



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:  
REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO ESCOLAR**

**Vângela do Carmo Oliveira Vasconcelos**

**Brasília  
2013**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:  
REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO ESCOLAR**

**Vângela do Carmo Oliveira Vasconcelos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestra em Linguística, na Área de Concentração *Linguagem e Sociedade*.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane C. Vieira Sebba Ramalho

**Brasília**

**2013**

**Vângela do Carmo Oliveira Vasconcelos**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:  
REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestra, na área de concentração *Linguagem e Sociedade*, defendida à Banca Examinadora constituída pelas professoras e pelo professor:

**Profa. Dra. Viviane Cristina Vieira Sebba Ramalho**  
**Universidade de Brasília – Presidente**

**Profa. Dra. Julie Carolynn Ciancio**  
**California State University, San Bernardino – Membro efetivo externo**

**Profa. Dra. Rosineide Magalhães Sousa**  
**Universidade de Brasília – Membro efetivo interno**

**Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios**  
**Universidade de Brasília – Membro Suplente**

## **Agradecimentos**

*Agradeço imensamente a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão deste trabalho...*

*A Deus, que me deu a vida e me conhece desde o ventre de minha mãe.*

*Ao meu esposo, Fontenele: amado, amigo e companheiro de toda a minha vida.*

*Aos meus filhos, Rayanne, Luiggi e Gabriella, por me ensinarem o que é o amor incondicional de mãe.*

*A minha mãe, maravilhosa, amiga e companheira, por tudo que tem feito por mim.*

*Às minhas irmãs-amigas Raquel e Maricéu, por fazerem parte de minha vida.*

*À Viviane Ramalho, minha orientadora, por sua valorosa ajuda ao longo de minha jornada acadêmica.*

*Ao Professor Dioneu Moreira Gomes, pelo seu grande incentivo na pós-graduação.*

*À Julie Ciancio, Rosineide Magalhães e Guilherme Rios por tão prontamente terem aceitado participar de minha banca.*

*À Risalva, Fátima e Ailana pela amizade e companheirismo.*

*Às escolas que abriram suas portas para a realização desta pesquisa.*

*Aos/às colaboradores/as desta pesquisa, por sua imensa contribuição.*

*A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saber oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.*

*Maurice Tardiff*

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>7</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>8</b>
<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....</b>	<b>9</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS.....</b>	<b>10</b>
<b>APRESENTAÇÃO TRILHAS DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 ECONOMIA BASEADA EM CONHECIMENTO E FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL.....</b>	<b>14</b>
1.1 Influência da OCDE no contexto educacional brasileiro .....	14
1.2 Diferentes conceitos de formação continuada .....	18
1.2.1 Breve retrospectiva da formação continuada .....	20
1.3 A escola como locus de formação continuada.....	25
1.3.1 Coordenação pedagógica como espaço de formação docente.....	26
1.4 Formação e letramento(s) no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA).....	29
<b>CAPÍTULO 2 CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E DA TEORIA SOCIAL DO LETRAMENTO PARA O ESTUDO .....</b>	<b>34</b>
2.1 Análise de Discurso Crítica: noções básicas .....	34
2.2 A teoria social do discurso .....	35
2.3 Reflexividade e modernidade .....	40
2.4 Discurso, hegemonia, ideologia e educação .....	43
2.5 Práticas sociais, discursos e letramento(s) escolares .....	47
<b>CAPÍTULO 3 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>54</b>
3.1 Etnografia crítica e a pesquisa-ação colaborativa.....	54
3.2 Abordagem teórico-metodológica da ADC.....	57
3.3 As trilhas da pesquisa: trabalho de campo e construção do corpus documental e do corpus etnográfico .....	60
3.3.1 Trabalho de campo e geração de dados de natureza etnográfica.....	60
3.4 Categorias linguístico-discursivas utilizadas na análise do corpus .....	66
<b>CAPÍTULO 4 INTER-AÇÃO, REPRESENTAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO NOS EVENTOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>70</b>
4.1 A Coordenação Pedagógica como prática e evento de letramento.....	71
4.2 O Projeto Pedagógico Institucional .....	79
4.3 As Diretrizes Pedagógicas do BIA .....	83
4.4 Representações sobre o currículo em uma plenária de professores .....	86

4.5 Representações docentes sobre letramento .....	90
4.6 Representações docentes sobre coordenação pedagógica e formação continuada .....	95
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>104</b>

## RESUMO

A coordenação pedagógica das escolas públicas do Distrito Federal é, em princípio, um tempo-espaço reservado para discussão e planejamento de ações pedagógicas por parte dos/as docentes. Dada a relevância da coordenação pedagógica, como prática de letramento no contexto escolar, esta pesquisa qualitativa, baseada em pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2010; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999; RAMALHO & RESENDE, 2011; RESENDE, RAMALHO, 2009), em interface com os Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995, 2001, 2012; BARTON, 1994; BARTON & HAMILTON, 1998, 2000; RIOS, 2009, 2010), investiga que aspectos das inter-ações, representações e identificações nos eventos de letramento(s) implicados na coordenação pedagógica podem contribuir para a formação continuada crítica docente. Assim, primeiramente, investigamos o que é considerado prioridade pelas *Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização* (SEEDF, 2011), no que tange a princípios de letramento e de formação continuada. Investigamos, ainda, nos eventos de coordenação pedagógica pesquisados, ações, relações sociais, crenças, valores, atitudes e representações de professores/as, do Bloco Inicial de Alfabetização, sobre letramento, currículo e formação continuada, em duas escolas públicas rurais do Distrito Federal. Para tanto, realizamos um estudo qualitativo, sincrônico, predominantemente etnográfico-colaborativo, com apoio de dados documentais. Com base na ADC, uma abordagem crítico-explanatória para estudos da linguagem como prática social que conjuga análises social e discursiva, investigamos a conjuntura social da prática particular e dos eventos de coordenação pedagógica pesquisados, bem como o *corpus* do estudo, de natureza etnográfica e documental, com base nas categorias linguístico-discursivas estrutura genérica da interação, avaliação, modalidade, interdiscursividade, metáforas e relações semânticas de legitimação (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE & RAMALHO, 2009; RAMALHO & RESENDE, 2011). A partir desse delineamento de pesquisa, refletimos sobre como alguns eventos de letramento na coordenação demonstram ter potencial para legitimar inter-ações, representações e identificações hegemônicas e disciplinadoras, ao passo que outros eventos apontam para práticas mais críticas e transformadoras (THOMPSON, 2002; van LEEUWEN, 2008; FAIRCLOUGH, 2003). Os resultados do estudo apontam que as interações na coordenação pedagógica implicam relações de poder que ora propiciam aos/as professores/as uma reflexão acerca das práticas pedagógicas, ora reproduzem discursos legitimadores de instâncias hierárquicas superiores. As representações docentes acerca do currículo, da formação continuada e letramento nos possibilitaram concluir que para que se realize a formação docente crítica na escola, é necessária, principalmente, haver práticas e condições que possibilitem mobilizar e problematizar as práticas pedagógicas: boas condições estruturais e disponibilização de recursos materiais, bem como planejamento e organização por parte da direção da escola. Observamos, ainda, na pesquisa de campo, a importância dos eventos de letramento como possibilidade de emancipação docente e de práticas pedagógicas mais críticas e transformadoras.

Palavras-chave: discurso; letramento; formação continuada; coordenação pedagógica.

## ABSTRACT

Teachers' planning time requires literacy practices and reflection about pedagogical practices in the school context. Based on this assertion, we investigate in which aspects teachers' interactions, representations and identifications in literacy events can contribute to teachers' professional development. This predominantly ethnographic research was developed in two rural schools in Sobradinho - DF. It is based on Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2010; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999; RAMALHO & RESENDE, 2011; RESENDE & RAMALHO, 2009) interfaced with New Literacy Studies (STREET, 1995, 2001, 2012; BARTON, 1994; BARTON & HAMILTON, 1998, 2000; RIOS, 2009, 2010) which investigate aspects of inter-actions, representations and identifications in literacy events involved in teachers' planning time activities. The instruments used for data collection were focus groups, participant observation, field notes and interview. The analysis of the corpus included CDA categories such as: generic structure, interdiscursivity, modality, evaluation, metaphors and semantic relations (FAIRCLOUGH, 2003; RAMALHO, RESENDE, 2011; RESENDE, RAMALHO, 2009). From this research design, we reflected on some literacy events and they demonstrated potential to legitimate inter-actions, representations and hegemonic and disciplinary identifications, while others pointed to more critical events and transformative practices (THOMPSON, 2002; FAIRCLOUGH, 2003). The results of the study indicate that interactions in teachers' planning time imply power relations, which sometimes provide the teachers a reflection on pedagogical practices, and, at other times, reproduce acts that legitimize instances of hierarchical superiority.

Key words: discourse, literacy, continuing education, teachers' planning time.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1.1 Termos empregados para representar a formação continuada de docentes, conforme Prada (1997) .....	18
Quadro 2.1 Diálogos entre Fairclough e Foucault.....	37
Figura 1 Relação dialética entre os significados do discurso.....	39
Quadro 2.2 Traços básicos da modernidades, segundo Giddens (2002).....	42
Figura 2 Concepção transformacional de constituição da sociedade, segundo Bhaskar (1998).....	43
Quadro 2.3 Modos de operação da ideologia, conforme Thompson (2002).....	45
Quadro 2.4 Categorias de análise de legitimação, conforme van Leeuwen (2008).....	46
Quadro 3.1 Abordagem teórico-metodológica da ADC.....	57
Quadro 3.2 Campos de pesquisa e participantes.....	63
Quadro 3.3 Delimitação do <i>corpus</i> .....	65
Quadro 3.4 Níveis de envolvimento de atores sociais com a verdade e a obrigatoriedade, conforme Fairclough (2003).....	67

## LISTA DE ABREVIATURAS

**BIA** – Bloco Inicial de Alfabetização

**DPB** – Diretrizes Pedagógicas do BIA

**LDB** – Leis de Diretrizes e Bases da Educação

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

**PPI** – Projeto Político Institucional

**SEEDF** – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

**PIB** – Produto Interno Bruto

**IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano

## APRESENTAÇÃO

### TRILHAS DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA

O interesse pelo estudo acerca da coordenação pedagógica surgiu há algum tempo atrás, quando, após aproximadamente 15 anos atuando como professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, fui convidada a participar de uma formação de professores/as pela Universidade de Brasília em 2008. Ressalto que sempre gostei de participar de cursos em minha área de atuação, mas o curso oferecido à época – “Alfabetização e Linguagem” – foi um “divisor de águas” em minha vida. Na época do curso eu estava atuando como coordenadora regional dos anos finais<sup>1</sup>, e, ao mesmo tempo em que participava da formação na UnB e na EAPE, atuava como tutora do curso na Regional de Ensino de Sobradinho.

Nesse curso, aprendi muito acerca das teorias acadêmicas da Linguística, mas confesso que foi na relação entre mim e meus/minhas colegas de formação que tive meu maior aprendizado. Quando terminei o ‘ALFA’, no ano seguinte fui convidada a participar como formadora da UnB em outro curso, o GESTAR II. O GESTAR foi desenvolvido pelo MEC em 2009 e oferecia uma oportunidade de formação continuada em língua portuguesa aos/às professores/as dos anos finais da rede pública de ensino de todo o País. A atuação como formadora nesse curso me possibilitou conhecer outras regiões brasileiras e também outros professores/as que me fizeram refletir sobre muitas coisas, mas, principalmente, sobre como nós, professores/as do Distrito Federal, éramos privilegiados por possuímos um espaço de formação contínua, a coordenação pedagógica. Isso porque constatei, também, durante os encontros de formação, que, pelo que me consta, nos demais estados brasileiros não há um espaço de formação de professores/as e o tempo para a realização de planejamento e discussão de atividades pedagógicas é muito reduzido, sem contar a enorme precariedade das condições estruturais e materiais para formação docente das escolas em nosso País. Foi então que, motivada a continuar meus estudos acadêmicos, me interessei em pesquisar a formação continuada nas escolas públicas do DF. Assim, considero ser de significativa relevância este estudo e espero poder contribuir com minhas reflexões para um possível redimensionamento de práticas de formação continuada docente nas escolas do Distrito Federal e de todo o Brasil...

Esta pesquisa também é resultado das atividades desenvolvidas no projeto “Práticas docentes em perspectiva crítica: contribuições dos estudos do discurso”, coordenado pela

---

<sup>1</sup> Os anos finais compreendem do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Profa. Dra. Viviane Ramalho (RAMALHO, 2012; RAMALHO, RIBEIRO, RODRIGUES, 2011). Neste estudo específico, de minha autoria, investigo que aspectos das inter-ações, representações e identificações nos eventos de letramento(s) implicados na coordenação pedagógica podem contribuir para a formação continuada crítica docente. Como abordagem teórico-metodológica de pesquisa optei pela pesquisa-ação colaborativa qualitativa, baseada em pressupostos da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2010; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, RAMALHO & RESENDE, 2011, RESENDE; RAMALHO, 2009), em interface com os Novos Estudos de Letramento (STREET, 1995, 2001, 2012; BARTON, 1994; BARTON & HAMILTON, 1998, 2000; RIOS, 2009, 2010). Com base na ADC, uma abordagem crítico-explanatória para estudos da linguagem como prática social que conjuga análises social e discursiva, investigamos a conjuntura social da prática particular e dos eventos de coordenação pedagógica pesquisados em duas escolas rurais públicas do Distrito Federal no ano de 2012.

No Capítulo 1, “Economia baseada em conhecimento e formação continuada no Brasil” desenvolvemos uma análise sobre aspectos da “economia baseada em conhecimento”, que vem se configurando na conjuntura sociopolítica do novo capitalismo e suas consequências para a fomentação de políticas educacionais públicas de formação continuada em nosso País. Traçamos, também, um breve panorama da formação continuada no Brasil nos últimos anos, a fim de melhor compreendermos a conjuntura atual social, política e cultural na qual a formação docente se realiza na esfera da rede pública de ensino. Discutimos, ainda, acerca da formação continuada que é realizada nas escolas públicas de ensino fundamental – anos iniciais<sup>2</sup> – do Distrito Federal no espaço/tempo da coordenação pedagógica de professores/as do Bloco Inicial de Alfabetização, interligando as práticas pedagógicas às práticas de letramento docente.

No Capítulo 2 “Contribuições da Análise de Discurso Crítica e da Teoria Social do Letramento para o estudo”, discutimos, inicialmente, as noções básicas da ADC, delineando um estudo sobre a Teoria Social do Discurso, por meio de um diálogo entre os estudos de Bakhtin (1997, 2003), Foucault (1997, 2003) e Fairclough (2001, 2003, 2010). Refletimos, em seguida, sobre alguns conceitos basilares da ADC para nossos estudos, a saber: modernidade e reflexividade, hegemonia, legitimação e ideologia nas práticas educacionais (GIDDENS, 2000; GRAMSCI, 1988; van LEEUWEN, 2008; THOMPSON, 2002; FAIRCLOUGH, 2003). Por último, refletimos sobre discurso, letramento(s), currículo e

---

<sup>2</sup> Os anos iniciais compreendem desde o 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica.

prática pedagógica, destacando a importância desses temas para uma compreensão mais detalhada sobre práticas sociais no contexto escolar.

No Capítulo 3 “Percurso teórico-metodológicos”, apresentamos a abordagem teórico-metodológica da pesquisa qualitativa, sincrônica, predominantemente etnográfica-colaborativa, que contou com apoio de dados documentais. Com base na ADC, investigamos a conjuntura social da prática particular e dos eventos de coordenação pedagógica pesquisados, bem como o *corpus* do estudo, de natureza etnográfica e documental, com base nas categorias linguístico-discursivas estrutura genérica da interação, avaliação, modalidade, interdiscursividade, metáforas e relações semânticas de legitimação (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE & RAMALHO, 2009; RAMALHO & RESENDE, 2011). Os instrumentos utilizados para a coleta e geração de dados foram: grupos focais, observação participante, notas de campo e entrevista. Tendo em vista que esta pesquisa é predominantemente colaborativa, complementamos as análises com textos documentais sobre currículo, formação continuada e letramento.

No Capítulo 4 “Ação, representação e identificação na coordenação pedagógica”, buscamos responder às questões de pesquisa, por meio das categorias de análise linguístico-discursivas da ADC. Inicialmente, analisamos a coordenação pedagógica e seus processos interacionais; em seguida, analisamos alguns textos que materializam gêneros que compõem a coordenação pedagógica, em relação a aspectos representacionais. Por último, analisamos representações docentes acerca da formação continuada, de letramento e currículo.

Nas considerações finais, resumimos nossas análises sobre aspectos acionais-interacionais e representacionais do discurso docente, e, por último, as relacionamos à construção identitária dos professores, de acordo com a perspectiva dialética do discurso como maneira de (inter)agir, de representar e de ser/identificar dos/as professores/as na coordenação pedagógica.

## CAPÍTULO 1

### ECONOMIA BASEADA EM CONHECIMENTO E FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

Neste capítulo, desenvolvemos uma análise sobre aspectos da “economia baseada em conhecimento”, que vem se configurando na conjuntura sociopolítica do novo capitalismo, e suas consequências para a fomentação de políticas educacionais públicas de formação continuada em nosso País. Traçamos, também, um breve panorama da formação continuada no Brasil nos últimos anos, a fim de melhor compreendermos a conjuntura atual social, política e cultural na qual a formação docente se realiza na esfera da rede pública de ensino. Em seguida, refletimos sobre alguns dos diversos conceitos de formação e suas implicações para a prática pedagógica. Por último, discutimos acerca da formação continuada que é realizada nas escolas públicas de ensino fundamental – anos iniciais – do Distrito Federal no espaço/tempo da coordenação pedagógica de professores/as e relacionamos a formação continuada com as práticas de letramento docente.

#### 1.1 Influência da OCDE no contexto educacional brasileiro

Paris, 10 de dezembro de 2010<sup>3</sup> – a *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE), com vistas a “melhorar as políticas e resultados educacionais”, divulga a classificação dos países no relatório PISA 2009 (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), segundo o desempenho dos alunos (em idade de 15 anos) em compreensão leitora, matemática e ciências. Na competência leitora, o Brasil é o 53º colocado no *ranking* mundial, em um total de 65 países participantes. A qualidade em educação é avaliada pela OCDE principalmente por meio das competências leitora e escritora dos alunos/as, e, como mostram as estatísticas, podemos perceber os problemas sociais estruturais que trazem obstáculos para o acesso à cultura letrada por parte dos/as brasileiros/as.

