

**A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO
NA CORREÇÃO DE FLUXO:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Valdirene Rosa do Nascimento Hora Estevam (UFG/UEMS)

dahorah@hotmail.com

Silvane Aparecida de Freitas (UNESP/UEMS)

RESUMO

O presente artigo é baseado na revisão da literatura do projeto de mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba e visa investigar a realidade das classes de aceleração, em duas (02) escolas públicas de Ensino Fundamental, da cidade de Jataí – GO, no ano de 2014. Desde a década de 1995, no Brasil, intensificaram-se os programas que visam diminuir a distorção idade-série. Esses programas separam em classes especiais de aceleração o aluno com defasagem de pelo menos dois anos buscando equipará-los em idade e série aos demais alunos. Além disto, também é objetivo desses programas a diminuição da evasão escolar, uma vez que os alunos com distorção idade-série, na maioria das vezes, abandonam a escola. Acredita-se que alfabetizar letrando contribuirá que o aluno com distorção idade-série seja inserido nas práticas sociais.

Palavras-chave: Letramento. Aceleração da aprendizagem. Fluxo escolar.

1. Introdução

Em nossa pesquisa de dissertação do Programa de Mestrado em Educação da UEMS, Unidade de Paranaíba, temos como objetivo tecer considerações a respeito da proposta de correção de fluxo no estado de Goiás, tendo como norte o programa implementado nas escolas públicas de Jataí – GO. Acreditamos que é urgente e necessária a discussão desse tema, assim como é imprescindível que os professores que atendam 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 fica à mercê e muito pouco é feito para ajudar os professores que atuam com esses alunos.

Tendo em vista a existência das classes de aceleração na cidade de Jataí – GO, temos as seguintes questões: Como acontece a alfabetização e letramento dos alunos do programa de correção de fluxo? Qual o posicionamento dos professores que trabalham nesses programas?

Para tanto, será utilizada como metodologia de pesquisa a análise de discurso de linha francesa, articulada com as estratégias da pesquisa

de campo. Os sujeitos desta pesquisa são 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 sanar a deficiência idade-série.

Assim, será aplicado um questionário a esses sujeitos, no intuito de analisar o discurso desses professores sobre os programas de aceleração, 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, pretendemos problematizar se os alunos conseguem alcançar os objetivos exigidos nos programas de aceleração.

Optamos por investigar apenas o eixo da disciplina de língua portuguesa desses programas, tendo em vista que esta é a disciplina cobrada com maior intensidade no decorrer da vida escolar dos alunos. Para tanto, nos embasamos nos estudos de Patto (1993); Manata (1998), Soares (2005) sobre repetência escolar; nos estudos de Sampaio (2000), Oliveira (2002) sobre aceleração da aprendizagem, Prado (2000), Alves (2007), sobre fluxo escolar, Kleiman (2003), Freitas (2007), Soares (1998) sobre letramento e Fernandes (2008), Orlandi (2005); Coracini (1997) e Campos (2003) sobre análise do discurso.

Como metodologia de análise dos dados, utilizaremos os pressupostos teóricos da análise de discurso de linha francesa. Conforme Orlandi (2005. p. 19.), a análise do discurso toma o discurso como objeto de estudo e tem sob domínios: a linguística que tem como objeto, a língua; o marxismo que estuda a história e a psicanálise que trabalha com 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.

Tendo em vista esses pressupostos, entendemos que essa teoria será fundamental para a análise do discurso dos professores sujeitos desta pesquisa, pois

Analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais. A ideologia materializa-se no discurso que, por sua vez, é materializado pela linguagem em forma de texto; e/ou pela linguagem não verbal, em forma de imagens. (FERNANDES, 2008, p. 15).

