–348, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Forense, Rio de Janeiro, 1986.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. Paz e Terra, São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler - em três artigos que se completam*. Editora Cortez, São Paulo, p. 102, 2011.

FREITAS, Lourival Correia de. Mudanças e inovações na educação. *EDICON*, São Paulo, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Uma teoria social do desenvolvimento e da aprendizagem. *Revista Presença Pedagógica*, 2007.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Mercado das letras, Campinas, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Editora Ática, São Paulo, p. 39–46, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *A Aula como Acontecimento*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015. 208p.

GREGOLIN, Maria do Rosário de Fatima Valencise. Recitações de mitos: a história na lente da mídia. Maria do R. V. Gregolin (Org.). *Filigranas do discurso: as vozes da história*. Cultura Acadêmica, São Paulo, p. 19–34, 2000.

GREGOLIN, Maria do Rosário de Fatima Valencise. Michel foucault: o discurso nas tramas da história. C. Fernandes; J.B.C. Santos (Org.). *Análise do discurso: unidade e dispersão*. Entremeios, Uberlândia, p. 19–42, 2004.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Análise do discurso: Lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bosco Cabral dos (Orgs). *Teorias Lingüísticas: problemáticas contemporâneas*. UFU, Uberlândia, 2003.

GUIMARÃES, Eduardo. *Texto , discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2013.

HALL, Stuart. Cultural identity and diaspora. In: Rutherford, J. (ed.). *Identity: community, culture, difference*, Londres, Lawrence e Wishart, p. 222, 1990.

HALL, Stuart. Identidade e diferença: uma introdução. In T. Silva (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A, Rio de Janeiro, 2005.

INAF. Inaf - indicador de alfabetismo funcional principais resultados. 2009.

KLEIMAN, Ângela B. Preciso "ensinar" o letramento? não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/UNICAMP & MEC, 2005.

KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos Romero de. Os significados do letramento. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*, Mercado de Letras Editora e Livraria Ltda. Campinas, p. 15–61, 1995.

KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos Romero de. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. R. Rogo (org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Mercado das letras, Campinas, 1998.

KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos Romero de. *O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização*. Cefiel/Unicamp & MEC. 2007.

KRENTZ, Lúcio. *Magistério: vocação ou profissão?* Educação em Revista, v. 3, p. 12–16, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Alternativa, São Paulo, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Pontes, Campinas, 1997.

MANATA, Dora Vianna. *O desempenho acadêmico na educação superior: Um estudo das perdas no curso de ciência da computação na Universidade Católica de Brasília*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Católica de Brasília, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. *SIGNORINI, Inês (org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do . Coleção Ideias sobre linguagem*. Mercado de Letras, Campinas, 2001.

MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. O professor iniciante: Seu trabalho com o texto. Unesp. Assis- S.P, tese de doutorado, 2002.

MARX KARL E ENGELS, Friedrich. Trabalho assalariado e capital. Vitória- E.S Editora Vitória. 1954.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Distorção idade série (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. Editora Midiamix, São Paulo, 2002.

MIRANDA, Flavine Assis. *Programas de aceleração de estudos: uma análise de resultados de PROEB 2000*. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002.

MONTE MÓR, Walkíria Maria. *Multimodalidades e Comunicação: Antigas Novas Questões no Ensino e Línguas Estrangeira*. SR. Let. & Let. Uberlândia-MG v.26 n.2 p. 469-476 jul.|dez. 2010.

MORAES, Andréia Ferreira de. *Rastros da singularidade no dizer do aluno do Acelera: marcas da constituição subjetiva e os (im) possíveis efeitos do (des) colamento significativa*. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

MORAIS, Georgyanna Andréa Silva. *Alfabetização na perspectiva do : um estudo etnográfico*. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Piauí, 2009.

NÓVOA, Antônio. Escola nova. *A revista do Professor*. Ed. Abril. Ano. 2002.

NUTTI, Juliana Zantut. *Professores e Especialistas diante do Fracasso Escolar: um estudo no cenário das Classes de Aceleração*. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. Brasiliense, São Paulo, 1983.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A leitura e os leitores (org)*. Editoras Pontes, Campinas, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Pontes, Campinas, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Pontes, Campinas, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Pontes, Campinas, p. 100, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso em análise: Sujeito, sentido, ideologia*. Pontes, Campinas, SP, 2012.

ORTEGA, Lenise Maria Ribeiro. Classe de aceleração: Diferentes vozes e visões de alunos egressos e professores. *Anais do III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva PUC Minas - Ações Inclusivas de Sucesso*, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. *T. A Queiroz*, São Paulo, 1993.

PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à psicologia escolar*. Casa do psicólogo, São Paulo, 2010.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Pontes, Campinas, 2006.

PRADO, Iara Glória de Areias Prado MEC. *Ldb e políticas de correção de fluxo escolar*. Em aberto, v. 17, n. 71, p. 49–56, Janeiro 2000. Citado na página 1.

RIBEIRO, Priscila Teixeira. *Fracasso escolar: reflexões sobre um problema que se repõe e possibilidades de enfrentamento*/ Priscila Teixeira Ribeiro. – Piracicaba, SP: [s.n.], 2013.

RICARDO, Stella Maris Bortoni E MACHADO, Veruska Ribeiro (org). *Os doze trabalhos de Hércules do oral para o escrito*. Ed. Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. s múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo, 2009.

ROJO, Roxane. Gêneros Discursivos do Circulo de Bakhtin e os Multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.) *Escola Conectada: Os multis e as TICs*. São Paulo. Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multis: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multis na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Aceleração de estudos: uma intervenção pedagógica. In: *Em Aberto (Programa de Correção de Fluxo)*. [S.l.: s.n.], 2000. Citado 3 vezes nas páginas 24, 28 e 39.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. org. por charles bally e albert sechehaye com a colaboração de albert riediliger. São Paulo, 1973.

SETUBAL, Maria Alice. Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. *Revista Em Aberto*, 2000.

SHIRAIISHI, Ester Gomes; CARREIRO, Soraneide Dantas. Pouca ênfase no reforço de habilidades letradas. Bortoni-Ricardo Stella Maris; Machado Veruska Ribeiro (orgs). Os doze trabalhos de Hércules: Do oral para o escrito. São Paulo, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. in: Silva, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Vozes*, Petrópolis, 2000.

SOARES, Magda Becker. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, p. 5–16, 1995.

SOARES, Magda Becker. *Um tema em três gêneros*. Editora Autêntica, 1998.

SOUZA, Ângelo. Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123–140, 2009. Disponível em: <<http://moodle.mec.gov.br/unb/mod/data/view.php?id=1565>>. Acesso em: 09/01/2014.

SOUZA, Maria de Fátima Matos de. *Política de correção de fluxo: um estudo avaliativo do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Santarém-Pará*. 177 p. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual Paulista, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101591>>.

STREET, Brian Vicent. Social literacies: Critical approaches to literacy. In: *Development, ethnography and education*. Longman, New York, 1995.

STREET, Brian Vicent. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. *Teleconferência Unesco Brasil sobre letramento e Diversidade*, 2003.

STREET, Brian Vicent. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Trad.: Armando Silveiro; contribuições de Adriana Fisher. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n° 2, p. 541-567, 2010.

STREET, Brian Vicent. *Letramentos sociais*. Parábólica, São Paulo, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Editora Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. *e alfabetização*. Editora Cortez, São Paulo, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. *e autoria: Uma proposta para contornar a dicotomia oral e escrita*. Editora Cortez, São Paulo, 2006.

UNESCO. Recommendation concerning the stadardization of educational statistcs, 1958.

VOESE, Ingo. *Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa*. Cortez, São Paulo, 2004

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. trad. Ernani F. da F. Rosa. ArtMed, Porto Alegre, 1998.

**ANEXO 1 QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO****UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO****Roteiro de Entrevista: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA  
PORTUGUESA SOBRE O PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO: UMA  
ANÁLISE DISCURSIVA****Discente: Valdirene Rosa do Nascimento Hora**

Escola: \_\_\_\_\_

Professor (a): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Área de formação \_\_\_\_\_

Tempo de profissão \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**QUANTO AO PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR OU  
ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

- 1) O que você sabe a respeito do Programa de Correção de Fluxo Escolar?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 2) Há quanto tempo você trabalha com turmas de Correção de Fluxo Escolar ou Programas de Aceleração de Aprendizagem?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 3) Qual a importância do Programa de Correção de Fluxo ou Aceleração de Aprendizagem para os alunos com defasagem de aprendizagem?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 4) Na sua opinião quais as causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos que frequentam as salas de Correção de Fluxo ou Aceleração da Aprendizagem?