No que diz respeito à educação em nosso País, precisamos entender o que a OCDE representa e qual a sua influência sobre as políticas públicas na área de educação. A fim de melhor compreendermos e situarmos nosso contexto educacional, faz-se necessário

---

<sup>3</sup> *Classificação por países no relatório PISA da OCDE*. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2010/12/07/classificacao-por-paises-no-relatorio-pisa-da-ocde.jhtm>. Acesso em 10.03.2012.

analisarmos primeiramente o contexto global neoliberal e sua influência nas ações pedagógicas promovidas pelas instituições governamentais, principalmente no que diz respeito à formação continuada de professores, pois é também nesse sentido que o governo investe seus esforços a fim de mudar a sua atual posição no *ranking* mundial do relatório PISA. A OCDE é uma instituição governamental internacional que molda estratégias e conduz os países a desenvolverem políticas públicas no campo social da educação e da economia mundial com a finalidade de não somente de elevar a qualidade de educação global, mas, principalmente, de respaldar suas ações, o que envolve o próprio lucro da OCDE, por exemplo. Segundo Jessop, Fairclough e Wodak (2008, p. 13) <sup>4</sup>:

Vivemos em um mundo cujo alvo é estabelecer uma economia baseada em conhecimento, uma sociedade na qual as decisões e atividades são em todos os domínios da vida baseadas em conhecimento, uma sociedade em que a pesquisa focada na descoberta, aquisição, utilização e disseminação do conhecimento está em harmonia com a educação; uma sociedade em que pesquisa e educação são os fundamentos de um sistema nacional de inovação que fornece as bases para o crescimento econômico.

A questão é se o conhecimento está realmente em harmonia com a educação, e, como aponta Jessop (2008), se a disseminação desse conhecimento é realizada de forma democrática, principalmente quando a produção do conhecimento origina-se nos países ‘desenvolvidos’ e segue em direção aos países ‘em desenvolvimento’. O que podemos perceber, até mesmo por meio das estatísticas da OCDE, é que essa harmonia entre conhecimento e educação encontra-se muito longe da realidade dos países em desenvolvimento, dentre os quais está o Brasil.

A urgência da elevação do nível de qualidade da educação escolar brasileira é necessária, mas certas políticas de “qualidade total na educação” podem assumir contornos alinhados com pressupostos da economia global, uma economia de exploração de países em desenvolvimento. Na sociedade atual, observa-se a centralidade de três conceitos: informação, conhecimento e aprendizagem. Esse fato implica uma política cultural de competitividade, ou seja, países “bem-sucedidos” são aqueles que detêm e, conseqüentemente patenteiam, o conhecimento e dominam as novas tecnologias. Nesse sentido, há uma pressão mundial pela inserção no sistema capitalista avançado da “economia baseada no conhecimento”. Essa pressão reflete não somente nas instâncias superiores da educação, como nas universidades, mas também na educação básica, uma vez que se verifica uma crescente demanda pela

---

<sup>4</sup> Os originais em língua estrangeira foram traduzidos pela autora.

disseminação e apropriação do conhecimento tecnológico e científico por parte das escolas, também, da rede pública de educação.

No que diz respeito à economia política cultural, não podemos nos esquecer do papel que o discurso exerce. Para Fairclough, Jessop e Sayer (2004 *apud* JESSOP, 2008, p. 16), a semiose é “causalmente eficaz, bem como significativa” no que diz respeito à mudança cultural nas políticas sociais. Nesse sentido, o papel da OCDE é também, por meio do discurso, intervir e pressionar países em desenvolvimento e provocar, ou ao menos tentar provocar – mudanças nas políticas públicas de educação com a finalidade de atender às demandas mercadológicas internacionais. Conforme bem observa Jessop (2008, p. 16),

Eventos e processos e seus efeitos emergentes podem ser interpretados e, pelo menos em parte, explicados pela semiose. Além disso, é importante estudar o papel da semiose na interpretação e construção das realidades econômicas e políticas, portanto, em fazer e refazer o mundo social.

Entretanto, segundo o mesmo autor, essas realidades só podem ser analisadas parcialmente, pois é impossível analisá-las em tempo real, de forma plena, sem que haja um certo reducionismo de determinada visão. Ao selecionarmos determinados aspectos da realidade, excluímos outros aspectos e isto provoca diferentes tomadas de decisões que envolvem estratégias, projetos, e, em nosso contexto particular, geram políticas públicas educacionais, por exemplo.

O discurso da OCDE envolve o que Jessop (2008, p. 17) chama de ‘imaginários econômicos’, que são “discursivamente constituídos e materialmente reproduzidos em muitos locais e escalas, em diferentes contextos espaço-temporais e além de vários horizontes espaço-temporais”. Essas representações das organizações internacionais são difundidas pelo mundo e direcionam os macrorregimes econômicos que resultam na execução de políticas públicas que visam atender as demandas do mercado global. Nesse sentido, Bernstein (1996) aponta o papel exercido nas construções desses discursos pelo campo de recontextualização oficial, dominado pelo Estado, e o campo de recontextualização pedagógica, dominado pelos educadores. Segundo Fairclough (2003, p. 221) “a recontextualização pode ser efetuada de forma *transdisciplinar* na análise de discurso em categorias como *cadeias de gênero*, o que permite a apresentação mais detalhada de como o discurso de uma prática social é recontextualizado em outra”.

No sentido da recontextualização, o Estado direciona as políticas educacionais por meio do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação estaduais e municipais e também normatiza as ações pedagógicas a serem desenvolvidas em nível nacional e local.

Apesar do controle estatal, as escolas também possuem uma certa autonomia para desenvolverem ações pedagógicas específicas de acordo com sua realidade, recontextualizando as práticas pedagógicas e possibilitando uma agência por parte dos indivíduos que a constituem, inclusive pelos/as professores/as. A recontextualização das práticas pedagógicas acontece no âmbito das escolas de educação básica e pode ser conduzida por agentes e práticas transformadores e/ou reprodutores da exclusão social. Assim sendo, os professores são protagonistas desses processos de reprodução e transformação, pois eles podem propiciar a si mesmos práticas e posturas mais críticas, potencialmente capazes de transformar aspectos do contexto social do qual fazem parte.

Nossa educação é resultado, dentre outros fatores, de uma formação inicial frágil, deficitária, que não contempla as necessidades pedagógicas dos alunos da educação básica. Somos parte de um contexto global de exploração: falta investimento em educação; temos uma formação universitária cada vez mais carente de subsídios, o que se reflete na formação inicial dos/as professores/as que atuam na educação básica. Como observa Tardiff (2012, p. 37-8),

os conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos/as professores/as, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo[...]. Há, aqui, uma visão de produção que faz das atividades intelectuais um elemento do capital visando um certo investimento, um valor agregado e uma mais valia econômica.

Dizer que as atividades de intelectuais são um elemento do capital implica um entendimento crítico sobre o conhecimento, portanto, o discurso/a linguagem possui um papel de extrema importância na economia global, seu valor está inerentemente agregado ao desenvolvimento econômico e, por isso mesmo, poderá ser capaz de transformar as relações e as práticas sociais, quer estas aconteçam numa esfera global ou local. Como abordaremos no Capítulo 2, o discurso pode ser instrumento tanto para a legitimação/disseminação de interesses das elites econômicas mundiais, por exemplo, de grupos particulares, quanto instrumento de mudança social favorável a novas representações de ‘educação’, pautadas na cidadania, na igualdade e equidade na distribuição de conhecimento.

Devido a essa pressão por parte dos países de maior poder econômico, bem como devido aos resultados oficiais e de pesquisas na área de linguagens, o governo brasileiro, representado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas Secretarias Estaduais de Educação, vem buscando há anos caminhos para mudar este cenário nacional diante da urgência da elevação do nível de ‘qualidade da educação’. Isso também porque, caso não cumpra as metas

propostas pelas organizações econômicas mundiais, os recursos financeiros que tais organizações disponibilizam ao País podem ser reduzidos, afetando, principalmente, a economia. Segundo a OCDE<sup>5</sup> o Brasil possui 6º PIB e ocupa o 75º lugar no IDH, enquanto que os Estados Unidos, por exemplo, ocupam o 13º lugar no IDH e estão em primeiro lugar com relação ao PIB. A enorme diferença entre o nosso PIB e O IDH é realmente contraditória, pois um País que possui uma enorme reserva de capital, não valoriza a educação e seus educadores; ao contrário do que ocorre nos países desenvolvidos.

Assim, o governo brasileiro adota, entre outras medidas, a oferta de cursos de formação continuada na tentativa de reverter as estatísticas difundidas pelos órgãos internacionais, tais como os resultados da OCDE, e de adequar as políticas públicas em educação aos parâmetros da economia baseada em conhecimento. Mas a que tipo de formação nos referimos? É necessária a compreensão do tipo de formação que buscamos detalhar ao longo dessa pesquisa para podermos analisá-la à luz dos conceitos teóricos críticos que a fundamentam.

## **1.2 Diferentes conceitos de formação continuada**

Segundo Macedo (2010, p. 21), entende-se por formação “o conjunto de condições e mediações para que certas aprendizagens socialmente legitimadas se realizem”. Essas aprendizagens dizem respeito ao desenvolvimento do/a professor/a que aprende interativamente, de forma significativa, em uma profunda e ampliada experiência do ser humano.

Na visão de Prada (1997), os termos empregados para nomear os programas de formação continuada de professores estão impregnados de concepção filosófica, recebendo também influências da região, do país e das instituições envolvidas, e apontam, também, para a mercantilização do discurso ao longo dos anos. Assim, o autor apresenta algumas das diferentes expressões que são mais utilizadas na denominação dos programas desta formação, com o objetivo de ampliar essa compreensão:

---

<sup>5</sup> BLUME, M. *Brasil tem o 6º PIB e o 75º IDH (05 de janeiro de 2012)*. Gestão, negócios e Cia. Disponível em: <http://gestaonegociosecia.blogspot.com.br/2012/01/brasil-tem-6-pib-e-75-idh.html>. Acesso em 21/12/2011

**Quadro 1.1 – Termos empregados para representar a formação continuada de docentes, conforme Prada (1997)**

<b>Capacitação</b>	Determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados
<b>Qualificação</b>	Ausência de capacidade não é implicada, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
<b>Aperfeiçoamento</b>	Capacidade de tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
<b>Reciclagem</b>	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
<b>Atualização</b>	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos; recebe críticas semelhantes à educação bancária.
<b>Formação Continuada</b>	Alcance de níveis mais elevados na educação formal ou aprofundamento, como continuidade, dos conhecimentos que os professores já possuem.
<b>Formação Permanente</b>	Realização constante, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
<b>Especialização</b>	Realização de um curso superior sobre um tema específico.
<b>Aprofundamento</b>	Estudo de alguns dos conhecimentos que os professores já possuem.
<b>Treinamento</b>	Aquisição das habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas. Re-treinamento. Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
<b>Aprimoramento</b>	Melhoramento da qualidade do conhecimento dos professores.
<b>Superação</b>	Elevação a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
<b>Desenvolvimento Profissional</b>	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
<b>Profissionalização</b>	Formação profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
<b>Compensação</b>	Suprimento de algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Adaptado de Prada (1997, p. 88-9).

Os conceitos acima representam tipos gerais de formação continuada de acordo com os diferentes momentos socio-históricos e as diferentes compreensões do que seja a formação continuada. Assim, podemos compreender esses conceitos socio-historicamente situados relacionando-os à noção de “discurso como representação”: diferentes representações são diferentes discursos, associados a áreas e interesses particulares sociais específicos. Nas palavras de Fairclough (2003, p. 127), “diferentes textos inseridos na mesma rede de eventos ou dispostos em relação à mesma rede de práticas sociais, e que representam amplamente os mesmos aspectos do mundo, diferem nos discursos em que se apoiam”.

Por razões epistemológicas, preferimos o uso do termo “formação continuada”, que sugere uma aprendizagem contínua e novas reflexões acerca do fazer pedagógico. Como pudemos perceber ao longo das últimas décadas, a formação continuada, bem como suas concepções, vêm sofrendo mudanças. As diferentes concepções de formação materializam-se no contexto histórico, cultural e social em que estão inseridas.

### **1.2.1 Breve retrospectiva da formação continuada**

Como vimos, a formação docente se desenvolve em um contexto nacional de uma educação de baixa qualidade, em que as pressões externas do capitalismo global exercem um papel nas políticas públicas educacionais. Assim, para compreendermos o que é a formação continuada é necessário, primeiramente, conhecermos sua trajetória ao longo da história da educação, ou seja, como e por que ela se fez necessária na busca por mudanças nas práticas pedagógicas e na formação profissional de professores/as.

Segundo Imbernón (2010), os últimos anos de formação continuada, desde o início do século XXI, significaram um retrocesso, pois embora haja contribuições teóricas significativas nos últimos 30 anos, poucas novidades foram surgindo. Segundo o autor, até o início da década de 1970, na maioria dos países latinos, embora houvesse formas esporádicas de momentos de formação, ainda não havia uma análise da formação do professor como campo de conhecimento. Foi a partir dessa década que uma série de estudos para determinar as atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada foi iniciada. Sparks e Horsley (1990 *apud* IMBERNÓN 2010) reconheceram na década de 1970, o “início da era da formação continuada”, que se consolidaria nos anos de 1980. Predominava na década de 1970 o modelo individual de formação, em que cada um buscava para si a vida formativa, assim os/as professores/as “se planejavam e seguiam as atividades de formação que acreditavam que lhes poderia facilitar algum aprendizado” (IMBERNÓN, 2010, p. 17):

Os cursos, seminários, as oficinas que de forma quase clandestina se organizavam, sobre sua filosofia educativa ou sobre suas técnicas, os movimentos sindicais, políticos ou de renovação pedagógica, alguns pedagogos locais, a influência de algumas revistas pedagógicas, a função assumida por determinadas instituições educacionais, etc., ressaltaram a importância e a transcendência da formação do professor para uma mudança da instituição educacional, que ainda estava presa a posições autoritárias e classistas, uniformizadoras e seletivas (IMBERNÓN, 2010, p.16).

Nessa época, o modelo de formação caracterizava-se por ser um processo individual, o qual os/as professores/as se planejavam e seguiam atividades de formação que julgassem que lhes poderia ajudar em seu aprendizado.

Nos anos de 1980, devido às exigências sociais por uma educação mais acessível e de melhor qualidade, várias tentativas de reformas educacionais eclodiram pelo mundo. No Brasil, esse período caracterizou-se pela organização de movimento de educadores/as e pela discussão sobre a formação de educadores/as. Foi um tempo de greves de educadores/as e amplos debates sobre a educação, de articulações nacionais em função da Lei de Diretrizes e Bases, e de reformas curriculares. Esta década foi marcada, por um lado pelo crescente achatamento dos salários dos profissionais em educação e, por outro, por índices alarmantes de fracasso escolar no ensino fundamental:

Os anos de 1980 representaram um movimento de busca de ruptura com o movimento tecnicista que predominava na área de educação até então. No âmbito do movimento de educadores, o debate produziu e evidenciou concepções sobre formação do professor, profissional da área de educação dos diversos campos de conhecimento, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de formação de um profissional com ampla compreensão da realidade de seu tempo, portador de uma postura crítica e propositiva que lhe permitisse interferir na transformação das condições da escola, da educação e da sociedade e com ela contribuir.

(BRASIL, 2006, p. 11).

Nesse sentido, a racionalidade técnica e a busca de competências do ‘bom professor’ eram pressupostos básicos para a formação continuada. Nas escolas e na sociedade iam se introduzindo elementos do novo capitalismo, com a discussão de metarrelatos, ou, como são denominados nos PCNs, temas transversais, tais como: liberdade, solidariedade e igualdade. Esses temas são discutidos em meio ao crescimento contínuo e avassalador das diferenças sociais. Temos resquícios profundos dessa época, baseados em modelos hegemônicos de educação e formação, no qual o autoritarismo servia como pano de fundo para um modelo positivista e tecnicista de ensino e aprendizagem.

Na década de 1990, a enorme desvalorização do profissional do magistério continuava. Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nessa época estava em pauta uma nova configuração da educação no País, e a formação do profissional de educação, que era pautada pelas tendências das reformas liberalizantes que se estendiam por toda a América Latina, tendo por referência central a pedagogia das competências para a empregabilidade e o ideário do mercado como perspectiva geral prática. No que tange à formação continuada a LDB define no inciso III, do artigo 63

que “as instituições formativas deverão manter programas de formação continuada para os profissionais de educação em diversos níveis”.

Segundo o discurso da época, a institucionalização da formação era desenvolvida com o objetivo de adequar o/a professor/a aos tempos ‘modernos’, ou seja, adequar a educação à demanda mercadológica vigente. Essa formação pressupunha a racionalidade técnica e uma visão determinista e uniforme das tarefas dos/as professores/as potencializando um modelo de treinamento que ainda perdura em algumas práticas. Mas, essa perspectiva tecnicista da formação profissional de educadores/as não ia ao encontro das reais necessidades da escola e da sociedade.

A partir da década de 2000, acentua-se a crise da profissão de ensinar. Há a percepção de que os sistemas anteriores não funcionam para educar a população deste novo século, que as instalações escolares não são adequadas a uma nova forma de ver a educação. Não somente se analisa a formação como domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas estabelecem-se novos modelos relacionais e formativos na prática de formação e incorporam-se processos de práticas reflexivas (IMBERNÓN, 2010). O governo brasileiro, então, promove um esforço integrado que institucionaliza a formação continuada de professores em rede e, nessa direção, em 2003, é apresentado pelo MEC um projeto de reforma universitária, o qual definia que a educação superior deveria compreender, dentre outros aspectos, programas de formação continuada. Esse projeto previa a formação continuada de professores em rede nacional.

Foi criada então, a Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2006) que conta com a participação dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, de universidades brasileiras, que produzem materiais instrucionais e de orientação – como, por exemplo, o ‘Catálogo de Orientações Gerais’ (BRASIL, 2006) – que visam atender às necessidades e demandas dos sistemas de ensino. Assim, o Estado oferece, também, cursos de formação em rede que incluem módulos teóricos e práticos, desenvolvidos pelas universidades, como, por exemplo, os cursos: “Alfabetização e Linguagem” e o “Gestar”. O Gestar é um curso promovido pelo MEC/UnB em parceria com outros Centros Universitários de Formação, cujo público alvo são professores/as da educação básica, ensino fundamental – anos iniciais e finais – e que tem por objetivo a formação docente, com vistas a uma articulação entre teorias linguísticas modernas e a prática do ensino-aprendizagem de língua materna.

A formação continuada de professores proposta pelo MEC é organizada em redes, assim os professores são formados pelas Universidades e tornam-se multiplicadores dos

curso do MEC em suas regiões. Por um lado, esse tipo de formação representa um avanço, ao possibilitar uma maior integração entre o trabalho desenvolvido nas universidades e aquele desenvolvido nas Escolas de Educação Básica. Além disso, a formação em rede contempla várias instituições de ensino e professores ao mesmo tempo em todo o País. Por outro lado, torna-se bastante problemático o acompanhamento e a avaliação do trabalho de formação continuada desenvolvido pelos professores-multiplicadores no interior das Instituições de Ensino, pois, muitas vezes, o trabalho de formação proposto pelos Centros de Formação não é desenvolvido nas escolas, devido, principalmente, a questões políticas, tais como falta de apoio logístico e financeiro para a disseminação do curso por parte dos governos locais (prefeituras e municípios). Além de correr o risco de acabar sendo uma política paliativa, uma estratégia de “reparação” de problemas em curto prazo e amplo espaço para atender a exigências do capital. Como alternativa à formação continuada em rede, temos a formação continuada *in loco*, que ocorre no âmbito das Instituições da Rede Pública de Ensino e que visa ao desenvolvimento profissional docente; à discussão sobre a prática pedagógica e à troca de saberes entre os/as professores/as. Além disso, em algumas escolas há estudos e discussões teóricas que subsidiam a prática pedagógica. Entretanto, conseguir unir a teoria e a prática pedagógica não é tarefa fácil. Para Bortoni-Ricardo (2010, p. 17),

além das dificuldades ao trabalho pedagógico cujo objetivo é tornar seus alunos leitores mais proficientes, temos que considerar também que a formação de professores em nosso país vem negligenciando dimensões de natureza mais prática, metodológicas, em benefício de uma suposta superioridade de conteúdos teóricos provenientes das ciências humanas.