Além disso, para Coracini (2007, p. 40.) todo dizer aponta para um outro que a constitui e que:

- falar do outro significa postular sua presença na constituição de todo e qualquer discurso e, conseqüentemente, a ideologia como constitutiva das relações sociais;
- postular a alteridade no discurso significa, ainda, considerar o esfacelamento do sujeito e a pluralidade descontrolada e desordenada de vozes na voz, aparentemente única, de qualquer indivíduo

Será nesta perspectiva que analisaremos os dados de nossa pesquisa em andamento. Para Orlandi (2005, p. 25-26), uma análise não é igual à outra, por se tratar de uma mobilização de conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais, logo, um mesmo analista, formulando uma questão diferente, também poderia mobilizar conceitos diversos, fazendo distintos recortes conceituais. A pergunta é de responsabilidade do pesquisador, já que é essa responsabilidade que organiza sua relação como o discurso, levando-o à construção de seu dispositivo analítico, mobilizando, assim, esses ou aqueles conceitos, questionamentos, procedimentos. Tudo isso depende da problematização, direcionando para a importância de buscarmos elementos básicos de sustentação, para respondermos aos questionamentos colocados em jogo que são os juízos de valor feitos pelos professores em relação à correção de fluxo, pois para nós é importante entender como a correção de fluxos pode influenciar na formação dos docentes e como ela pode contribuir para a melhoria do letramento na educação básica.

No entanto, neste artigo, devido a exiguidade de espaço e tempo, teceremos nossas considerações de cunho teórico sobre a correção de fluxo e o letramento.

2. A correção de fluxo: um breve histórico

De acordo com Nutti (2001), nos últimos anos, projetos de aceleração de aprendizagem vêm sendo implementados na rede pública de ensino de vários estados brasileiros, objetivando o combate ao fracasso escolar. Estes projetos em geral procuram corrigir o fluxo escolar dando nova chance aos alunos com defasagem, idade e série de serem recolocados em suas séries originais.

Segundo Sampaio (2000, p. 61),

As classes de aceleração podem ser entendidas como rota alternativa 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 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.

Esse autor ainda argumenta que será a proposta pedagógica que fará a grande diferença nos programas de aceleração de estudos, é ela que modificará e enriquecerá as situações de aprendizagem, concebendo uma modalidade diversa de atendimento que ofereça novas possibilidades de relação com o conhecimento escolar e, com isso, permita aos alunos malsucedidos reintegrar-se ao percurso comum com chances de sucesso. Assim se promove aprendizagem efetiva.

Os primeiros esforços para a existência de programas de correção de fluxo ocorreram em 1995, no estado do Maranhão. Em seguida, no ano de 1997, foi a vez do Programa Acelera Brasil, patrocinado pelo Instituto Ayrton Senna – IAS, e do Programa de Aceleração da Aprendizagem do Estado de São Paulo. Já em 1998, o Estado do Paraná entrou também nesta lista ao elaborar o Programa Ensinar e Aprender. (OLIVEIRA, 2002)

De início, as escolas que se responsabilizaram a realizar esses tipos de programas, recebiam os alunos e os colocavam em salas separadas, sendo eles preparados para poder acompanhar as outras turmas. Dessa forma, esses alunos possuíam uma carga horária mais extensa para que ao final se igualassem com os outros alunos em idade e série. (ALVES, 2007). 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).

O Brasil atualmente está em busca de melhorias quanto à educação, como se compara os dados obtidos pelo censo do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE em 2000 e 2010, porém ainda há muito a ser feito para que o Brasil seja um país que alcance a excelência nesta área. O censo demográfico de 2010 mostra que, no país, das pessoas do grupo etário de sete a quatorze anos, 3,1% não frequentam a escola, se adicionar as crianças de seis anos, idade definida pela Lei nº 11.274 para se iniciar o Ensino Fundamental, essa porcentagem sobe para 3,3%, o que está em torno de 966 mil crianças e adolescentes da faixa etária anteriormente referida que não frequentavam a escola em 2010. Na região Centro-Oeste, essa porcentagem é igual a 3,2% de pessoas na população

de 6 a 14 anos que não frequentavam a escola em 2010.