**QUANTO AO CURRÍCULO DO PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO OU  
ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

- 5) O currículo aplicado ao Projeto de Correção de Fluxo ou Aceleração da aprendizagem no qual você está inserido corresponde aos objetivos propostos para o ensino de Língua Portuguesa conforme os PCNs?
- 6) Qual sua concepção (Paradigma, crença, modo de ver as coisas) sobre o Currículo do Projeto de Correção de Fluxo ou Aceleração de Aprendizagem?
- 7) O que você considera ser uma boa prática de Alfabetização e para Projeto de Correção de Fluxo ou Aceleração de Aprendizagem?
- 8) Como você avalia sua prática pedagógica frente ao Projeto de Correção de Fluxo ou Aceleração de Aprendizagem?

#### SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E APOIO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E SUBSECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

- 9) A avaliação da Aprendizagem aplicada às salas de Correção de Fluxo ou Aceleração da aprendizagem tem servido de reflexão para melhoria da prática pedagógica e consequentemente do aprendizado dos alunos?
- 10) Foram disponibilizados materiais pedagógicos (livros de literatura, livros didáticos e etc) para realização do projeto? Esses materiais colaboraram para aprendizagem dos alunos?
- 11) Houve apoio logístico e pedagógico por parte da Secretaria Municipal de Educação e Subsecretaria Estadual de Educação?

## SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

12) Você já participou de formação continuada sobre a Correção de Fluxo Escolar ou Aceleração da Aprendizagem?

sim     não

13) Você considera a formação continuada importante, principalmente na Correção de Fluxo Escolar ou Aceleração da Aprendizagem? Justifique sua resposta.

Muito Obrigada pela participação

Att: Valdirene Rosa do Nascimento Hora

Mestranda em Educação

## ANEXO 2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### Unidade de Paranaíba MS

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada “**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE O PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**”, sob responsabilidade da pesquisadora Valdirene Rosa do Nascimento Hora Estevam tem por objetivo analisar o discurso do professor de língua Portuguesa sobre o Programa de correção de fluxo, objetivando entender a visão desses professores sobre o Programa e os alunos que fazem parte do Programa, que crenças possuem? Que expectativas têm em relação ao Programa de correção de fluxo?. Para a coleta dos dados será necessário responder um questionário semi-estruturado sobre a atividade profissional do participante da pesquisa e questões relacionadas ao trabalho que desempenha e os sentimentos em relação ao mesmo.

O questionário e a entrevista deverão ser respondidos em local privativo e individualmente após a orientação da pesquisadora. Será garantido a privacidade e sigilo dos dados e de todas as informações fornecidas. As respostas dadas serão divulgadas, mas não será identificado quem as deu e nem elementos que possam possibilitar a identificação. Os dados desta pesquisa serão utilizados para produção de artigos para publicação em revistas científicas, em eventos de Educação e áreas afins.

Ao final do estudo será entregue para a instituição onde foi realizada a pesquisa uma cópia do trabalho contendo os resultados encontrados objetivando fornecer informações sobre o panorama da correção de fluxo no Brasil, Estado e Município e com o discurso dos professores de Língua Portuguesa que atuam na realidade da correção de fluxo da cidade de Jataí. Verificar se o que está sendo trabalhado na correção de fluxo do Município condiz com as diretrizes apresentadas pelo Programa de Correção de fluxo. Esperando assim contribuir para a melhoria da qualidade de educação neste projeto .

Não haverá qualquer premiação ou punição a quem participar da pesquisa, bem como nenhum tipo de pagamento ou risco. Você está sendo convidado a participar desta pesquisa e é livre para escolher participar ou não, sem que ocorra qualquer tipo de constrangimento para ambas as partes e também é livre para poder desistir de responder as perguntas em qualquer etapa, bem como desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

Qualquer esclarecimento que desejar, tanto antes, quanto durante e após a pesquisa, serão atendidas. Os telefones de contato são: pesquisadora Valdirene Rosa do Nascimento Hora Estevam (64) 3631 1471 e 9962 9720 e orientadora Silvane Aparecida de Freitas (67)\_81365333. Esta pesquisa tem a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de

Mato Grosso do Sul, e qualquer dúvida ou mesmo reclamação em relação aos procedimentos da pesquisa poderão entrar em contato com o Comitê pelo telefone (67) 3345 7187.

Após a leitura e concordando com tudo que está exposto nesse termo, assino o termo de consentimento livre e esclarecido, ficando com uma via sob minha posse e outra sob a posse da pesquisadora Valdirene Rosa do Nascimento Hora Estevam, assim, dou meu aceite para ser entrevistado e participar desta pesquisa como voluntário.

Jataí, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Mestrado em Educação. Unidade Universitária de Paranaíba. Telefone: (67) 3503 – 1006 (67) 3503 – 1007. Endereço: Avenida João Rodrigues de Melo \_ Jardim Santa Mônica. CEP: 79500-000.