Pressupõe-se, assim, que “o conhecimento teórico oficialmente legitimado vem sempre antes, em detrimento de outras experiências aprendentes e de constituições de saberes” (MACEDO, 2010, p. 48). O governo negligencia o saber docente quando tenta inculcar uma teoria que não contempla as necessidades pedagógicas das Instituições de Ensino, e, principalmente, dos/as professores/as que buscam respostas para os desafios que surgem em sua prática pedagógica diariamente. Pensando e refletindo acerca das políticas e das mudanças nas práticas de formação continuada de professores/as, constatamos que, embora tenhamos avançado em alguns aspectos, ainda continuamos estagnados em outros. Sobre os últimos trinta anos, Imbernón (2010, p. 8) avalia que eles:

deixaram como herança significativos avanços na formação continuada: a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formadora; uma análise dos modelos de formação; à crítica à organização dos responsáveis pela formação [...], a **formação próxima às instituições educacionais, os processos de pesquisa-ação como procedimento de desafio e crítica** (Grifo nosso).

Como se vê, estamos buscando um novo tipo de formação. Uma formação que vá, de fato, ao encontro das necessidades dos/as professores/as para que possam utilizar de forma significativa o conhecimento adquirido durante a formação mas que também possam desempenhar bem seu papel de pesquisadores/as; para que este conhecimento possibilite seu desenvolvimento profissional, e, principalmente, o seu protagonismo ou a sua emancipação, nos termos de Giroux (1997, p. 52):

as intenções emancipadoras podem ser compreendidas como um paradigma que combina teoria e prática no interesse de libertar os indivíduos e grupos sociais das condições subjetivas e objetivas que os ligam às forças de exploração e opressão. Isso sugere uma teoria crítica que promova auto-reflexão dirigida ao desmantelamento de formas de falsa consciência e relações sociais ideologicamente congeladas, todas as quais geralmente aparecem na forma de leis universais. Assim, a emancipação tornaria pensamento crítico e ação política complementares. Isto sugere um processo de aprendizagem no qual o pensamento e a ação seriam mediados dimensões cognitivas, afetivas e morais específicas.

Eunice Durham, educadora, em entrevista à Revista *Veja* (apud BORTONI-RICARDO, 2010, p. 17), problematiza que

as faculdades de pedagogia formam professores incapazes de fazer o básico, entrar na sala de aula e ensinar a matéria. Mais grave ainda, muitos desses profissionais revelam limitações elementares: não conseguem escrever sem cometer erros de ortografia simples, nem expor conceitos científicos de média complexidade. Chegam aos cursos de pedagogia com deficiências pedrestres e saem de lá sem ter se livrado delas. Minha pesquisa aponta causas. A primeira, sem dúvida, é a mentalidade da universidade, que supervaloriza a teoria e menospreza a prática. Segundo essa corrente acadêmica em vigor, o trabalho em sala de aula é inferior a reflexões supostamente mais nobres. Os cursos de pedagogia desprezam a prática de sala de aula e supervalorizam teorias supostamente mais nobres. Os alunos saem de lá sem saber ensinar.

(BORTONI-RICARDO, 2010, p. 17).

Diante do exposto, o papel da formação continuada estaria não somente em solucionar os problemas da formação inicial do professor da educação básica, mas principalmente, em auxiliá-lo em relação ao seu desenvolvimento profissional e a sua prática pedagógica. Segundo Imbérnon (2010, p.13), a formação continuada pauta-se na “inquietação do saber”, ou seja, “como, de que maneira, quais modalidades de formação são mais inovadoras e, sobretudo, a inquietação de ter a consciência de que a teoria e a prática da formação devem ser revisadas e atualizadas nos tempos atuais [...]”. O conhecimento precisa ser constantemente revisado e atualizado, pois de outra forma não atingirá seus objetivos

frente a essa realidade de (auto)confrontação no capitalismo global, da qual fazemos parte, e com que nos deparamos a todo instante.

### 1.3 A escola como locus de formação continuada

Para Nóvoa (1991, p. 3), a escola é vista como *locus de formação continuada do educador*. É o lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores, pois é na escola que surgem os conflitos, os desafios e a necessidade de se buscar novos conhecimentos. Assim, desloca-se o eixo de formação da universidade para a escola, em uma relação dialógica entre o conhecimento acadêmico e a prática pedagógica. Ainda, para o autor, as escolas [...]

são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo. Elas legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

O saber-fazer é aprendizagem contínua do professor ao longo de sua vida. Mesmo em um contexto, muitas vezes, de transmissão e reprodução do conhecimento, o/a professor/a detém certa autonomia para lidar com as questões pedagógicas do dia a dia de sua prática profissional. Conforme aponta Apple (2008, p. 83),

O estudo do conhecimento educacional é um estudo ideológico, a investigação do que determinados grupos sociais e classes, em determinadas instituições e em determinados momentos históricos, consideram conhecimento *legítimo* (seja esse conhecimento do tipo lógico “que”, “como” ou “para”). É, mais do que isso, uma forma de investigação orientada criticamente, no sentido que escolhe em concentrar-se em como esse conhecimento, de acordo com sua distribuição nas escolas, pode contribuir para um desenvolvimento cognitivo e vocacional que fortaleça ou reforce os arranjos institucionais existentes (e em geral problemáticos) na sociedade.

Devemos, nesse sentido, nos atentar para questões acerca do “conhecimento”, portanto, do “discurso”, que é disseminado nas escolas, e os princípios de seleção, organização, distribuição e avaliação desse conhecimento. O que há por trás do senso comum e da aceitabilidade, como identificar determinadas ideologias sociais e econômicas reproduzidas em um determinado contexto local, inserido em um mundo globalizado? Nas escolas do Distrito federal, o espaço da coordenação pedagógica é, em princípio, um espaço

de formação e de circulação de conhecimento, voltado para questões pedagógicas. A seguir, discutiremos sobre o que é a coordenação pedagógica e o seu papel na prática particular da Secretaria de Educação do DF situada nesta conjuntura em análise.

### 1.3.1 Coordenação pedagógica como espaço de formação docente

Enquanto as universidades buscam promover cursos em rede de formação continuada de professores, no Distrito Federal as instituições de ensino possuem um espaço pedagógico de planejamento e estudo coletivo e individual das ações pedagógicas realizadas pelos professores durante o ano letivo. Esse espaço/tempo é denominado **Coordenação Pedagógica** e é regido, atualmente, pela Portaria 27, de 02 de fevereiro de 2012, que dispõe os seguintes termos acerca do seu desenvolvimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

1. A coordenação pedagógica local abrigar-se-á no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, no que se refere às atividades individuais e coletivas, bem como às atividades internas e externas.

1.1 A coordenação pedagógica deverá constar do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

2. As horas de trabalho destinadas às atividades de coordenação pedagógica local constarão do horário do professor, devendo ser planejadas, cumpridas e registradas na folha de frequência.

3. Para os professores regentes que atuam 40 (quarenta) horas semanais, no turno diurno, com jornada ampliada na Educação Infantil, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e na Educação Especial, inclusive o professor intérprete educacional, a coordenação pedagógica dar-se-á no turno contrário ao de regência, totalizando **15 (quinze) horas semanais**, devendo atender, no mínimo, a disposição abaixo:

a) as quartas-feiras destinadas à coordenação coletiva na unidade escolar;

b) as terças-feiras e quintas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual **na unidade escolar e formação continuada**;

c) as segundas-feiras e sextas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente da unidade escolar.

3.1 a Coordenação Regional de Ensino, bem como qualquer órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação poderão convocar, em caráter excepcional, para coordenação coletiva, em qualquer dia da semana, por interesse da administração. (grifo nosso).

Conforme o item 3 da Portaria acima, a Coordenação Pedagógica no Distrito Federal tem a duração de 15 horas semanais, constituindo-se, em tese, em um espaço privilegiado de formação continuada em serviço, pois, devido à jornada ampliada, o professor permanece em regência em um só turno e no turno contrário tem a oportunidade de desenvolver suas atividades de planejamento e formação profissional. Vale ressaltar, que a maioria das

Secretarias de Educação dos demais estados brasileiros não disponibiliza essa carga horária *diária* de coordenação e planejamento das atividades.

Como vimos, as terças, quartas e quintas-feiras são destinadas à coordenação pedagógica que deve ser desenvolvida nas Instituições de Ensino. No Distrito Federal, a Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação (EAPE) também oferece aos/as professores/as outros cursos de formação às terças e quintas-feiras. Isso significa que, nesses dias, alguns professores não permanecem na escola, pois se dirigem à EAPE. As segundas e sexta-feiras, os professores podem realizar suas atividades de planejamento e formação fora do contexto escolar. Somente às quartas-feiras, que são destinadas à coordenação pedagógica coletiva, é que, a princípio, encontramos toda a equipe de professores/as. Interessa-nos, pois, focarmos nossa pesquisa na formação continuada na escola, ou seja, na formação *in loco*.

Segundo as Diretrizes Pedagógicas do Distrito Federal (SEEDF, 2008, p.95) a coordenação pedagógica caracteriza-se como “um espaço para debate, discussões, avaliação e planejamento para o exercício da prática do ensino interdisciplinar, contextualizado e de uma aprendizagem significativa”. Assim, esse espaço é articulador da proposta pedagógica e deve incluir a participação de todos os envolvidos na construção da autonomia da instituição e do professor, promovendo a reflexão coletiva e troca de experiências. Vasconcellos (*apud* SEEDF, 2008, p. 96) nos lembra que, antes de mais nada,

a coordenação pedagógica é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a instituição educacional: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente (repetência ou aprovação sem apropriação do saber), a discriminação social na e através da instituição educacional.

Nesse sentido, ao se constituir como um espaço de formação crítica e reflexiva, a coordenação pedagógica pode vir a mobilizar educadores/as no combate aos principais desafios enfrentados na e pela escola, pois, nos dias atuais, cabe à escola não somente o papel de disseminação do conhecimento, mas também de uma ação reflexiva acerca da realidade global e local, como ressalta Mundim (2010, p. 35):

Não basta apenas instituir fundamentos legais para nortear as ações dos coordenadores pedagógicos. A qualidade das ações relativas à coordenação pedagógica e o entendimento da função que os coordenadores desempenham implica a criação de um espaço interativo, promotor de um debate voltado para os reais desafios enfrentados no espaço da coordenação pedagógica. Como todo processo do sistema educativo, a coordenação pedagógica não é regida apenas por condições objetivas, ou por um determinismo causal mecanicista.

Nesse contexto, devemos abandonar a ideia de formação de caráter transmissor e descontextualizado, que se distancia da realidade escolar e baseia-se em uma concepção hegemônica de formação. Dessa forma, almeja-se criar uma perspectiva de formação continuada que contemple as necessidades dos/as professores/as em seu contexto particular em meio às dificuldades diárias enfrentadas por eles/as, tais como: falta de estrutura física e logística, desvalorização profissional dos/as educadores/as e todas demais dificuldades inerentes a uma política de mercantilização, privatização e desvalorização do ensino público.

Com vistas ao exercício de uma cidadania crítica de professores/as, os programas de formação continuada devem reconstruir, segundo Giroux (1997, p. 206-7), “uma linguagem visionária e filosofia pública que coloquem a igualdade, liberdade e existência humana no centro das noções de democracia e cidadania”. Assim, o professor/a deve ser incluído como um agente ativo no questionamento, definição e modelamento de sua relação com a esfera política e a sociedade mais ampla, favorecendo, assim, o desenvolvimento da democracia, legitimando as escolas como esferas democráticas. Isto é, desde que haja, por parte dos/as educadores/as, um posicionamento crítico em relação a sua própria agência na sociedade e na comunidade da qual faz parte. Dentre os elementos que constituem o espaço da coordenação pedagógica, destaca-se a criatividade. Segundo Martinez (2008, p. 9),

a possibilidade de expressão criativa dos atores sociais depende de uma articulação complexa entre os recursos pessoais que possui em função de sua história de vida individual e das características do contexto onde se desenvolve sua atividade [...]. Assim, a coordenação pedagógica, como espaço de ação coletiva, pode se constituir como importante contexto favorecedor da criatividade dos educadores que a integram, seja favorecendo o desenvolvimento neles de recursos psicológicos associados à criatividade, seja promovendo, incentivando e facilitando suas iniciativas criativas e inovadoras.

Para que a criatividade se manifeste, não podemos nos esquecer do papel que os contextos sociais (incluindo as condições políticas, econômicas, históricas) exercem, pois estes desempenham um papel decisivo no desenvolvimento de características pessoais associadas à criatividade, uma vez que o contexto pode ser facilitador ou inibidor da expressão criativa dos atores sociais (MARTINEZ, 2008). Na escola, a criatividade pode se expressar de muitas formas, seja no trabalho pedagógico dos professores, do coordenador pedagógico ou mesmo da instituição escolar como um todo, por exemplo. Criatividade, reflexividade e inovação cultural são aspectos interligados da sociedade contemporânea. Elas se realizam simultânea e complementarmente, desde que o contexto social favoreça seu

desenvolvimento. Segundo Habermas (1987 *apud* CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 2001, p. 84):

A inovação cultural liga as formas de comunicação às formas de identidade – então a sociedade atual vê a co-emergência de uma relação mais reflexiva à forma de comunicação (suas pretensões de validade são mais prontamente questionadas e discutidas) e identidades ‘pós-convencionais’, pessoas que não são posicionadas segundo as tradições, mas capazes de se reelaborarem criativamente através da reformulação criativa de recursos sociais herdados, similar ao conceito de reflexividade de Giddens.

Portanto, é por meio de práticas pedagógicas reflexivas, compartilhadas no âmbito das instituições educacionais, que os/as professores/as poderão buscar transformar as práticas pedagógicas e seu desenvolvimento pessoal e profissional. Isto é, para que a criatividade e a autonomia do/a professor/a se desenvolvam, é necessário que as condições estruturais e a escola, na qualidade de espaço promotor de formação humana e profissional, propicie aos professores/as condições favoráveis a seu desenvolvimento e à mudança nas práticas sociais.

#### **1.4 Formação e letramento(s) no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)**

Em meio a uma política nacional que almeja a reversão de estatísticas avassaladoras concernentes à educação e pressionado pelos resultados das avaliações internacionais e nacionais (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que ‘medem’ a qualidade da educação do Distrito Federal, e que impõem uma meta a ser atingida (5,4%), o governo do Distrito Federal, em 25 de novembro de 2004, promulgou a Lei nº 3.483 que estabelecia a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. De 2005 a 2009, foi implantado o ensino fundamental de 9 anos, gradativamente, nas quatorze Regionais de Ensino: Sobradinho, Planaltina, Paranoá, Taguatinga, Samambaia, São Sebastião, Plano Piloto/Cruzeiro, Núcleo Bandeirante, Gama, Guará, Brazlândia, Recanto das Emas, Santa Maria e Ceilândia. Em 2006, foi elaborada a *Proposta Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA de 2006*, aprovada pelo Conselho de Educação do Distrito Federal por meio do Parecer nº 212/2006 e instituída pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF pela Portaria nº 4, de 12 de janeiro de 2007. Em 2012, a Proposta Pedagógica do BIA foi renomeada como “Diretrizes Pedagógicas do BIA” (DPB) (SEEDF, 2012).

O BIA apresenta uma organização escolar em ciclos de aprendizagem e na progressão continuada, que abrange desde o primeiro até o quinto ano do Ensino Fundamental (EF). Segundo as Diretrizes Pedagógicas do BIA (DISTRITO FEDERAL, 2012), durante os cinco primeiros anos do EF, os alunos não podem ser retidos, ou seja, não há reprovação.

Dessa forma, ao menos oficialmente, os índices de repetência e evasão diminuem, bem como os ‘gastos’ da administração pública com a educação nos anos iniciais. Conforme o mesmo documento,

A política de ciclos é foco de muitas discussões, de avanços e de recuos, e, portanto, não se pode deixar de refletir sobre o papel identitário e social da unidade escolar pública e tomar como ponto de partida a análise da lógica da unidade escolar seriada e suas consequências (seletividade, exclusão, taxas de reprovação). (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 11)

O que talvez não seja declarado oficialmente é que a política de progressão continuada acarreta um enorme índice de retenção de alunos no terceiro ano do ciclo, devido, principalmente, à falta de critérios eficazes de avaliação, durante o primeiro e segundo anos. A responsabilidade de reter, ou não, os alunos cabe exclusivamente ao/a professor/a do terceiro ano. Tal fato gera incertezas e frustração por parte dos/as professores/as, principalmente, os/as professores/as do último ano, que assumem uma turma de alunos/as com sérios problemas de alfabetização e letramento e que não conseguem ‘avançar’ seus alunos, principalmente em relação às habilidades de leitura e escrita.

No texto das DPB (SEEDF, 2012, p. 13), o próprio discurso reforça a ideia de que a progressão continuada existe a fim de que os índices de reprovação nos anos iniciais sejam reduzidos para contemplar o anseio governamental:

Nos anos de 1990, os ciclos foram reformatados e indicados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no seu artigo 23 e o Regime de Progressão Continuada foi incluído no parágrafo 2º do Art. 32. A diferença está na forma como as ações norteadoras da organização escolar se estabelecem. **A política de ciclos é implementada, portanto, somente com o objetivo de diminuir as taxas de reprovação, assumindo um caráter mais conservador**, ou com o objetivo de criação de um sistema educacional mais democrático e igualitário, assumindo um caráter mais transformador. (Grifo nosso)

Além da política de ciclos, as Diretrizes Pedagógicas do BIA apresentam cinco princípios em sua proposta, a saber:

- I- Princípio da Formação Continuada
- II- Princípio do Reagrupamento
- III- Princípio do Projeto Interventivo
- IV- Princípio da Avaliação Formativa
- V- Princípio do Ensino da Língua

Faremos, aqui, uma reflexão acerca do princípio da formação continuada e do(s) letramento(s) a fim de melhor situarmos nossa pesquisa. Sobre o princípio da formação continuada, as Diretrizes Pedagógicas do BIA (SEEDF, 2012, p. 50) preconizam:

A formação continuada inserida no processo de desenvolvimento profissional favorece uma atitude crítica do educador diante de sua prática. **Entende-se o desenvolvimento profissional docente como um processo individual e coletivo que se concretiza no espaço de trabalho do professor e que contribui para a apropriação e/ou revisão de concepções e práticas pedagógicas.** O conceito “desenvolvimento” tem conotação de continuidade, evolução e processo, superando a tradicional justaposição entre a formação inicial e continuada dos professores (Imbernón, 2001). Rudduck (1991) se refere ao desenvolvimento profissional docente como uma atitude permanente de indagação, de questionamento e busca de soluções para as questões complexas que emergem no exercício da docência. (Grifo nosso)

Nessa perspectiva, destacamos o papel da formação continuada como um potencial para o desenvolvimento profissional do/a professor/a. Espera-se do/a professor/a dos anos iniciais uma ação de questionamento e de criticidade em sua profissão, com vistas à superação de práticas tradicionais de ensino, por meio da apropriação e revisão das práticas pedagógicas. Segundo Nóvoa (1992, p. 25), esta formação “não se constrói apenas por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, por meio do trabalho, de reflexividade crítica sobre as práticas e da (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Destacam-se, ainda, nas Diretrizes Pedagógicas do BIA (SEEDF, 2012, p. 56), a importância da coordenação pedagógica e o papel do/a coordenador/a pedagógico/a, que diz respeito à formação continuada e ao suporte pedagógico que o/a coordenador/a deve oferecer aos/às professores/as:

Planejar e orientar o desenvolvimento das estratégias de avaliação diagnóstica.