Comparado aos dados do IBGE de 2000, estas estatísticas apresentaram um avanço significativo, com as melhorias mais notáveis em todas as regiões. Na região Centro-Oeste, por exemplo, a queda do índice de frequência à escola, de pessoas da faixa etária anteriormente citada, foi de 4,5% para 2,8%. Porém esses dados não dão uma noção clara de qual é o nível de evasão das escolas do ensino fundamental, do nível de distorção idade-série e dos alunos matriculados em programas de correção de fluxo, servindo apenas como um indicativo geral de que estes e outros programas de incentivo à educação estão trazendo resultados positivos.

Para ter uma noção mais aprofundada sobre a evolução do nível de evasão no ensino fundamental e do número de matriculados em programas de correção de fluxo serão utilizados os dados do censo escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP.

As estratégias para correção do fluxo escolar no ensino fundamental foram desenvolvidas em escala nacional a partir de 1995, as quais se constituíam em tentativas para solucionar o baixo rendimento escolar dos alunos de escola pública, visando garantir que os mesmos possam seguir o seu processo de escolarização pelo menos até a conclusão do ensino fundamental, obrigatório por Lei. (PARENTE; LÜCK, 2004).

Em 1997, o MEC com o apoio do Instituto Ayrton Senna – IAS, da Petrobras e do Banco Nacional para o Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES, além do apoio técnico de organizações não governamentais como o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília – CETEB e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, criou o Programa de Aceleração da Aprendizagem implementada em diversas localidades brasileiras. (PARENTE; LÜCK, 2004).

Para isto, foi necessário alocar recursos para investir na capacitação de professores e na produção e distribuição de materiais didáticos para as classes de aceleração, já que um dos problemas enfrentados pelo programa foi a dificuldade de lidar com o material didático que era infantilizado demais para pré-adolescentes, a alocação destes recursos ocorreu no período de 1997 a 1999. (PARENTE; LÜCK, 2004).

Entre 1999 a 2000, por sua vez, foram analisados um total de

1.174 projetos de prefeituras municipais e secretarias estaduais de Educação pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação - SEF/MEC, os quais possibilitaram atender a 537.367 alunos de 1ª a 4ª séries com distorção de dois ou mais anos, capacitando 32.894 professores para atuar em classes de aceleração. Naquele período, o MEC realizou a primeira avaliação do programa que avaliou o número de escolas com classes de aceleração, alunos beneficiados e professores que receberam a capacitação profissional para atuar em tais programas. (PARENTE; LÜCK, 2004).

O resultado da implementação desses programas pode ser observado no avanço dos indicadores educacionais do período de 1996 a 2003, em que pode ser visualizada uma diminuição da distorção idade, série, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental, cuja taxa era de 44% em 1996, passando para 30% em 2003. (ALVES, 2007).

Outra forma de visualizar o impacto que esta iniciativa teve para a diminuição da distorção idade série é analisar os resultados obtidos com Programa de Aceleração de Aprendizagem entre 1997 a 2000. Com isso, foi possível observar que, em geral, o aluno que frequentava esses programas tinha um salto médio de 1,7 ao ano, ou seja, era aprovado e ainda cumpria 0,7 da série seguinte. (OLIVEIRA, 2002).

3. *A evasão escolar e os programas de aceleração de fluxo*

A evasão escolar no Brasil é um problema antigo, apesar de inúmeras discussões, reflexões e pesquisa acerca das causas que provocam a evasão escolar. Um dos problemas mais expressivos, em relação à evasão é a distorção idade-série, uma vez que o aluno com defasagem de conhecimentos não se adapta bem aos demais alunos, ditos idade-certa. 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, possuindo assim defasagem de idade/série.

Soares (2005) destaca que a escola brasileira é, fundamentalmente, uma escola para o povo e que essa escola para o povo é, ainda insatisfatória, do ponto de vista quantitativo e qualitativo e assume: “nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares e essa incompetência gera o fracasso escolar”. Fala também que grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem entre a escola e as camadas populares e

que esses conflitos de linguagem estão relacionados a uma escola que censura e estigmatiza as camadas populares em função das classes privilegiadas.

Os conflitos de linguagens a que Soares (2005) se refere só podem ser compreendidos numa perspectiva social, procurando analisar as relações de força material e simbólicas de uma sociedade estratificada em classes e desvendando a ideologia do fracasso escolar da classe menos favorecida na escola que não passa do fracasso da escola para com as camadas populares.

O fracasso da escola se liga à prática pedagógica, sobretudo, no ensino de língua materna, a qual tem sido dissociada de suas determinações sociais e sociolinguísticas que, segundo Soares (2005), é indispensável a uma prática de ensino que se fundamente em conhecimentos sobre a linguagem, sociedade e escola, e tenham comprometimento com a luta contra as desigualdades sociais.

De acordo com Manata (1998), que relata um pouco da realidade educacional brasileira, no que diz respeito ao fracasso escolar: “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”. Apesar dos avanços no sistema educacional brasileiro, a distorção entre a idade e a série cursada pelos alunos continua sendo um desafio que acaba fundindo em dois problemas que persistem no sistema educacional: as elevadas taxas de abandono e de repetência.

Na década 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 este fim. (Cf. BRASIL, 2000)

Prado (2000) já dizia que o desafio da política de governo era quebrar a “cultura da repetência escolar”, “[...] visando à efetiva correção de fluxo escolar e a conseqüente eliminação da defasagem idade/série e de todos os problemas dela derivados” (p. 51).

Embora a correção de fluxos seja uma influência para que o aluno

volte a estudar, deve ser questionado sobre os meios de tornar estes programas eficientes a ponto de garantir que os discentes tenham um aprendizado amplo, que os permitam seguir com seus estudos até as universidades sem nenhuma defasagem. Nesse processo, é preciso que haja um olhar mais atento ao desenvolvimento da escrita e leitura, ou seja, para o letramento do aluno, de forma que ele seja capaz de interpretar e compreender textos e, sobretudo, possa fazer uso dessa leitura e escrita na prática social.

Conforme Sampaio (2000), o processo ensino/aprendizagem é iniciado com a seleção de conteúdo do currículo do ensino fundamental de forma mais abrangente, para que possa contribuir de forma significativa com a permanência e a aprendizagem dos alunos.

O processo de ensino se desdobra em organização dos conteúdos de forma a serem questionados e buscados contato com diversas situações e materiais, explicação e sistematização, bem como em ocasiões para fixação e aplicação, ao problematizar a prática social; isso se faz de maneira intencional e explícita, para que os alunos também entendam o que estão fazendo para aprender e como podem intensificar e aprofundar seu processo pessoal de conhecimento, como podem adquirir e melhorar suas habilidades de leitura, escrita, organização do tempo e de seus materiais de estudo - assim se entende o ensinar para fazer aprender, que se avalia por acompanhamento constante, observando, registrando e intervindo no processo para ajudar os alunos a seguir progredindo. (SAMPAIO, 2000, p. 62).

Segundo Patto (1993), “o fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos”. Uma hipótese: acredita-se inicialmente, que os alunos que frequentam turmas de aceleração dos estudos e correção de fluxo escolar não conseguem alcançar os objetivos dos programas de aceleração de aprendizagem. Isso porque, a maioria desses alunos apenas quer passar para as séries subsequentes, não se preocupando com a aprendizagem e, o que é pior, a outra hipótese: os professores não recebem formação adequada para lidarem com esses alunos e acabam facilitando a aprovação desses alunos em nome das estatísticas de governo. Será, sobretudo, sobre essas questões que pretendemos problematizar por meio do discurso dos professores que trabalham com os programas de aceleração.