Orientar, acompanhar e avaliar a elaboração do Projeto Interventivo, a partir do projeto político-pedagógico da escola. Estimular e dar suporte técnico-pedagógico ao planejamento, desenvolvimento e avaliação das estratégias de reagrupamento.

Planejar momentos de estudos relacionados ao aprimoramento das didáticas utilizadas pelos alfabetizadores. Estimular a participação dos professores nas coordenações pedagógicas da escola, nos cursos e oficinas oferecidos pelo CRA/GREB e EAPE.

O papel do/a coordenador/a pedagógico/a como mediador/a de processos de formação continuada é essencial no BIA, pois, segundo as Diretrizes Pedagógicas que norteiam as ações dos/as professores/as, “o BIA apresenta a necessidade da formação continuada para que professores se apropriem dos novos conhecimentos linguísticos e

ressignifiquem o ato de ensinar a ler e escrever” (SEEDF, 2012, p. 81). Tomando por base as atribuições do coordenador pedagógico local, conforme dispõem as Diretrizes Pedagógicas, podemos compreender que a formação continuada deve ocorrer na instituição educacional com vistas à implementação do currículo por meio de estudos e oficinas pedagógicas locais. Esses momentos de estudo e reflexão são oportunidades para os/as professores/as aprimorarem-se profissionalmente e redimensionarem sua prática pedagógica.

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21) definem práticas como “maneiras habituais em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo”. As práticas são constituídas na vida social, nos domínios da economia, da política, da cultura e da educação incluindo a vida cotidiana. As práticas de leitura e escrita que permeiam as atividades de planejamento do professor, bem como discussões que são desenvolvidas na coordenação pedagógica constituem-se como práticas e eventos de letramento(s), e espaços para possíveis transformações, individuais, coletivas e sociais. Letramento, a alfabetização e ludicidade são eixos integradores do trabalho pedagógico do BIA. A ação do BIA, segundo as Diretrizes Pedagógicas do BIA (2012, p. 30) deve contemplar, simultaneamente:

a alfabetização e o letramento, nos seus mais diversos campos de conhecimentos e assegurar ao estudante a apropriação do sistema alfabético de escrita que envolve, especificamente, a dimensão linguística do código com seus aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintéticos, à medida que ele se apropria do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Diante da necessidade de se ensinar a língua(gem) em toda a sua dimensão, o professor dos anos iniciais visa ao desenvolvimento das competências leitora e escritora em seus alunos, mas, antes de tudo, tais competências passam também pela sua formação humana e profissional. Diante do re-escalonamento das relações sociais em nível global-local bem como do processo de colonização do campo educacional pelo campo econômico no mundo contemporâneo, como discutido (FAIRCLOUGH, 2003), tais competências, que nos conduzem à construção do conhecimento, são constantemente repensadas. Isso porque a educação também sofre com as pressões estruturais externas, que, por outro lado, também têm efeitos nas práticas pedagógicas nas escolas, em alguma medida, e que desencadeiam processos diversos nas relações sociais. Como problematiza Apple (2008, p. 83), “da mesma forma que há uma distribuição desigual de capital econômico, também há uma distribuição desigual de capital cultural”. Precisamos entender como o conhecimento (aberto e oculto), de acordo com sua distribuição nas escolas, pode contribuir para um desenvolvimento que seja

capaz de redimensionar as práticas pedagógicas e sociais da escola, contestando e transformando as relações de poder já instituídas no contexto educacional.

Como vimos, o discurso governamental, por meio das diretrizes pedagógicas, prevê uma ‘agência democrática’ na escola, mas nos perguntamos: será que as escolas são espaços que contribuem para a emancipação de professores/as (e alunos/as) em meio ao contexto dos desafios que a escola enfrenta diariamente, tais como falta de recursos financeiros e estruturais e apoio às propostas de inclusão e democratização do ensino? Os professores/as se veem como agentes sociais críticos diante essas transformações em escala global que indubitavelmente afetam os indivíduos em suas comunidades locais, ou a escola apenas reproduz os discursos hegemônicos que favorecem a alienação e a exclusão social? Ao analisarmos os discursos que se materializam nos eventos de coordenação pedagógica estudados, poderemos compreender como a prática pedagógica pode contribuir para a alienação ou para a emancipação dos atores sociais, professores, que estão inseridos no contexto escolar, com base na teoria social do discurso, apresentada no Cap. 2, a seguir.

Neste capítulo, desenvolvemos uma análise da conjuntura da educação brasileira em relação às políticas públicas de formação continuada de professores. Focamos na influência que os organismos internacionais exercem no planejamento e na execução dessas políticas, que abrangem, entre outras ações, a formação continuada em rede nacional, e também local, destinada aos professores das escolas da rede pública de ensino. Destacamos que o nosso principal foco nesta pesquisa são as práticas pedagógicas desenvolvidas nos eventos de formação continuada dos/as professores/as nas escolas públicas do Distrito Federal, em especial, na coordenação pedagógica, que é o espaço/tempo de que os professores dos anos iniciais, em especial, do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), dispõem para planejar e desenvolver as ações pedagógicas que irão direcionar o trabalho a ser realizado em sala de aula.

## CAPÍTULO 2

### CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E DA TEORIA SOCIAL DO LETRAMENTO PARA O ESTUDO

Neste capítulo, apresentamos pressupostos básicos da Análise de Discurso Crítica de vertente britânica e latino-americana (FAIRCLOUGH, 1989, 2001, 2003, 2010; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999; RAMALHO & RESENDE, 2011; RESENDE & RAMALHO, 2009), em interface com os Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995, 2001, 2012; BARTON, 1994; BARTON & HAMILTON, 2000). Inicialmente, discutimos noções básicas da ADC e discorremos sobre a contribuição dos estudos bakhtinianos acerca da linguagem para essa ciência social e crítica. Então, delineamos um estudo sobre a Teoria Social do Discurso, por meio de um diálogo entre os estudos de Foucault e Fairclough. Refletimos, em seguida, sobre alguns conceitos basilares da ADC para nossos estudos, a saber: modernidade e reflexividade (GIDDENS, 2000), hegemonia, legitimação e ideologia nas práticas educacionais (GRAMSCI, 1988; THOMPSON, 2002). Por último, refletimos sobre discurso, letramento(s), currículo e prática pedagógica, destacando a importância desses temas para uma compreensão mais detalhada sobre práticas sociais no contexto escolar.

#### 2.1 Análise de Discurso Crítica: noções básicas

A Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma abordagem crítico-explanatória para o estudo da linguagem no *novo capitalismo* (JESSOP, 2000; FAIRCLOUGH, 2001, 2003), que parte do pressuposto que o discurso é um momento das práticas sociais, sendo, pois, irreduzível em tais práticas e interconectado dialeticamente a outros momentos sociais, quais sejam: ação-interação, relações sociais, pessoas (com crenças, valores, atitudes, histórias) e mundo material (FAIRCLOUGH, 2003; RAMALHO & RESENDE, 2011). A ADC tem como foco “a mudança social contemporânea, especialmente as mudanças no novo capitalismo e seus impactos nas diversas áreas da vida social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 4), constituindo-se em uma abordagem, ao mesmo tempo, transdisciplinar e multidisciplinar, que dialoga com as ciências sociais críticas.

Embora os estudos em Linguística Crítica tenham se iniciado por volta da década de 1970, a ADC se constituiu internacionalmente em 1991 quando um grupo de pesquisadores se reuniu em Amsterdã com a finalidade de discutir teoria e métodos em análise de discurso,

entre eles: Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo Van Leeuwen e Ruth Wodak (RAMALHO; RESENDE, 2011). Desde então, Norman Fairclough destacou-se como expoente da ADC britânica, consolidando o que hoje é denominada a Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 2001, 2003, 2010; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999). Magalhães (2005 *apud* RESENDE & RAMALHO, 2009, p. 21) observa que as principais contribuições para os estudos críticos da linguagem foram, inicialmente, “a criação de um método para o estudo do discurso e seu esforço extraordinário para explicar por que cientistas sociais e estudiosos da mídia precisam dos(as) linguistas”.

A reflexão sobre a dialética entre discurso e sociedade é localizada no contexto do *novo capitalismo* (JESSOP, 2000), que abordamos no Capítulo 1. Fairclough explica que a linguagem tem uma importância considerável na reestruturação do capitalismo e em sua organização em nova escala, uma vez que, na “sociedade da informação”, “a economia baseada no conhecimento, uma economia em que o conhecimento e a informação adquirem um novo e decisivo significado, implica uma economia baseada no discurso: o conhecimento é produzido, circula e é consumido em forma de discursos” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 188).

## 2.2 A teoria social do discurso

Os estudos realizados por Bakhtin (1997, [1953]) acerca da linguagem, entendida sob uma perspectiva dialógica e interacional, contribuíram para o desenvolvimento de várias abordagens sociodiscursivas da linguagem, a exemplo da ADC, que se ocupa de relações entre linguagem e poder. A perspectiva bakhtiniana apresenta o meio social como o centro organizador da atividade linguística, refutando a identidade do signo como mero sinal e desvinculado do contexto histórico, em oposição a concepção saussureana de signo linguístico.

Na filosofia marxista da linguagem, o signo é visto como um fragmento material da realidade, o qual a refrata, representando-a e a constituindo de formas particulares de modo a instaurar, sustentar ou superar formas de dominação, como analisam Resende e Ramalho (2009, p. 15-8):

Além da concepção da linguagem como modo de interação e produção social, o enfoque discursivo interacionista de Bakhtin apresenta conceitos que se tornariam mais tarde, basilares para a ADC, a exemplo de gêneros discursivos e dialogismo. Ele apresenta uma visão dialógica e polifônica da linguagem [...] Essa noção de várias vozes que se articulam e se debatem na interação, é crucial para a abordagem da língua como espaço de luta hegemônica, uma vez que viabiliza a análise de contradições sociais e lutas pelo poder que levam o sujeito a selecionar determinadas estruturas linguísticas ou determinadas vozes e articulá-las de determinadas maneiras num conjunto de outras possibilidades.

Os gêneros discursivos, segundo Bakhtin, são “tipos de enunciados relativamente estáveis” do ponto de vista temático, composicional e estilístico, que refletem a esfera social em que são gerados (BAKHTIN, 1997, p. 284). Eles aparecem na fala e na escrita em um *continuum* das práticas sociais, ou seja, tanto práticas escritas, como também orais, se materializam em gêneros numa relação dialógica e contínua. Nesta perspectiva, os gêneros discursivos ligam-se às práticas sociais, aos aspectos cognitivos, aos interesses, às relações de poder, às tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Nesse sentido, a coordenação pedagógica configura-se como um gênero discursivo híbrido, que inclui gêneros escritos, orais, multimodais no processo de (inter)ação entre o grupo de **professores/as** em uma determinada escola e em eventos sociocultural, histórico, político e geograficamente situados. Para a ADC, os gêneros são um dos momentos de *ordens do discurso*, que constituem redes de práticas discursivas e que estão relacionados ao significado acional/relacional do discurso, ligado aos modos particulares, e relativamente estáveis, como cada campo social (inter)age, representa e (se)identifica pelo discurso (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 114), como aprofundaremos no Capítulo 4.

Outro conceito importante para a ADC é o de *polifonia* (BAKHTIN, 1997[1953]) – a multiplicidade de vozes no discurso durante a interação verbal. Tal conceito nos remete a linguagem como espaço de luta hegemônica, uma vez que, o/a locutor/a age no mundo e interage com pessoas por meio de gêneros discursivos (o que se relaciona a poder); constrói uma representação particular de mundo por meio de discursos (o que se relaciona com conhecimento); assume uma postura no mundo, identificando-se a si e a outrem (o que se relaciona a questões éticas). Nesse sentido, destacamos o papel da linguagem na manutenção e/ou transformação de práticas sociais, em especial, a prática pedagógica, conforme a maneira como é articulada no meio social educacional. A linguagem como espaço de luta hegemônica é discutida nos trabalhos de Foucault e também tem importante contribuição para a Teoria Social do Discurso, isso por que levamos em consideração a relação dialética entre linguagem e sociedade.

Fairclough (2001, 2003) reconhece a forte influência que Foucault tem exercido nas ciências sociais e as humanas e sua contribuição para uma teoria social do discurso em questões como a relação entre discurso e poder, a construção discursiva de sujeitos sociais e do conhecimento, além do funcionamento do discurso na mudança social. O autor dedica um capítulo aos estudos de Foucault, que o auxiliaram a desenvolver e a embasar sua teoria social do discurso. Ainda sobre os estudos de Foucault, o autor discorre sobre as possíveis interfaces

e diferenças entre a Análise de Discurso Textualmente Orientada e a abordagem mais abstrata de Foucault:

os estudos arqueológicos iniciais de Foucault (1972) incluem as duas principais contribuições teóricas sobre o discurso que precisam ser incorporadas à Análise de Discurso Textualmente Orientada. A primeira é uma visão constitutiva do discurso, que envolve uma noção de discurso como ativamente constituindo ou construindo a sociedade em várias dimensões: o discurso constitui os objetos de conhecimento, os sujeitos e as formas sociais do ‘eu’, as relações sociais e as estruturas conceituais. A segunda é uma ênfase na interdependência das práticas discursivas de uma sociedade ou instituição: os textos sempre recorrem a outros textos contemporâneos ou historicamente anteriores e os transformam. Uma propriedade comumente referida como a intertextualidade de textos [...], e qualquer tipo de prática discursiva é gerado de combinações de outras e é definido pelas suas relações com outras práticas discursivas (FAIRCLOUGH, 2001, p. 64).

Como vimos, Foucault nos aponta a noção constitutiva de discurso em relação às práticas sociais, que se encontram interligados permanentemente. Embora haja uma forte influência foucaultiana nos trabalhos de Fairclough, existem, segundo este autor, algumas operacionalizações dos conceitos de Foucault no desenvolvimento de seus trabalhos, como resumimos no Quadro 2.1, a seguir:

**Quadro 2.1 - Diálogos entre Fairclough e Foucault**

<b>FOUCAULT</b>	<b>FAIRCLOUGH (2001)</b>
<p>Preocupava-se com um tipo de discurso bastante específico, o discurso das ciências humanas, tais como: a medicina, a economia, a psiquiatria e a gramática.</p> <p>O foco central é sobre as condições de possibilidade do discurso (ROBIN, 1973:83), sobre as regras de formação, que definem possíveis objetos, modalidades enunciativas, sujeitos e estratégias de um tipo particular de discurso.</p> <p>Para ele, a maioria das pessoas é manipulada pelo poder, se assujeitam a sistemas imóveis de poder.</p> <p>Não enfatizava as contestações das práticas, colocando em evidência as “estruturas”.</p>	<p>Preocupa-se com qualquer tipo de discurso: conversação, mídia, discurso da sala de aula.</p> <p>A análise de textos, falados ou escritos é a parte central da ADTO. Operacionaliza as abordagens teórico-discursivas de Foucault, colocando-as para “funcionar” e expandindo sua atuação.</p> <p>As estruturas podem ser reproduzidas ou transformadas, dependendo do estado das relações, do equilíbrio de poder, dos que estão em luta num domínio de uma prática particular, tal como a escola ou o lugar de trabalho.</p>

Com base em Fairclough (2001).

As principais percepções foucaultianas sobre discurso em seu trabalho arqueológico inicial, identificadas por Fairclough, e que também contribuem para este estudo, dizem respeito em primeiro lugar à natureza constitutiva do discurso – o discurso constitui o social, como também os objetos e os sujeitos sociais; e em segundo lugar, que diz respeito à primazia

da interdiscursividade e intertextualidade, implicando que a prática discursiva é definida por suas relações com outras e recorre a outras de forma complexa.

Além disso, outros três relevantes pontos percorridos ao longo da teoria de Foucault são incorporados à ADTO, a saber: a natureza discursiva do poder, a natureza política do discurso e a natureza discursiva da mudança social. Entretanto, segundo Fairclough (2001), uma teoria social do discurso, que propõe uma análise de discurso textualmente orientada, busca contemplar três dimensões: “*análise de texto, análise dos processos discursivos de produção e interpretação textual* (incluindo quais tipos e gêneros de discursos são tomados e como eles são articulados) e *análise social* do evento discursivo” (FAIRCLOUGH, 2001, p.82). Tudo isso para dar conta da compreensão de uma linguagem como uma prática social, e não “uma atividade meramente individual, ou reflexo de variáveis situacionais”.

Essa concepção acerca da linguagem como prática social implica que o “discurso se constitui como um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre outros, como também um modo de representação e significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em seu significado.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Ao que, com base nos desdobramentos da teoria, podemos acrescentar que o discurso também se constitui como modo de ser e de identificação de outrem, uma forma de constituir identidades (FAIRCLOUGH, 2003). Nesse sentido, Fairclough (2003) esclarece que o termo discurso pode ter dois significados em ADC. Como substantivo abstrato, significa “linguagem como momento irreduzível da vida social”. Como substantivo mais concreto, significa “um modo particular de representar nossa experiência no mundo”. Em nossos estudos, ao utilizarmos o termo *discursos*, no plural, estamos nos referindo ao segundo significado, ou seja, referimo-nos a discursos particulares, em seu sentido mais concreto.

Assim, o discurso (na acepção mais abstrata) contribui para a construção de identidades sociais, das relações interpessoais e dos sistemas de conhecimento e crença. Esses efeitos correspondem as três funções da linguagem: identitária, relacional e ideacional:

A função identitária relaciona-se aos modos pelas quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso, a função relacional a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas, a função ideacional aos modos pelos quais os textos representam os mundos e seus processos, entidades e relações (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

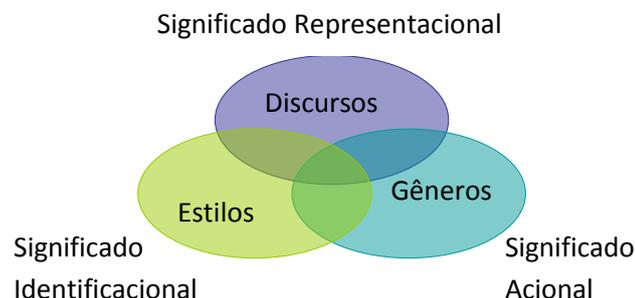
A prática discursiva pode tanto reproduzir aspectos da sociedade, quanto transformá-los. Enfocamos em nossos estudos uma concepção de discurso como prática política, capaz de manter e transformar as relações de poder e as entidades coletivas entre as quais existem relações de poder. No contexto da escola, podemos ter, por exemplo, tanto práticas

inovadoras, quanto reprodutoras de práticas hegemônicas que instauram ou sustentam relações assimétricas de poder, como práticas transformadoras, que possibilitam uma agência dos atores sociais. As relações interpessoais e a conjuntura particular de cada escola poderão favorecer, ou não, o desenvolvimento de práticas educacionais significativas e transformadoras. Conforme aponta Fairclough (2001, p. 94-5):

O discurso como prática ideológica, constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder [...]. Diferentes tipos de discursos em diferentes domínios ou ambientes sociais podem vir a ser investidos, política e ideologicamente, de domínios particulares. Isso significa que os tipos de discurso podem ser envolvidos de diferentes maneiras – podem ser ‘reinvestidos’.