4. *O letramento e a correção de fluxo*

Tomando a questão do letramento como base para a efetivação

dos programas de correção de fluxo, buscamos em Kleiman (1995) suas considerações sobre letramento. Segundo esta pesquisadora, a leitura e a escrita fazem parte de atividades sociais, tais como ler um manual ou pagar contas. 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), mas como atividades que servem a um propósito.

Para Freitas (2007), o letramento surgiu mediante a constatação de que não basta o saber ler e escrever o código, necessário é saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz.

Magda Soares (1998), os conceitos de letramento se mesclam e se confundem. Estes processos estão interligados, mas são específicos. Assim: alfabetizar é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita. Soares (1998) define letramento como o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita.

(...) o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem. (FREIRE, 2009, p. 60).

A contribuição de Freire quando se referia a leitura de mundo como parte da experiência de vida, leitura de contexto, dentro dessa perspectiva aprender a ler e escrever compreendendo o significado do contexto em que as palavras são usadas é conferir direito à cidadania e melhoria de qualidade de vida ao usuário da língua.

Assim, surgiu a necessidade de se realizar esta pesquisa, uma vez que o aluno ao entrar em um curso de aceleração corre o risco de passar pelas disciplinas sem ter um aprofundamento devido, dada a aceleração. Daí, questionamos: o aluno de programas de aceleração consegue alcançar os objetivos desses cursos? Como se dá esse processo em relação ao letramento?

5. Considerações finais

Mediante o exposto, indagamos até que ponto esses resultados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística –IBGE em 2000 e 2010 e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP refletem

a qualidade do ensino ministrado na correção de fluxo? Como esses números são produzidos nas escolas? Quais são as interações dos programas de correção de fluxo com a cultura escolar? Estes são alguns dos resultados que não estão implícitos nos censo do IBGE e nem no INEP são resultados qualitativos, que muitas vezes ficam claramente definidos apenas quando adentramos na realidade da escola, o que este estudo busca, portanto, é verificar os juízos de valor feitos pelos professores de Língua Portuguesa que atuam com a realidade da correção de fluxo, como a correção de fluxos pode influenciar na formação dos docentes e como ela pode contribuir para a melhoria do letramento na educação básica para que o aluno seja inserido no fluxo sem que o mesmo apresente dificuldades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Fatima. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. *Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas de Educação*. Rio de Janeiro, vol. 15, n. 57, out./dez. 2007.

CORACINI, M. J. A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. *Revista Letras*, n. 14. Universidade Federal de Santa Maria, p. 39-63, 1997.

FERNANDES, Cleodemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. [São Carlos]: Claraluz, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, S. A. Letramento, identidade e diversidade. *Letra Magna*, vol. 6, p. 1-15, 2007.

IBGE: Censo demográfico, Rio de Janeiro, p. 1-239, 2000.

KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MANATA, Dora Vianna. *O desempenho acadêmico na educação superior: um estudo das perdas no curso de ciência da computação na Universidade Católica de Brasília*. 1998. 136 f. Dissertação (de mestrado). – Universidade Católica de Brasília, Brasília.

MEC/INEP. Programa de correção de fluxo escolar. *Em Aberto*, vol. 17, n. 71, jan. 2000.

NUTTI, J. Z. *Professores e especialistas diante do fracasso escolar: um estudo no cenário das classes de aceleração*. 2001. Tese (de Doutorado). – PPGE/UFSCar, São Carlos.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Correção do fluxo escolar: um balanço do programa acelera Brasil (1997-2000). *Cadernos de Pesquisa* [online], n. 116, p. 177-215, 2002.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PARENTE, Marta Maria de A.; LÜCK, Heloísa. *Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PRADO, I. G. de. A LDB e políticas de correção de fluxo escolar. *Em Aberto*, vol. 17, p. 49-56, jan. 2000.

SAMPAIO, M. das M. F. Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica. *Em Aberto*, Brasília, vol. 17, p. 57-73, janeiro de 2000.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2005.