A teoria social crítica provê “uma fundamentação teórica para uma abordagem crítica do discurso, ela assume que a opressão e libertação são dois pilares da preocupação que incluem as dimensões material, histórica e discursiva e são desempenhados ao longo do tempo, das pessoas e do contexto” (ROGERS, 2011, p. 4). Ainda, segundo a autora, “o que é importante é que as análises (da ADC) são conectadas com a teoria do mundo social e uma teoria da linguagem” e ambas se coadunam a fim de investigarmos as práticas sociais. Os três modos como o discurso figura simultânea e dialeticamente em práticas sociais – como modo de (inter)agir, de representar e identificar – correlacionam-se a três principais significados do discurso, ligados aos três elementos da ordem do discurso: gêneros, discursos e estilos, como ilustramos na Figura 2.1, a seguir:

**Figura 1 – Relação dialética entre os significados do discurso**



Adaptado de Ramalho e Resende (2011, p. 49).

A Figura 1 associa o significado acional/relacional do discurso a modos de (inter)agir discursivamente, a gêneros. O significado representacional, ligado a maneiras particulares de representar aspectos do mundo, é associado a discursos. O significado identificaciona, por sua

vez, relativo a maneiras de identificar(se), associa-se a estilos. Os significados do discurso, embora possuam suas especificidades, têm uma relação dialética. No Capítulo 4, analisaremos aspectos da (inter)ação, identificação e representação no espaço/tempo da coordenação pedagógica.

Para Chouliaraki e Fairclough (1999 *apud* RESENDE; RAMALHO 2009, p. 44), “a ação discursiva se configura como um artifício potencial para a superação de relações assimétricas, desde que esse elemento ativo seja subsidiado por uma *reflexividade* crítica”, conceito que é relevante para nós e que discutiremos a seguir.

### **2.3 Reflexividade e modernidade**

Como já mencionado anteriormente, a ADC dialoga com as ciências sociais críticas e operacionaliza transdisciplinarmente conceitos para investigações de práticas sociais. O conceito de ‘reflexividade’, desenvolvido inicialmente por Giddens (1991), é relevante para a ADC, pois reflexividade sugere que toda prática tem um elemento discursivo, não apenas por que envolve, em grau variado, o uso da linguagem, mas também por que construções discursivas sobre práticas são também parte dessas práticas. Giddens (1991) propõe, também, o conceito de *reflexividade institucional*: institucional, pois é produzida por sistemas especialistas específicos, tal como a educação, e reflexiva porque os termos introduzidos por determinado discurso acabam por transformar a realidade na qual o próprio discurso é formado; isto, em princípio, traria ao agente social a possibilidade de escolher e decidir quanto aos rumos de seu cotidiano, consumo, sexualidade, etc. Nos termos do autor, “a reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformuladas à luz de informação renovada sobre essas próprias práticas, alterando assim seu caráter.” (GIDDENS, 1991, p. 45).

As práticas podem depender progressivamente dessas autoconstruções reflexivas, cada vez mais informadas pela reflexividade institucional, que podem levar à sustentação das relações de dominação, ou, por outro lado, podem ser recriadas sinalizando uma possibilidade de mudança social. São os indivíduos, inseridos em práticas discursivas e sociais, que corroboram para a manutenção ou transformação de estruturas sociais, de maneiras complexas e não previsíveis. No evento discursivo, por exemplo, normas são modificadas, questionadas ou confirmadas – em ações transformadoras ou reprodutoras. Consequentemente, os agentes sociais dispõem de uma liberdade relativa para exercer sua criatividade e modificar práticas instauradas e regulamentadas pelas estruturas (coercivas) de poder, pressupondo, assim uma autonomia por parte dos indivíduos. Segundo Giddens (2002), a reflexividade constitui um

dos aspectos centrais da modernidade, um dos principais ‘contornos da alta modernidade’, ou, de modo mais adequado à pesquisa, os princípios organizadores da “sociedade da informação” projetaram realidades, propondo representações e imaginários (discursos) legitimados como novas maneiras de (inter)agir (gêneros); inculcados em novas maneiras de ser (identidades), e materializados em novos instrumentos e técnicas de produção ou modos de organizar o espaço (FAIRCLOUGH, 2007) . Como ressaltam Chouliaraki e Fairclough (2001, p.VIII), “uma perspectiva crítica do discurso é, além de tudo, um importante elemento político e social no estudo da linguagem e da sociedade atual”.

Giddens (2002, p. 21) define modernidade referindo-se “às instituições e os modos de comportamento estabelecidos pela primeira vez na Europa depois do feudalismo”. O autor refere-se também à modernidade como a era do mundo industrializado, do capitalismo e da configuração geo-política mundial dos estados-nação e seus mecanismos de controle e vigilância das populações submissas. Alguns autores utilizam o termo ‘pós-modernidade’ a fim de conceituar essa conjuntura da globalização neoliberal. Para Lyotard (1979), a *pós-modernidade* é caracterizada por uma evaporação da “grand-narrative” – o “ENREDO”, dominante por meio do qual somos inseridos na história como seres tendo um passado definitivo e um futuro predizível. O enredo não somente explica, como também legitima o conhecimento, e, quando aplicado nas relações de uma determinada sociedade, legitima as relações de poder. Segundo Lyotard, “grand-narrative” são todas as tentativas de dar sentido à história, quando, por exemplo, tentamos explicar o capitalismo ou socialismo, de uma forma generalizada, justificando e atrelando os fatos da história.

Na visão de Giddens (1991, 2002), em vez de estarmos entrando num período de pós-modernidade, estamos alcançando um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes. A modernidade tardia, conforme o autor, consiste na presente fase de desenvolvimento das instituições modernas, marcada pela radicalização dos traços básicos da modernidade: separação de tempo e espaço, mecanismos de *desencaixe* e *reflexividade* institucional. Para ele, uma das características que diferencia a modernidade de qualquer outro período anterior é seu extremo dinamismo e suas discontinuidades com as culturas e modos de vida pré-modernos. A seguir, resumimos, com base em Giddens (2002, p. 26), os conceitos de separação de tempo espaço, mecanismos de *desencaixe* e *reflexividade* institucional:

### Quadro 2.2 – Traços básicos da modernidade, segundo Giddens (2002)

**Separação de tempo espaço:** condição para a articulação das relações sociais ao longo de amplos intervalos de espaço-tempo, incluindo sistemas globais.

**Mecanismos de desencaixe:** fichas simbólicas e sistemas especializados (em conjunto=sistemas abstratos). Mecanismos de desencaixe separam a interação das particularidades do lugar.

**Reflexividade institucional:** uso regularizado de conhecimento sobre as circunstâncias da vida social como elemento constitutivo da sua organização e transformação.

Com base em Giddens (2002, p. 26).

Embora a reflexividade seja, incontestavelmente, um elemento do novo capitalismo (modernidade tardia), pergunto-me até que ponto o conhecimento que é gerado por especialistas influenciam as pessoas, em geral, em suas escolhas. Por exemplo, o conhecimento crítico desenvolvido na academia chega até as instituições educacionais de ensino básico de que forma? Digo isso por considerar de extrema relevância que o conhecimento crítico extrapole o meio científico e vá ao encontro de sujeitos ‘comuns’ para que possam também ter a oportunidade de refletir e buscar novos caminhos para os desafios do novo capitalismo, que integram as práticas sociais particulares. A reflexividade pode ser desenvolvida em maior ou menor grau nos contextos locais, integrando de forma subjetiva a(s) identidade(s) docente(s) numa determinada instituição escolar. Nesse sentido, Castells (1999, p. 23) aponta que toda e qualquer identidade é construída, e, para ele, a principal questão é “como, a partir de que, por quem e para quê isso acontece”, uma vez que a construção da identidade é determinante do conteúdo simbólico de uma determinada identidade. Com base nessa ideia, propõe três formas dinâmicas e dialéticas de construção das identidades:

- **Identidade legitimadora** – introduzida por instituições dominantes a fim de legitimar sua dominação;
- **Identidade de resistência** – construída por atores em situação desprivilegiada na estrutura de dominação, constituindo-se como foco de resistência;
- **Identidade de projeto** – construída quando atores sociais buscam redefinir sua posição na sociedade e constitui recurso para a mudança social.

Embora a coordenação pedagógica esteja inserida num contexto de instituição governamental representada por uma identidade legitimadora, há um espaço potencial para o desenvolvimento de uma identidade coletiva de resistência ou de projeto voltada para o protagonismo docente. Nas práticas pedagógicas, os/as professores/as vão delineando

processos de identificação ao longo de sua vida profissional e desenvolvem suas ações conforme tais processos dinâmicos e dialéticos identitários. Porém, para que uma identidade de resistência ou de projeto seja construída, é preciso levar em consideração outros fatores, como, por exemplo, as condições das instalações físicas das escolas, a disponibilidade de recurso financeiros e a (des)valorização profissional do/a professor/a, que também influenciam a constituição identitária do/a professor/a como agente social, pois a relação entre estrutura e agência humana, segundo a concepção crítica que orienta esta pesquisa, é dialética:

**Figura 2 – Concepção transformacional de constituição da sociedade, segundo Bhaskar (1998)**



Fonte: Ramalho e Resende (2011, p. 39, com base em Bhaskar, 1998).

Como vimos na Figura 2, o foco da abordagem transformacional da ADC não está na estrutura social, mais fixa e abstrata, que é capaz de constranger e possibilitar a agência dos atores sociais; tão pouco na ação individual, mais flexível e concreta. Está, de fato, na entidade intermediária das *práticas sociais* (RAMALHO; RESENDE, 2011, FAIRCLOUGH, 2003). A ação humana é restringida pela estrutura, mas os agentes sociais também podem por meio da (re)articulação de suas ações em práticas sociais transformar e redimensionar os resultados da estrutura em uma prática particular. Nesse sentido, a instituição de ensino – mesmo inserida em uma determinada estrutura do campo educacional – pode se constituir como um local tanto de reprodução, como de transformação de ações legitimadoras cristalizadas acerca de crenças e valores, favorecendo ou constrangendo a agência docente crítica.

#### **2.4 Discurso, hegemonia, ideologia e educação**

Com base no conceito de Gramsci (1988), Fairclough (1997, 2001, 2003, 2010) caracteriza ‘hegemonia’ como domínio instável exercido pelo poder de um grupo sobre os demais, baseado mais no consenso que no uso da força e acrescenta sobre o conceito de ideologia:

Liderança, tanto quanto dominação, nos domínios, econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade, poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente como um “equilíbrio instável” [...]. Fairclough (2001, p. 122).

É na instabilidade desse equilíbrio que se estabelecem as lutas hegemônicas, nas quais o discurso se constitui como peça fundamental. Fairclough (1997 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2009, p.43-4) estabelece duas relações entre discurso e hegemonia:

Em primeiro lugar a hegemonia e a luta hegemônica assumem a forma da prática discursiva em interações verbais a partir da dialética entre discurso e sociedade; hegemonias são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso. Em segundo lugar, o próprio discurso apresenta-se como uma esfera da hegemonia, sendo que a hegemonia de um grupo é dependente, em parte, de sua capacidade de gerar práticas discursivas e ordens do discurso que a sustentem.

Nessa perspectiva dialética entre as estruturas e os eventos discursivos, a articulação e rearticulação das ordens do discurso delimitam as lutas hegemônicas. Assim, a prática discursiva, a produção, distribuição, consumo e interpretação de textos podem contribuir não somente para uma mudança discursiva, mas também para uma mudança social e nas relações assimétricas existentes. Em contraposição ao modelo de “código” de discurso de Bernstein (1981), no qual o discurso é emoldurado, rígido, altamente arregimentado e orientado para as instituições, Fairclough refere-se ao discurso como “articulado” e descentralizado, voltado para o público que, no caso do campo educacional, refere-se a professores e alunos. Nessa perspectiva de articulação do discurso, criam-se possibilidades de transformações discursivas e, conseqüentemente, de práticas sociais em meio às lutas hegemônicas.

Sentidos ideológicos podem contribuir para assegurar temporariamente hegemonias pela disseminação de uma representação particular de mundo como se fosse a única possível e também legítima. Nessa perspectiva, o conceito de ideologia é inerentemente negativo. Thompson (2002) afirma que os sentidos ideológicos são aqueles que servem ao consenso, à universalização de interesses particulares projetados para estabelecer e sustentar relações de dominação. As ideologias, conforme propõe Thompson (2002), podem ser operacionalizadas de diversas maneiras, tais: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação. Apresentamos no Quadro 2.3, a seguir, os modos gerais e dialéticos de operacionalização da ideologia propostos pelo autor:

**Quadro 2.3 – Modos de operação da ideologia conforme Thompson (2002)**

MODOS GERAIS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA	ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA
LEGITIMAÇÃO Relações de dominação são representadas como legítimas	RACIONALIZAÇÃO (uma cadeia de raciocínio procura justificar um conjunto de relações)
	UNIVERSALIZAÇÃO (interesses específicos são apresentados como interesses gerais)
	NARRATIVIZAÇÃO (exigências de legitimação inseridas em histórias do passado que legitimam o presente)
DISSIMULAÇÃO Relações de dominação são ocultadas, negadas ou obscurecidas	DESLOCAMENTO (deslocamento contextual de termos e expressões)
	EUFEMIZAÇÃO (valoração positiva de instituições, ações ou relações)
	TROPO (sinédoque, metonímia, metáfora)
UNIFICAÇÃO Construção simbólica de identidade coletiva	PADRONIZAÇÃO (um referencial padrão proposto como fundamento partilhado)
	SIMBOLIZAÇÃO DA UNIDADE (construção de símbolos de unidade e identificação coletiva)
FRAGMENTAÇÃO Segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante	DIFERENCIAÇÃO (ênfase em características que desunem e impedem a constituição de desafio efetivo)
	EXPURGO DO OUTRO (construção simbólica de um inimigo)
REIFICAÇÃO Retratção de uma situação transitória como permanente e natural	NATURALIZAÇÃO (criação social e histórica tratada como acontecimento natural)
	ETERNALIZAÇÃO (fenômenos sócio-históricos apresentados como permanentes)
	NOMINALIZAÇÃO/ PASSIVAÇÃO (concentração da atenção em certos temas em prejuízo de outros, com apagamento de atores e ações)

Fonte: Resende e Ramalho (2009, p. 52).

Resende e Ramalho (2009, p. 50- 51) explicam os modos de operacionalização da ideologia: *legitimação* - Por meio da legitimação, relações de dominação podem ser estabelecidas ou mantidas, sendo representadas como legítimas. A *dissimulação* é um modo de operação da ideologia que estabelece e sustenta relações de dominação por meio da sua negação ou ofuscação. Por meio da *unificação* as relações de dominação podem ser estabelecidas ou sustentadas pela construção simbólica da unidade. Na *fragmentação*, relações de dominação podem ser sustentadas por meio da segmentação de indivíduos e grupos, que se unidos, poderiam constituir obstáculo à manutenção do poder. Por último, temos a *reificação*, por meio da qual uma situação transitória é representada como permanente, ocultando seu caráter sócio-histórico. Cada modo de operação da ideologia possui seus desdobramentos, conforme nos mostra o quadro 2.3. Na coordenação pedagógica podemos encontrar representações docentes que tanto legitimam, quanto deslegitimam

determinadas relações de poder e representações hegemônicas acerca do conhecimento e de práticas pedagógicas.

Como vimos no Capítulo 1, a coordenação pedagógica envolve a recontextualização de práticas pedagógicas. Nesse sentido, Van Leeuwen (2008, p. 106) afirma que a recontextualização

envolve não somente a transformação de práticas sociais em discursos sobre práticas sociais, mas também a adição de legitimações específicas dessas práticas sociais, respostas às perguntas ditas ou não ditas: “Por que nós devemos fazer isso”? Ou “Por que nós devemos fazer isso dessa maneira”?

Para análise de construções discursivas da legitimação, van Leeuwen propõe quatro categorias gerais, conforme ilustramos no Quadro 2.4, abaixo:

**Quadro 2.4 – Construções discursivas da legitimação, conforme van Leeuwen (2008)**

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
<b>Autorização</b>	Legitimação por referência a autoridade da tradição, dos costumes, das leis e/ou pessoas que são possuem algum tipo de autoridade institucional.
<b>Avaliação moral</b>	Legitimação que se refere a sistemas de valores.
<b>Racionalização</b>	Legitimação que se refere aos objetivos e usos de uma ação social institucionalizada e aos conhecimentos que a sociedade constrói para endossá-las com uma validade cognitiva.
<b>Mitopoesis</b>	Legitimação transmitida por meio de narrativas cujos resultados premiam ações legítimas e punem ações ilegítimas.

Adaptado de van Leeuwen (2008, p. 106).

Dentre as categorias de análise de legitimação de van Leeuwen, destacamos a “autorização”. Essa categoria subdivide-se em: *autoridade personalizada*, que geralmente ocorre sob a forma de um processo verbal que contém um tipo de modalidade de obrigação, como em “O aluno calou-se, pois seu professor lhe disse que deveria silenciar-se”; *autoridade de especialistas*, na qual a legitimação é provida por um especialista mais do que um *status*, como ocorre, por exemplo, no meio acadêmico; *autoridade por modelo-padrão*, em que as pessoas seguem o exemplo de “modelos-padrão” ou líderes de opinião, geralmente colegas de grupo ou celebridades; *legitimação por autoridade impessoal* que geralmente se refere a leis, regras e regulamentações; *legitimação por autoridade da tradição*, geralmente associada a

expressões como hábito, prática ou costume; *a autoridade por conformidade*, que se refere a algo que todos ou a maioria das pessoas fazem.

Fairclough (2003) explica que ideologias são, em princípio, representações, mas podem ser legitimadas em maneiras de ação social e inculcadas nas identidades de agentes sociais. Podemos, pois, sumarizar um importante aspecto dessa discussão, articulando esses conceitos com o trabalho de Fairclough. Segundo o autor, a relação entre estrutura social e discurso é dialética. O discurso é moldado pela estrutura social, mas é também socialmente constitutivo. O mesmo pode-se dizer, concordando com Thompson, das formas simbólicas em geral, e da ideologia em particular. A ideologia está relacionada, desse modo, a uma determinada estrutura social, mas, por outro lado, é igualmente constitutiva dessa estrutura. A proposição de Fairclough, acerca da dialética entre discurso e estrutura social, também pode ser aplicada ao contexto educacional, pois a escola é um dos lugares onde a ideologia pode estar inserida na distribuição cultural. Sobre a distribuição cultural nas escolas, Apple (2004, p. 61) afirma que

há uma combinação única de cultura de elite e cultura popular nas escolas. Como instituições, elas oferecem áreas bastante interessantes, política e economicamente potentes, para a investigação dos mecanismos de distribuição cultural na sociedade. Pensar nas escolas como mecanismos de distribuição cultural é importante, pois como o marxista Antonio Gramsci observou um elemento crítico para a ampliação da dominação ideológica de determinadas classes sobre as outras é o controle de conhecimento que preserva e produz as instituições de determinada sociedade.

“Nas escolas, o conhecimento, em geral, é aceito como dado, como neutro” (APPLE, 2008, p. 65), logo, precisamos pensar sobre como as escolas selecionam, preservam e distribuem o conhecimento. Pensarmos sobre essas questões implica refletirmos acerca das práticas discursivas que estão inseridas no cotidiano das instituições de ensino, na construção social de cada realidade escolar. Nesse sentido, buscamos compreender a relação entre ideologia e experiência escolar e suas complexas relações.

## **2.5 Práticas sociais, discursos e letramento(s) escolares**

Como já apontamos inicialmente, de acordo com a abordagem crítico-explanatória da ADC, uma prática particular envolve configurações de diferentes momentos da vida social chamados de momentos da prática: “Os momentos de uma prática são articulados, ou seja, estabelecem relações mais ou menos permanentes como momentos da prática, podendo ser transformados quando há recombinação entre os elementos” (RESENDE & RAMALHO,

2009, p. 39). Ações localizadas nas instituições de ensino, por exemplo, são responsáveis pela produção e reprodução ou transformação da organização social.

As práticas sociais podem ser entendidas no contraste entre conjunturas, estruturas e eventos. Assim, a coordenação pedagógica integra uma rede de práticas sociais, ou seja, uma conjuntura, que interliga práticas como as políticas neoliberais de organização das práticas educacionais; legislações sobre educação; governo local do DF, representado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal; diretores/as e coordenadores/as pedagógicos; professores/as regentes, estudantes etc., em eventos particulares de letramento(s). Como observam Resende e Ramalho (2009, p. 42), “as redes [de práticas sociais] são sustentadas por relações sociais de poder, estando as articulações entre práticas ligadas a lutas hegemônicas” Assumindo tal perspectiva, cabe considerar, nas práticas escolares, o diálogo entre discurso e letramento, e os seus processos constituintes e constitutivos em práticas sociais.

Segundo Street (1999, p. 1), o termo *letramento* refere-se às práticas sociais e conceitos de leitura e escrita. Estes conceitos dependem “do contexto, da natureza da formação social e não podem ser isolados ou tratados como neutros, ou meramente técnicos, isto porque a ‘natureza’ das práticas sociais tem seus usos e consequências”. Rios (2009, p. 1) entende letramento como “atos socioculturais concretos que são constituídos por pelo menos uma das seguintes atividades – escrita, leitura e fala em torno/sobre o texto escrito”. Assim, as práticas de letramento, como qualquer outra prática social, são permeadas por relações de poder e ideologia e podem tanto contribuir para a manutenção hegemônica das classes dominantes, como para a emancipação dos atores sociais.

Práticas de letramento são situações em que o texto escrito/oral/multimodal é um instrumento de interação, porque integra a própria natureza da interlocução e a produção de sentido. Tais práticas envolvem não somente um processo de socialização da linguagem como também se constituem como um meio de incorporação de representações individuais, sociais e culturais dos atores sociais. Textos, como materializações do discurso, são parte de eventos sociais e, por isso, podem ter efeitos causais sobre modos de ser, de inter-agir e de representar o mundo.

Para Gee (2012, p. 3), discursos são “formas de inter-agir, de valorizar, de pensar, acreditar, falar, e, frequentemente, de ler e escrever, que são aceitos como instanciamos de identidades particulares” [...]. Barton e Hamilton (2000) afirmam que toda atividade de letramento é situada e indicativa de práticas sociais mais amplas. Portanto, uma análise crítica das práticas de letramento no contexto escolar poderá nos ajudar a investigar a relação entre

discurso e as práticas pedagógicas no contexto da coordenação pedagógica. Para Barton e Hamilton (2000, p. 8), “as práticas de letramento são moldadas por regras sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, prescrevendo quem poderá produzir e ter acesso a eles”. Os autores nos esclarecem a razão pela qual investigam as práticas de letramento:

Nosso interesse consiste em práticas sociais nas quais o letramento tem seu papel, por isso a unidade básica de uma teoria do letramento é aquela de *práticas de letramento*[...] Em um sentido mais simples as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com letramento [...] Isso inclui a consciência das pessoas sobre letramento, as construções de letramento e os discursos de letramento, como as pessoas falam e constroem sentidos sobre letramento (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 7).

Atualmente, encontramos duas correntes teóricas que estudam letramento e que podem nos ajudar a compreender as práticas de letramento que ocorrem na coordenação pedagógica das escolas públicas do Distrito Federal. Para alguns pesquisadores, como Goody (1968) e Olson e Hildyard (1978), as práticas de leitura e escrita desencadeiam consequências cognitivas, que, por si sós, podem conduzir atores a uma possível emancipação cognitiva e social: “As formas escritas, eles argumentam, possibilitam ao usuário diferenciar as funções lógicas de uma maneira menos possível que na linguagem oral” (STREET, 1995, p. 20), por exemplo. Olson e Hildyard (1978 *apud* RIOS, 2010 p. 62-63) defendem que “a existência de tantos esforços e recursos investidos na escolarização compulsória pelas sociedades modernas é um indicador de que os sistemas educacionais desenvolvem a competência intelectual, que, do contrário, permaneceria não desenvolvida”:

A escolarização compulsória gera o que Street denomina como “pedagogização do letramento”, processo em que as práticas de leitura e escrita dominantes na escola são construídas e reproduzidas em todos os contextos, de modo a marginalizar práticas de leitura e escrita alternativas, a fim de controlar aspectos centrais da linguagem e do pensamento (RIOS, p. 63).

A “pedagogização do letramento” no contexto educacional é facilmente reconhecida quando nos deparamos com práticas tradicionais de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, que dão ênfase à consciência metalinguística tendo em vista a aquisição da escrita pelos alunos. Essa prática está ‘enraizada’ em muitas ações pedagógicas, que consistem em reproduzir, ano após ano, um conhecimento estagnado e pouco reflexivo acerca da realidade.

Goody (1968) define letramento como “tecnologia do intelecto”, pois, segundo ele, somente a escrita é capaz de “guardar” informações do passado e compará-las ao tempo presente. Ele diz que “os fatos passados dependem de uma sensibilidade histórica que dificilmente pode começar a operar sem registros escritos permanentes” (GOODY, 1968 *apud*

STREET, 1995, p. 53). Entretanto, sabemos que nem mesmo a tecnologia é “neutra”, pois poderíamos descrever suas potencialidades bem como suas restrições, baseando-nos apenas em como ela é utilizada, já que a escrita, entendida como um tipo de tecnologia, é socialmente construída, uma vez que toda forma de registro depende de influências políticas e ideários que a moldam segundo o contexto histórico e social.

Em contraposição ao *modelo autônomo de letramento*, temos o *modelo ideológico de letramento*, termo também cunhado por Street (1995), que desenvolveu pesquisas sobre a campanha oficial de alfabetização no Irã e as práticas do letramento rural naquele país. Street (1995), juntamente com outros pesquisadores, desenvolveu o que ele denominou de “novos estudos de letramento”, que focam, principalmente na investigação do papel do ensino da escrita e da leitura para o controle social e a hegemonia de classe. Os novos estudos de letramento levaram Street a desenvolver o conceito de letramento ideológico, ou “*modelo ideológico de letramento*”. Este modelo pressupõe um letramento em termos de práticas sociais concretas e o teoriza em termos das ideologias em que as diferentes práticas de letramento estão inseridas. Segundo Barton (1994), as práticas de letramento são modos culturais gerais de uso do letramento, aos quais as pessoas recorrem em um evento de letramento.

As práticas de letramento e os eventos de letramento são conceitos-chave para compreender letramento como um fenômeno social. Barton e Hamilton (2000) definem eventos de letramento como “atividades em que o letramento tem o seu papel”, e acrescentam: eventos “são episódios observáveis que emergem das práticas e são moldados por elas” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8). Segundo Street (2012, p. 75), a expressão ‘eventos de letramento’ “é um conceito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas vão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem”. Nesse sentido, analisamos eventos de letramento na coordenação pedagógica nas diferentes situações particulares que a constituem, ligando os eventos às atividades de natureza social e cultural – as práticas de letramento. Os conceitos de ‘eventos e práticas de letramento’ nos direcionam ao *modelo ideológico de letramento* de Street (1995, p. 8), do qual destacamos as principais características:

- O significado de letramento depende das instituições sociais nas quais está inserido;
- O letramento somente poderá ser conhecido para nós em formas que já possuam um significado político e ideológico e, além disso, não poderá ser separado do seu significado e tratado como se fosse autônomo;

- Formas particulares de leitura e escrita que são ensinadas em qualquer contexto dependem de aspectos da estrutura social como a estratificação e o papel das instituições educacionais;
- Os processos em que a leitura e a escritas são aprendidas são os que constroem seus significados por “praticantes particulares”;
- Nós poderíamos mais apropriadamente nos referimos a ‘letramentos’ a qualquer ‘letramento’ único.

Essas concepções acerca dos modelos de letramento nos possibilitarão analisar as práticas de letramento presentes na coordenação pedagógica, pois elas estão diretamente relacionadas ao papel que as instituições educacionais desempenham na sociedade. Sobre as análises de práticas de letramento, Sousa (2006, p. 35) observa:

analisar as práticas e letramento não se restringe a momentos de observação de comportamento, pois elas envolvem valores, atitudes, sentimentos e relacionamentos sociais, envolvem, portanto, pessoas. As práticas são processos sociais que promovem a interação entre pessoas e essas são incluídas em representações formais que se tornam presentes nas ideologias e nas identidades sociais.

Assim, é mister investigarmos os eventos (e as práticas) de letramento na coordenação pedagógica, pois eles se fazem presentes em todo o contexto escolar, seja nos murais de recados na sala de coordenação dos professores, durante a elaboração de um projeto pedagógico, ou simplesmente durante a leitura e discussão de um documento oficial da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Assim integramos a noção de discurso e letramento, pois quando investigamos o letramento, investigamos o discurso no modo como ele é desempenhado pelo uso da linguagem escrita (e oral) em seus contextos de uso.

Interligadas em um determinado contexto educacional, as práticas docentes inserem-se no campo situacional de questões acerca do currículo, isso porque toda prática pedagógica pressupõe o planejamento de atividades de leitura e escrita e a utilização de textos, a que os/as professores/as recorrem durante a coordenação pedagógica e que envolvem a seleção de conhecimento a ser disseminado pela escola. Esses textos são selecionados de acordo com o que é preconizado nos documentos oficiais, dentre os quais destacamos o currículo da educação básica. O currículo é “a expressão ou a condensação da função social e cultural da instituição escolar [...]. Toda prática pedagógica gravita em torno do currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 26). Sobre a influência do currículo no campo educacional, Apple (2008, p. 85) ressalta:

devemos reconhecer que o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social. Seu paradigma intelectual tomou primeiramente

forma no início do século XX, e tornou-se um conjunto identificável de procedimentos a serem ensinados aos professores e a outros educadores. Na época, a principal preocupação das pessoas da área do currículo era a do controle social.

O conhecimento é filtrado nas escolas, por isso há a diferenciação do conhecimento que é transmitido, reproduzido, ou até mesmo modificado no interior de cada instituição escolar. “São os modos concretos pelos quais o conhecimento é distribuído nas salas de aula, juntamente com as práticas de senso comum de professores e alunos podem iluminar as conexões entre a vida escolar e as estruturas de ideologia, poder e recursos econômicos dos quais as escolas são integrantes” (APPLE, 2008, p. 88). Para Sacristán (2000, p. 19), é necessária a discussão e reflexão acerca do currículo, pois,

retomar e ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre educação e no debate sobre a qualidade de ensino, é, pois recuperar a consciência do valor cultural da escola como, instituição facilitadora da cultura que reclama inexoravelmente os mecanismos através dos quais cumpre tal função e analisar o conteúdo e o sentido da mesma.

Os estudos pedagógicos, realizados pelos/as professores/as no contexto escola, situam-se no espaço/tempo da coordenação pedagógica, onde podemos, como educadores/as, discutir um currículo que não somente subsidie as práticas pedagógicas, como também, promova a reflexão sobre o papel dos/as professores/as em meio à crise que perdura em nosso sistema educacional. Nesse sentido Giroux (1997, p. 203) aponta para a necessidade de um currículo de formação de professores que

enfatize a importância de fazer do social, cultural, político e econômico as categorias básicas de análise e avaliação da escolarização contemporânea. Dentro deste contexto, a vida escolar deve ser conceitualizada como arena repleta de luta, contestação e resistência. Além disso, a vida escolar pode ser uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, um terreno móvel no qual as culturas da escola e da rua se chocam e os professores, estudantes e administradores escolares afirmam, negociam e, às vezes, resistem à forma como a experiência e práticas escolares são denominadas e realizadas.

A importância de discutirmos o currículo consiste em que a escola tenha a possibilidade de não ser considerada somente como um lugar de mera reprodução do conhecimento hegemônico, de exclusão social, mas que seja um lugar de ação contrária à alienação. Nesse sentido, cada escola tem um potencial de se constituir como um lugar que propicie uma reflexão crítica por parte de seus/as educadores/as sobre as condições em que o *capital cultural* é disseminado. Entendemos, aqui, o conceito de *capital cultural* como “certas

formas de conhecimento, práticas de linguagem, valores e estilos” (GIROUX, 1997, p. 36). São essas formas de conhecimento que subsidiam as ações pedagógicas desenvolvidas e disseminadas no interior das escolas, por isso precisam ser constantemente (re)avaliadas.

Discutimos neste capítulo as concepções teóricas da ADC que nos possibilitam refletir sobre a coordenação pedagógica. Nesse sentido, os principais conceitos discutidos foram o de ideologia, prática pedagógica e letramento, pois, a escola como *locus* de formação continuada docente pode propiciar aos/às professores/as discutirem e problematizarem acerca de várias questões (ideológicas) que se inserem na prática particular da coordenação pedagógica.

### CAPÍTULO 3 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Com a finalidade de investigar práticas de letramento no espaço/tempo da coordenação pedagógica, o processo de pesquisa consistiu na adoção de princípios da etnografia crítica qualitativa (THOMAS, 1993) e da pesquisa-ação colaborativa, apresentadas por Pimenta (2005) e Thiollent (1994), com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica. Na Seção 3.1, discorremos sobre a etnografia crítica e a pesquisa-ação colaborativa; na Seção 3.2, contextualizamos a abordagem teórico-metodológica da ADC para estudos críticos da linguagem como prática social e explicitamos os objetivos desta pesquisa; nas seções seguintes, contextualizamos a pesquisa e detalhamos a construção do *corpus*. Por último, esclarecemos os procedimentos teórico-metodológicos bem como as categorias linguístico-discursivas da ADC que utilizamos para a análise de dados.

#### 3.1 Etnografia crítica e a pesquisa-ação colaborativa

A etnografia crítica, diferente da etnografia convencional que “descreve o que é”, pergunta “o que poderia ser” (THOMAS, 1993) o fenômeno cultural, procurando encontrar formas de romper com o processo de domesticação por meio da exposição descritivo-interpretativa e do questionamento dos mecanismos de controle e de poder que estabelecem o senso comum e a hegemonia. A “domesticação”, sendo ideológica, envolve um conjunto de crenças e atitudes sobre o mundo. Seus problemas sociais são compartilhados pelos membros de determinada comunidade, implicando, às vezes, a isenção de responsabilidades de certos grupos que consideram problemas sociais como problemas dos outros:

A pesquisa etnográfica crítica refere-se ao processo reflexivo de escolha entre alternativas conceituais, e de realização de juízos carregados de valores sobre o sentido e o método para desafiar a pesquisa, a política e outras formas de atividade humana. Assim, os etnográficos críticos podem falar em nome dos participantes da pesquisa, estudando a cultura para modificá-la, e exaltando sua posição política e normativa como um meio de invocar a consciência social e a mudança da sociedade (THOMAS, 1993, *apud* RIOS, 2010, p.67).

Por sua vez, Thiollent (1994 *apud* PIMENTA, 2005, p. 532) apresenta os seguintes objetivos da pesquisa-ação:

1. Objetivo prático (ou de resolução de problema): visa contribuir para o equacionamento do problema central na pesquisa, a partir de possíveis

soluções e de propostas de ações que auxiliem os agentes (ou atores) na sua atividade transformadora da situação;

2. Objetivo de conhecimento (ou de tomada de consciência): a pesquisa-ação propicia que se obtenham informações de difícil acesso por meio de outros procedimentos e, assim, possibilita ampliar o conhecimento de determinadas situações. Desse item são exemplos: as representações dos professores, as questões pedagógicas, etc.

3. Objetivo de produzir e socializar o conhecimento que não seja útil apenas para a coletividade diretamente envolvida na pesquisa, mas que possibilite certo grau de generalização.

Portanto, a pesquisa-ação não se limita a uma forma de ação, pois pretende aumentar o conhecimento dos pesquisadores ou o nível de consciência das pessoas e dos grupos considerados. A pesquisa colaborativa, por sua vez, tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais. Conforme ressalta Pimenta (2005), esse tipo de pesquisa parte do pressuposto do ‘compromisso dos envolvidos’ e de que a realização de pesquisas em escolas investe na ‘formação de qualidade de seus docentes’, com vistas a possibilitar a transformação das práticas institucionais no sentido de que cumpram seu papel de democratização social e política da sociedade. A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente.

Espera-se, assim, que os professores constituam-se em pesquisadores a partir da problematização de seus contextos. Na reflexão crítica e conjunta com os pesquisadores da universidade, os/as professores/as são provocados a problematizar suas ações e as práticas da instituição, e a elaborar projetos de pesquisa seguidos de intervenção. As principais características da pesquisa colaborativa são:

- Pesquisa com professores ao invés de pesquisa sobre professores;
- Demandas da pesquisa são originadas a partir da análise do cotidiano dos professores ao invés do interesse próprio do pesquisador;
- A relação entre os participantes é de colaboração (pesquisador - conhecimento metodológico; professor - conhecimento da realidade escolar);

A pesquisa-ação colaborativa foi realizada em duas escolas da zona rural de Sobradinho e contou com a participação de doze professores, três coordenadoras e um diretor

escolar. A partir da sugestão do grupo de professores, tivemos alguns encontros de formação continuada, e os temas escolhidos para a reflexão e estudo foram sugeridos pelo grupo de colaboradores. Foram discutidos nos encontros presenciais os seguintes temas motivadores: argumentação e letramento, gêneros e tipos textuais, leitura e produção textual. A escolha dos temas deu-se, principalmente, devido à dificuldade dos professores, relatadas por eles/as mesmos/as nos contatos iniciais com o grupo, em desenvolverem atividades contextualizadas, que pudessem auxiliar seus alunos em relação ao desenvolvimento e aprimoramento das habilidades leitora e escritora. Dessa forma, a pesquisa colaborativa pode contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de análise das práticas, dando ênfase em uma reflexão crítica conjunta, ocasionando uma ação autotransformadora – tanto o cotidiano escolar quanto os participantes são transformados durante o processo.

Como apontamos inicialmente, a etnografia crítica procura encontrar formas de romper com o processo de estagnação por meio da exposição descritivo-interpretativa e do questionamento dos mecanismos de controle e de poder que estabelecem o senso comum e a hegemonia. As relações de poder nas instituições de ensino, sendo ideológicas, envolvem um conjunto de crenças e atitudes sobre o mundo. Seus problemas sociais são compartilhados pelos membros de determinada comunidade, implicando, às vezes, a isenção de responsabilidades de certos grupos que consideram problemas sociais como problemas dos outros:

A pesquisa etnográfica crítica refere-se ao processo reflexivo de escolha entre alternativas conceituais, e de realização de juízos carregados de valores sobre o sentido e o método para desafiar a pesquisa, a política e outras formas de atividade humana. [...] Os etnográficos críticos podem falar em nome dos participantes da pesquisa, estudando a cultura para modificá-la, e exaltando sua posição política e normativa como um meio de invocar a consciência social e a mudança da sociedade (RIOS, 2010, p. 67).

Portanto, a pesquisa-ação não se limita a uma forma de ação sobre as pessoas, mas, também, com elas:

A pesquisa colaborativa, por sua vez, tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais conforme o pressuposto e o compromisso dos envolvidos de que a realização de pesquisas em escolas investe na formação de qualidade de seus docentes, com vistas a possibilitar a transformação das práticas institucionais no sentido de que cumpram seu papel de democratização social e política da sociedade. [...] A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente (PIMENTA, 2005, p. 523).

Nesta seção, abordamos os pressupostos básicos da pesquisa-ação que nortearam o trabalho de campo realizado nas duas escolas rurais. A escolha pela pesquisa-ação deve-se, principalmente, ao fato de, desde o início da pesquisa, termos a intenção de interagir de com o grupo de colaboradores/as a fim de colaborarmos para as práticas institucionais e auxiliar os professores/as com relação à reflexão crítica sobre suas atividades.

### 3.2 Abordagem teórico-metodológica da ADC

Na proposta de abordagem teórico-metodológica da ADC, de Chouliaraki e Fairclough (1999), o objetivo é refletir sobre a mudança social contemporânea, sobre mudanças globais de larga escala e sobre a possibilidade de práticas críticas sobre estruturas estabilizadas na vida social, conforme ilustramos no Quadro 3.1:

**Quadro 3.1 - Abordagem teórico-metodológica da ADC**

1- Um problema social com aspectos discursivos (atividade, reflexividade)		
2- Obstáculos a serem superados	(a) Análise da conjuntura	
	(b) Análise da prática particular	(I) <i>práticas relevantes</i> (II) <i>relações do discurso com outros momentos da prática</i>
	(c) Análise de discurso	(i) <i>análise estrutural</i> (ii) <i>análise interacional</i>
3- Função do problema na prática		
4- Possíveis maneiras de superar os obstáculos		
Reflexão sobre a análise		

Adaptado de Resende e Ramalho (2009, p. 37).

Como já esclarecemos no Capítulo 2, segundo a operacionalização do Realismo Crítico na ADC, os momentos constituintes de uma prática social são discurso (ou semiose, para abarcar imagens, sons, gestos), atividade material, relações sociais (relações de poder e luta hegemônica pelo estabelecimento, manutenção e transformação dessas relações) e fenômeno mental (crenças, valores e desejos). Ao longo de toda a pesquisa, investigamos a formação continuada de professores/as, na perspectiva sócio-histórica e cultural situada, focando nossos estudos, principalmente, nas práticas de formação no âmbito das instituições de ensino de anos iniciais. Nessa perspectiva, o discurso é visto como um momento da prática de formação de professores, dialeticamente articulado com as atividades materiais que são desenvolvidas – as práticas de estudo nos eventos de letramento e as atividades de planejamento dos/as professores/as, com as relações sociais – as relações de interação entre os/as coordenadores/as, assim como com fenômenos mentais, tais como as reflexões sobre a prática pedagógica. Isso implica que, nessa concepção, o discurso é tanto um momento da prática social que constitui outros momentos sociais, como também é constituído por eles, em

uma relação dialética de *articulação e internalização*. Tendo isso em vista, o objetivo geral da pesquisa é:

Investigar (inter)ações, representações e identificações nos eventos de letramento(s) da coordenação pedagógica pesquisados e o potencial dessa prática para a formação continuada crítica de professores/as.

Assim sendo, nossa questão principal de pesquisa é:

Em que aspectos as (inter)ações, representações e identificações nos eventos de letramento(s) da coordenação pedagógica podem contribuir para a formação continuada crítica de professores/as?

Os objetivos específicos, por sua vez, são:

- Investigar a conjuntura social em que passam a acontecer os eventos de coordenação pedagógica nas escolas do SEEDF;
- Investigar (inter)ações, representações e identificações nos eventos de letramento(s) da coordenação pedagógica, e o potencial dessa prática para a formação continuada crítica de professores/as;
- Investigar elementos da ação-interação (atividade, relações sociais, pessoas, tecnologias) implicada nos eventos de letramento pesquisados;
- Investigar representações dos/as professores/as a respeito da coordenação pedagógica como locus de formação continuada e de letramento como base para seu desenvolvimento e seu desempenho profissional;
- Investigar o que é identificado como prioridade nas Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização no que tange aos princípios da formação continuada e do letramento.

A coordenação pedagógica constitui-se como um problema de cunho social, a medida que pressupõe relações de poder entre os atores envolvidos: coordenadores/as e equipe de professores. As relações e interações docentes na coordenação pedagógica, em determinado sentido, podem legitimar (ou deslegitimar) práticas pedagógicas tradicionais e as representações dos/as professores/as nos auxiliam na compreensão acerca da coordenação pedagógica como espaço de letramento(s) e formação docente. Nesse sentido, ressaltamos a importância dos eventos de letramento(s) da coordenação pedagógica para a formação continuada crítica de professores/as.

Conforme discutimos no Capítulo 2, de acordo com a abordagem crítico-explanatória da ADC, uma prática particular envolve configurações de diferentes momentos da vida social chamados de momentos da prática. Ações localizadas são responsáveis pela produção e reprodução ou transformação da organização social. As práticas sociais podem ser entendidas no contraste entre conjunturas, estruturas e eventos. Assim, a coordenação pedagógica

constitui-se em uma conjuntura específica e situada, interligada a uma rede de práticas. A análise da conjuntura da faceta da formação continuada de professores investigada aqui foi apresentada no Capítulo 1 desta pesquisa, em que discutimos a conjuntura da economia global baseada em conhecimento e das políticas de formação continuada de professores/a em nosso país, bem como elementos da prática particular observada nas escolas em que realizamos a pesquisa etnográfica.

Os eventos principais que analisamos, aqui, são as atividades de leitura e escrita, ou seja, de letramento, desenvolvidas nos encontros destinados à coordenação pedagógica coletiva de professores/as nas escolas em que realizamos a pesquisa de campo. Conforme o que foi observado em campo, a cada encontro, ocorre a leitura discussão de textos ou sobre textos escritos. A direção da escola, representada pelo/a coordenador/a pedagógico/a é quem, geralmente, decide sobre o conteúdo da pauta a ser discutido pela equipe escolar em cada encontro de coordenação. Essa pauta pode incluir assuntos pedagógicos ou assuntos de ordem administrativa, permitindo (ou não) a reflexividade acerca de temas relevantes no contexto escolar. Assim sendo, a análise da prática particular da coordenação pedagógica foi iniciada no Capítulo 1 e será concluída no Capítulo 4, a seguir.

A *análise de discurso estrutural e interacional* é realizada no Capítulo 4, por meio da análise das práticas de letramento de professores/as na coordenação pedagógica, em que discutimos as formas de (inter)agir, representar e identificar(se) nos eventos de coordenação estudados. Por meio de análise das categorias linguístico-discursivas, detalhadas à frente, (i) *(inter)ação em gêneros* (uma categoria mais ligada a aspectos inter-acionais, pela qual investigamos aspectos da atividade, das relações sociais, das tecnologias discursivas bem como das cadeias de gênero articuladas nos eventos de letramento investigados); (ii) *modalidade* (uma categoria mais ligada a aspectos representacionais-identificacionais, por meio da qual estudamos o que os documentos formais legais e os/as colaboradores/as julgam como “obrigatório” e “necessário” no que diz respeito a questões de currículo e de letramento; (iii) *interdiscursividade* (uma categoria, em princípio, representacional, que permite investigar maneiras como aspectos curriculares e de práticas de letramento são representados nos discursos dos documentos formais e do/as colaboradores/as); (iv) *avaliação* e (v) *metáforas* (categorias, em princípio, representacionais-identificacionais, pelas quais investigamos o que documentos e atores sociais consideram positivo e desejável, ou não, nas práticas de coordenação/formação).

O procedimento seguinte é o estudo da *função do problema na prática*, que vai além da análise discursiva e estende-se pela análise das características das práticas sociais, e em

que verificamos formas de superação dos obstáculos encontrados em campo, ou seja, discutimos como as práticas de letramento previstas nas DPB são recontextualizadas na coordenação pedagógica e quais são os fatores que, segundo os/as professores/as, interferem na realização da formação continuada na escola. Finalmente, na *análise reflexiva*, buscamos formas de contribuir, por meio da abordagem crítico-explanatória da ADC, para uma crítica explanatória sobre o problema no contexto educacional.

Na inter-relação entre textos e eventos, buscamos investigar, em nível mais interacional, como os modos de inter-agir, de representar e de identificar(-se) dos/as professores/as colaboradores/as corroboram (ou não) para uma prática pedagógica crítica e reflexiva. A partir das análises interacionais das práticas de letramento de professores/as, podemos refletir sobre as dinâmicas entre as três formas gerais de construção das identidades, conforme Castells (1999, cf. Cap. 2) – legitimadora, de resistência e/ou de projeto –, nos eventos de coordenação pedagógica das escolas pesquisadas.

### **3.3 As trilhas da pesquisa: trabalho de campo e construção do corpus documental e do corpus etnográfico**

Nesta seção discorreremos, inicialmente, sobre o desenvolvimento do trabalho de campo e os métodos de geração e coleta de dados da pesquisa: a observação participante, as notas de campo, os grupos focais e a entrevista semi-estruturada. Em seguida, na subseção 3.3.2, discorreremos sobre a coleta dos dados documentais, que incluem análises acerca das Diretrizes Pedagógicas do BIA, do quadro-síntese de uma plenária de professores e do Projeto Pedagógico Institucional da Escola B.

#### **3.3.1 Trabalho de campo e geração de dados de natureza etnográfica**

Como veremos ainda nesta subseção, o trabalho de campo foi realizado em duas escolas rurais do Distrito Federal. Essas escolas fazem parte de políticas públicas de educação do campo, que também têm sido bastante debatidas atualmente. A educação o campo possui certas peculiaridades e vem buscando superar desafios como o da exclusão social, que inclui entre outros fatores, a exclusão educacional, tendo em vista que, segundo estudos anteriores, os alunos permanecem cerca de quatro anos e meio na escola e não dão prosseguimento aos seus estudos. Inicialmente, para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros(as) e trabalhadores(as) rurais não precisavam aprender a ler e escrever, pois, para desenvolver o trabalho agrícola o letramento era desnecessário. Entretanto, o novo capitalismo também *requer* um tipo de letramento tecnológico das comunidades rurais e, nesse sentido as ações

educativas precisam ser repensadas nas escolas a fim de que novas políticas de inclusão social venham a contemplar a necessidade de inserção da comunidade rural em meio ao mundo ‘globalizado’.

A pesquisa colaborativa teve início na Escola A, em outubro de 2011 e finalizou-se em junho de 2012. Na Escola B, iniciou-se em agosto de 2012 e estendeu-se até novembro de 2012. Inicialmente, nossa intenção era de desenvolver a pesquisa em uma escola rural somente. A Escola A é uma escola rural, localizada na região de Sobradinho, DF. Possui cerca de 170 alunos e um grupo de 10 professores/as, e uma coordenadora pedagógica. Todos os/as professore/as colaboradores/as da Escola A possuem graduação em Pedagogia, com exceção do diretor que possui licenciatura em Letras pela Universidade de Brasília. Uma característica peculiar dessa escola é que todas as professoras do BIA eram temporárias, enquanto os/as demais eram professores efetivos da SEEDF. A escolha por essa escola deu-se, principalmente, por que durante o ano em que fui coordenadora regional das escolas de anos iniciais em Sobradinho, tive a oportunidade de conhecer o trabalho pedagógico da escola e o empenho da direção em “garantir uma boa colocação no IDEB”, aos moldes do que problematizamos no Capítulo 1.

A princípio, tanto a direção da Escola A, que seja uma escola pequena, possui um pátio amplo, sala de recursos, onde uma professora atende os alunos especiais, e educação integral. Na educação integral, os alunos passam o dia todo na escola e participam de projetos e atividades extracurriculares com vistas ao desenvolvimento integral das habilidades dos educandos. O grupo de professores/as (sete professoras, um professor e uma coordenadora) mostrou-se bastante receptivo em relação à proposta da pesquisa-ação que seria desenvolvida, pois o diretor havia relatado a necessidade da escola de ter momentos de formação que abordassem questões de leitura e escrita, tendo em vista que o resultado da avaliação diagnóstica dos alunos do BIA, realizada e elaborada pela escola, e da Provinha Brasil, realizada pela SEEDF, havia constatado a dificuldade dos/as alunos/as em inferirem os sentidos dos textos, e, por isso, os professores buscavam novas atividades que incluíssem a leitura e a interpretação de textos para serem utilizadas em sala de aula.

Após a apresentação dos objetivos da pesquisa ao grupo de professores/as, perguntamos sobre quais temas ou assuntos específicos eles/as gostariam que fossem discutidos em nossos encontros. Os temas sugeridos foram: ortografia, leitura e produção textual, gêneros e tipos textuais e argumentação. Então, iniciamos nossos estudos e os estendemos até o início do ano de 2011, quando ocorreu uma greve de professores/as, que

durou aproximadamente dois meses, e, após o retorno da greve, o grupo de professores/as regentes do turno matutino alegou que estava desenvolvendo muitas atividades de reposição de conteúdo e que não poderiam dar prosseguimento aos encontros. Em contrapartida, o grupo de professoras do turno vespertino permanecia disposto a prosseguirem com os momentos de estudo, mas após nosso último encontro, em que foi realizado um grupo focal sobre as questões de formação e letramento, a escola não se manifestou em relação à continuidade de nossos estudos.

Partimos, então, para outra escola rural de Sobradinho. Esta escola também é relativamente pequena, possui acerca de 246 alunos, que residem na comunidade próxima à escola e um grupo de nove professores/as e duas coordenadoras, que colaboraram com a pesquisa de campo. Nessa escola, realizamos três encontros de estudo, além da observação participante: uma oficina, um estudo sobre as Diretrizes Pedagógicas do BIA e um grupo focal sobre letramento e formação continuada. Vale ressaltar que na Escola B as duas coordenadoras pedagógicas já possuíam formação teórica em linguística e tinham experiência em formação de professores/as, pois já haviam trabalhado como coordenadoras pedagógicas regionais, sendo que uma delas foi tutora do curso ‘Alfabetização e Linguagem’ (promovido pelo MEC), tem mestrado em educação e também é pesquisadora da UnB. A outra coordenadora tem formação em letras e participou do curso ‘Alfabetização e Linguagem’ como cursista. Ressalto que quando cheguei à escola, a equipe de professores/as e coordenadoras já estava discutindo questões acerca da leitura e escrita, bem como questões relacionadas ao currículo, desde o início do ano letivo de 2012.

A Escola B desenvolve um projeto pedagógico colaborativo denominado ‘Pauta Coletiva’<sup>6</sup> que, a princípio, favorece as relações dialógicas entre as coordenadoras e a equipe de professores/as, pautando-se em ações que demandam uma reflexividade por parte dos/as professores/as. Pudemos observar, na escola B, que a discussão sobre questões de leitura e escrita encontrava-se bastante avançada em relação à outra escola, e isso, provavelmente, deve-se ao fato das coordenadoras possuírem formação em linguística e terem experiência em formação continuada de professores/as. No Quadro 3.2, delimitamos os campos de pesquisa e os participantes da pesquisa etnográfica:

---

<sup>6</sup> A Pauta Coletiva é um instrumento interativo construído durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado intitulada “*A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações*”. Tal pesquisa é proposta por Mundim (2010), sob orientação do Prof. Dr. Fernando González Rey.

**Quadro 3.2 – Campos de pesquisa e participantes**

<b>Campo de pesquisa</b>	<b>Participantes</b>
<b>Escola A</b>	Coordenadora pedagógica, quatro professoras de anos iniciais, diretor institucional.
<b>Escola B</b>	Duas coordenadoras pedagógicas, nove professores/as de anos iniciais.

Ressaltamos, ainda, que, em ambas as escolas, houve uma certa dificuldade em conciliar os encontros de estudo com o planejamento de atividades e eventos previstos no calendário das escolas, pois essas atividades também são discutidas durante a coordenação pedagógica e constam na maioria das pautas.

Utilizamos, então, como procedimentos metodológicos para a coleta e geração de dados, a observação participante, as notas de campo, os registros dos professores durante o estudo das DPB, os grupos focais, a entrevista com o diretor da Escola A e as gravações de um grupo focal. Esses procedimentos metodológicos contribuem sobremaneira para realização dessa pesquisa que é de natureza etnográfica e colaborativa e para a compreensão do contexto de cultura, experiências e seus significados compartilhados pelos/as professores/as durante a coordenação pedagógica.

Sobre a observação participante, partimos do pressuposto que todo trabalho de campo inicia-se com uma negociação com as pessoas que nos darão acesso ao local de pesquisa. Inicialmente, fizemos o contato com a direção das escolas; o contato inicial na Escola A foi realizado com o diretor, e na Escola B o contato foi realizado com as coordenadoras. Então, apresentamos a natureza e os objetivos da pesquisa e iniciamos a observação participante. A observação participante “consiste não apenas em estar presente no contexto a ser pesquisado, mas tornar-se um ‘membro do grupo’” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 83), envolvendo-se diretamente nas atividades dos/as colaboradores/as da pesquisa. Assim, para gerar os dados, procuramos participar de forma colaborativa das coordenações pedagógicas, buscando auxiliar os/as professores/as em relação as suas dúvidas e dificuldades, compartilhando suas experiências e estreitando relacionamentos.

As notas de campo e os registros integram percepções e interpretações sobre os momentos da pesquisa. Essas percepções nos oportunizam refletir sobre a prática particular investigada, sobre a metodologia utilizada ao longo da pesquisa e sobre as relações entre os membros colaboradores e a pesquisadora. Além disso, as percepções nos ajudam a

redimensionar as ações da pesquisa de campo. As conversas estabelecidas não foram agendadas, elas aconteciam à medida que nos encontrávamos em campo, antes, durante ou depois dos encontros de estudo. Durante os encontros de estudo, os professores também fizeram registros sobre nossas discussões e alguns de nossos métodos de estudo compreendiam o registro das reflexões dos professores relativos aos temas/tópicos estudados.

O grupo focal é uma técnica de pesquisa que diz respeito à geração de dados “por meio de interação grupal sobre um tópico determinado” (MORGAN, 1996 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 167). Focalizamos, por meio da discussão em grupo, na interação dos/as professores/as na coordenação pedagógica a fim de captarmos pontos de instabilidade e discordância e de negociação de significados em relação as nossas questões de pesquisa. Na Escola A, o grupo focal foi gravado e transcrito; na Escola B, os dados foram registrados pelos/as professores/as. As discussões dos grupos focais foram orientadas pelos seguintes tópicos-guia:

- Avalie a coordenação pedagógica ao longo de sua vida profissional. Em sua opinião, quais foram os principais temas/assuntos discutidos na coordenação pedagógica que contribuíram para a sua formação/ prática pedagógica?
- O que é letramento?
- Em que sentido a coordenação pedagógica favorece (ou não) as práticas de letramento?
- Qual a importância das práticas de letramento em sua prática pedagógica e em seu desenvolvimento profissional?
- Quais são os possíveis obstáculos em relação à realização da coordenação pedagógica?

A entrevista semiestruturada foi realizada com o diretor da Escola A no último dia da pesquisa. A escolha de entrevistar o diretor deu-se, principalmente, pelo fato de sua graduação ser em letras pela Universidade de Brasília, o que permitiu confrontar diferentes perspectivas de formação, e também, porque, como gestor, ele possui uma visão mais ampla do papel da coordenação pedagógica. Além disso, ele estava presente na maioria de nossos encontros. Durante a entrevista, discutimos os mesmos tópicos que haviam sido discutidos no grupo focal realizado com os/as professoras da manhã da Escola A e com os dois grupos de professores/as da Escola B. Por meio da entrevista e dos grupos focais, podemos comparar as representações dos professores/as e do diretor, buscando desvelar significados mais profundos nas práticas docentes e nas relações de poder instauradas no contexto escolar.

### 3.3.2 Coleta de dados documentais: Diretrizes Pedagógicas do BIA, quadro-síntese da plenária de professores/as e Projeto Pedagógico Institucional

Vários dados foram coletados e gerados durante a pesquisa. Na construção do *corpus* principal, achamos importante confrontar os dados de natureza formal – como as DPB (mencionadas no Capítulo 1) e o quadro-síntese da plenária de professores/as sobre o currículo das escolas públicas do Distrito Federal – com os dados etnográficos, tais como a entrevista, os registros de professores/as e gravações dos grupos focais. Nesse sentido, a triangulação de dados permitiu-nos ter acesso a diferentes perspectivas (numa perspectiva multidimensional) sobre o objeto estudado, acerca das (inter)ações e representações de professores/as sobre letramento, formação continuada e currículo segundo o que é preconizado nas Diretrizes Pedagógicas do BIA, tendo em vista os nossos objetivos de pesquisa. Apresentamos, a seguir, o *corpus* principal da pesquisa:

**Quadro 3.3 – Delimitação do *corpus***

Dados de natureza etnográfica		Dados documentais	
<b>NCB</b>	Notas de campo Escola B	<b>BIA</b>	Diretrizes Pedagógicas do BIA(mencionadas na dissertação como DPB p. 28-33/50/58)
<b>EA</b>	Entrevista com o diretor da Escola A	<b>QS</b>	Quadro-síntese da plenária de professores sobre o currículo dos anos iniciais das escolas públicas do DF
<b>GFA</b>	Grupo focal na Escola A	<b>PPB</b>	Projeto Pedagógico da Escola B
<b>GFB</b>	Grupo Focal na Escola B		

Esclarecemos que os exemplos extraídos do *corpus* documental e do *corpus* etnográfico serão referenciados/mencionados conforme as abreviaturas designadas no quadro acima para fins de referência das fontes dos dados da pesquisa.

### 3.3.2 Coleta de dados documentais: Diretrizes Pedagógicas do BIA, quadro-síntese da plenária de professores/as e Projeto Pedagógico

Como vimos no Capítulo 1, o Bloco Inicial de Alfabetização é uma política pública de educação de ciclos, que abrange desde o 1º ao 5º ano da educação básica. Este Bloco é regido pelas Diretrizes Pedagógicas do BIA, que inclui, em seus princípios norteadores, os

eixos Letramento e Formação Continuada. Ao incluir a análise das Diretrizes Pedagógicas do BIA pretendia confrontar o que é prescrito neste *gênero de governança* (FAIRCLOUGH, 2003) e as práticas que são desenvolvidas na coordenação pedagógica. Isso porque as práticas são mediadoras entre as *estruturas* e os *eventos* e recontextualizam, de algum modo, o que é previsto nas DPB. Por isso, a análise entre o que é prescrito e o que acontece nas escolas é relevante para chegarmos a algumas considerações sobre as práticas de letramento docente e formação continuada.

Complementando nossa análise documental, temos o *quadro-síntese da plenária de professores de duas Regionais de Ensino sobre o currículo das escolas públicas de anos iniciais*, que foi realizada em agosto de 2011 numa quarta-feira destinada à coordenação pedagógica de professores/as. Este documento foi encaminhado às escolas e deveria ter sido discutido com os grupos de professores/as em cada escola, mas não foi requerido pelas Diretorias Regionais de Ensino nenhum documento que comprovasse que a discussão houvesse sido feita, então, como pude constatar, a discussão sobre a plenária caiu no esquecimento da maioria das escolas, inclusive da Escola A, em que tive a oportunidade de estar presente quando as cópias do documento foram distribuídas aos professores. Este documento foi lido, discutido e elaborado pelos professores/as que estavam presentes na reunião em um dia destinado à coordenação pedagógica coletiva, e, portanto, constitui-se o que entendemos como um *evento de letramento* docente, que inclui discursos acerca do currículo. Por essa razão, decidimos incluí-lo no *corpus* desta pesquisa.

Além dos documentos acima mencionados, analisamos também o Projeto Pedagógico da Escola B, elaborado pela equipe de professores/as da Escola B. Este é, a princípio, um gênero norteador de práticas pedagógicas. Nele constam as ações pedagógicas que seriam desenvolvidas pela equipe de professores/as ao longo do ano letivo. Consideramos este texto bastante relevante para nossa análise, pois podemos analisar empiricamente propostas de ações transformadoras (e/ou reprodutoras) de práticas pedagógicas. O projeto pedagógico da Escola A não constitui este *corpus*, porque não tivemos acesso a ele quando estávamos realizando a pesquisa de campo.

### **3.4 Categorias linguístico-discursivas utilizadas na análise do corpus**

A ADC como uma abordagem crítico-explanatória utiliza-se de categorias de análise que nos auxiliam na busca por respostas a nossa questão de pesquisa: Em que aspectos as

inter-ações, representações e identificações nos eventos de letramento(s) da coordenação pedagógica podem contribuir para a formação continuada crítica de professores/as? Conforme Ramalho e Resende (2011, p. 112), categorias analíticas são “formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar, (inter)agir e identificar(-se) em práticas sociais situadas”. Como vimos anteriormente, as categorias de análise que serão utilizadas são: *inter-ação em gêneros, modalidade, avaliação, interdiscursividade e metáforas*.

A *(inter)ação em gêneros* é uma categoria mais ligada a aspectos inter-acionais, pela qual investigamos aspectos da atividade, das relações sociais, das tecnologias discursivas bem como das cadeias de gênero articuladas nos eventos de letramento investigados. Os eventos particulares estão inseridos em uma rede de práticas em escala global e local em diferentes níveis. No Capítulo 4, analisamos a coordenação pedagógica como gênero situado e como este momento/espço de coordenação é desenvolvido nas escolas pesquisadas.

*Modalidade* é uma categoria mais ligada a aspectos representacionais-identificacionais, por meio da qual estudamos o que as DPB, o quadro-síntese da plenária de professores/as e os/as colaboradores/as julgam como “obrigatório” e “necessário” no que diz respeito a questões de currículo e de letramento. Como estudamos no Capítulo 2, os três principais aspectos do significado em textos (ação, representação e identificação) são relacionados dialeticamente, o que é particularmente visível no caso da modalidade. Primeiramente, a modalidade está relacionada a estilos, mas também está intrinsecamente ligada a gêneros e discursos, ou seja, está relacionada aos significados acionais e representacionais do discurso. “A modalidade pode ser vista como relacionada com os “comprometimentos”, “atitudes”, “julgamentos”, “posturas” e conseqüentemente com a identificação, mas também se relaciona com a ação e relações sociais e com a representação”. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 166). Nas orações modalizadas, sejam elas epistêmicas ou deônticas, é possível fazer, de um lado, a distinção entre os diferentes níveis ou graus de envolvimento com a verdade; de outro, com a obrigação e a necessidade (HALLIDAY 1994 *apud* FAIRCLOUGH 2003, p. 170), conforme ilustra o Quadro 3.4:

**Quadro 3.4 – Níveis de envolvimento de atores sociais com a verdade e a obrigatoriedade, conforme Fairclough (2003)**

	<b>Verdade</b>	<b>Obrigatoriedade</b>
<b>Alto</b>	<b>certamente</b>	<b>Obrigado</b>
<b>Médio</b>	<b>provavelmente</b>	<b>Esperado</b>
<b>Baixo</b>	<b>possivelmente</b>	<b>Permitido</b>

Ainda, segundo Fairclough (2003), existem diferentes tipos de modalidade que podem ser associados a diferentes funções do discurso. Quando analisamos como atores se comprometem (como eles se identificam ou representam em termos de verdade), temos a *modalidade epistêmica*, por exemplo: *os encontros da coordenação são reflexivos*. Na *modalidade deôntica*, analisamos o que os atores/locutores identificam como necessidade ou obrigação, por exemplo: *os encontros de coordenação precisam ser reflexivos*. Nas declarações dos/as professores/as analisamos, também, a modalidade em relação a sua manifestação, se *categórica* (afirmação ou negação) ou *modalizada* (com marcadores explícitos como verbos modais, advérbios, adjetivos, etc.). Chamamos declarações em *modalidade subjetiva*, aquelas feitas em primeira pessoa (que podem estar no plural ou no singular): “Na minha opinião, *eu acho* a coordenação, reflexiva”. Na *modalidade objetiva*, as declarações são feitas em terceira pessoa: “*Os encontros de coordenação são reflexivos*”.

*Interdiscursividade* é uma categoria, em princípio, representacional, que permite investigar maneiras como aspectos curriculares e de práticas de letramento são representados nos discursos dos documentos formais e dos/as colaboradores/as. Por meio da manifestação da interdiscursividade, percebemos a articulação entre diferentes discursos; o discurso econômico, por exemplo, é infiltrado em várias esferas das práticas sociais, inclusive no campo educacional. É possível identificar diferentes discursos observando as diferentes formas de ‘lexicalizar’ aspectos do mundo (FAIRCLOUGH, 2003). Ao dizermos: ‘Precisamos *investir* mais em educação’ estamos articulando o discurso mercantilista ao discurso educacional, pois, quando utilizarmos o processo ‘investir’, um termo da ordem do discurso econômico, nós o recontextualizamos, pela interdiscursividade, às práticas discursivas educacionais. A interdiscursividade também pode se manifestar de modo mais amplo, pelo hibridismo de gêneros e estilos em práticas sociais particulares:

A análise da interdiscursividade de um texto é a análise de um conjunto específico de gêneros, de discursos e de estilos sobre os quais está estruturado. Também se refere à forma como diferentes gêneros, discursos e estilos são articulados em um texto. Tal nível de análise situa-se entre a análise linguística de um texto e as várias formas de análise social dos eventos e práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, p. 218).

*Avaliação* é uma categoria, em princípio, representacional-identificacional, pelas quais investigamos o que documentos e atores sociais consideram positivo e desejável (ou não), relevante ou irrelevante, nas práticas de coordenação e de formação continuada. Analisamos, por meio da avaliação, com que valores os/as professores/as se comprometem e como valores são manifestados por eles, já que “como maneira particular de se posicionar diante de aspectos do mundo, as avaliações são sempre parciais, subjetivas e, por isso, ligadas

a processos de identificação (e representação) particulares” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 117). Fairclough (2003) elenca quatro tipos principais de manifestação de avaliações em textos: (i) as *declarações com juízo de valor* referem-se a algo que é desejado ou não e que podem, também, estar relacionadas à importância que se dá a algo, a sua utilidade, em que o desejo está explícito; neste caso, o elemento de juízo de valor está no atributo, que pode ser um adjetivo (bom) ou um sintagma nominal (um livro ruim); (ii) as *declarações com modalidade deôntica*, as de obrigatoriedade, que também estão ligadas a juízo de valor: “Nós devemos considerar essa questão”, ou seja, é desejável que consideremos essa questão; (iii) *avaliações de apreço*, são geralmente avaliações explícitas de caráter pessoal, com processos mentais: “Eu adoro chocolate”, e as (iv) *presunções valorativas*, que incluem avaliações menos explícitas, sem marcadores transparentes, que dependem da pressuposição de uma familiaridade com sistemas de valores implícitos compartilhados entre o autor e o receptor: “Esse leitura me *ajudou* muito”, neste caso, o processo “ajudar” pressupõe uma ação positiva. Em se tratando, nesta pesquisa, de avaliações sobre formação continuada e letramento, consideramos essa categoria predominantemente representacional, pois, trata-se também de diferentes representações sobre aspectos de práticas pedagógicas.

As *metáforas*, por fim, segundo Lakoff & Johnson (2002) consistem em “compreender uma coisa em termos de outra”; sempre compreendemos aspectos particulares do mundo de acordo com nossa experiência física e cultural correlacionando-os com outros aspectos que profundamente intrincados em nossa cultura. Fairclough (2001, p. 41) observa que “todos os tipos de metáfora necessariamente realçam ou encobrem certos aspectos do que se representa”. Lakof & Johnson (2002, p. 50) discutem três tipos de metáforas: (i) *as metáforas conceituais*, pelas quais compreendemos um conceito em termos de outro; as (ii) *metáforas orientacionais*, pelas quais organizamos conceitos em relação a uma orientação espacial; e as (iii) *metáforas ontológicas*, em que compreendemos nossas experiências em termos de entidades, objetos e substâncias.

No Capítulo 4, a seguir, apresentamos os resultados principais das análises de dados de nossa pesquisa utilizando as categorias linguístico-discursivas mencionadas, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

## CAPÍTULO 4

### INTER-AÇÃO, REPRESENTAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO NOS EVENTOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

O objetivo deste capítulo é responder à questão de pesquisa: em que aspectos as inter-ações, representações e identificações nos eventos de letramento(s) da coordenação pedagógica podem contribuir para a formação continuada crítica de professores/as? Os objetivos específicos, por sua vez, são: (I) Investigar a conjuntura social em que passam a acontecer os eventos de coordenação pedagógica nas escolas do SEEDF; (II) Investigar (inter)ações, representações e identificações nos eventos de letramento(s) da coordenação pedagógica e o potencial dessa prática para a formação continuada crítica de professores/as; (III) Investigar elementos da ação-interação (atividade, relações sociais, pessoas, tecnologias) implicada nos eventos de letramento pesquisados; (IV) Investigar representações dos/as professores/as a respeito da coordenação pedagógica como locus de formação continuada e de letramento como base para seu desenvolvimento e seu desempenho profissional; (V) Investigar o que é identificado como prioridade nas Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização no que tange aos princípios da formação continuada e do letramento, por meio de análise do *corpus* com base em categorias linguístico-discursivas da na ADC.

Conforme discutido no Capítulo 2, os textos, quer sejam orais, escritos ou multimodais configuram-se como nosso principal material de pesquisa. Textos como um elemento da vida social nos possibilitam mudanças acerca de nossos conhecimentos, de nossas crenças, valores e atitudes. Como efeitos de (sentidos de) textos podem ter consequências políticas, sociais, cognitivas, materiais, é crucial entendermos as consequências e os efeitos de textos nas relações sociais, nas maneiras de (inter)agir, nas identidades e nas atividades materiais na sociedade contemporânea (FAIRCLOUGH, 2003).

Para isso, organizamos as análises dos dados (documentais e etnográficos), primeiramente, conforme as (inter)ações e os textos impressos que integram, direta ou indiretamente, as práticas e eventos de coordenação pedagógica, quais sejam: 1. Evento de coordenação pedagógica, como uma maneira relativamente estável de (inter)agir presencialmente, face a face; 2. Diretrizes Pedagógicas do BIA; 3. Projeto Institucional e 4. Quadro-síntese da plenária de professores. Por fim, investigamos representações docentes acerca do letramento e da coordenação pedagógica, por meio de análise dos grupos focais, notas de campo e entrevista.

Cada texto do *corpus* (documental e etnográfico) é analisado com base em categorias linguístico-discursivas apresentadas no Cap. 3, quais sejam: estrutura genérica da (inter)ação, avaliação, interdiscursividade, modalidade, metáfora, relações semânticas, conforme as informações que os dados fornecerem para buscarmos responder às questões de pesquisa mencionadas acima. Todas essas análises nos permitirão tirar conclusões a respeito de construções discursivas de legitimação (legitimação por apelo a autoridade; por racionalização; por narrativização; por universalização e por avaliação), com base em, van Leeuwen (2008), Thompson (2002) e Fairclough (2003).

#### **4.1 A coordenação pedagógica como prática e evento de letramento**

A coordenação pedagógica é uma prática social. Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21), práticas são “maneiras habituais em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo”. Nesta seção, analisamos o que é a coordenação pedagógica e os processos de interação envolvidos nos eventos de coordenação, com base em trabalho de campo realizado nas duas escolas rurais de Sobradinho. Identifico quem são os atores que interagem na coordenação e a maneira como eles interagem nesse espaço, em que se desvelam relações de poder e legitimação de determinadas ações ideológicas.

Conforme apontamos no Capítulo 2 com base em (FAIRCLOUGH, 2003, p. 2), a “linguagem é parte irredutível da vida social, dialeticamente interconectada a outros momentos da vida social”, quais sejam, ação-interação; relações sociais, que envolvem pessoas, com suas crenças, valores, atitudes, histórias, e mundo material. Nessa compreensão, textos são parte de eventos sociais. Isso significa que a análise de discurso crítica, associada à pesquisa etnográfica, nos possibilita compreender práticas discursivas, levando-se em consideração a conjuntura em que tais práticas se realizam. Desse modo, a ADC nos possibilita a realização de uma pesquisa transdisciplinar, que se apoia no diálogo com a Teoria Social do Letramento e a Análise de Discurso Textualmente Orientada.

No contexto da coordenação pedagógica, importa-nos investigar como a linguagem é articulada, que gêneros discursivos são materializados e recontextualizados nesse espaço-tempo e como se dá a interação entre os atores sociais. Isso porque a opção por um gênero não é uma atividade meramente subjetiva, que depende somente da inspiração do enunciador em um determinado momento, pois as instituições sociais definem e adotam alguns gêneros necessários ao seu funcionamento, que podem ser utilizados de acordo com os propósitos

específicos de cada instituição. É o caso da escola, que produz e recontextualiza os gêneros discursivos de acordo com seus propósitos e que contribuem para conformar uma determinada *ordem de discurso* (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003).

Como vimos no Capítulo 2, ordens do discurso são (redes de) práticas sociais em seu aspecto discursivo, que se realizam por meio de gêneros, discursos e estilos. Os três momentos dialéticos de ordens do discurso (discursos, gêneros e estilos) são realizados em traços semânticos, gramaticais e lexicais de textos: “gêneros são realizados, em princípio, nos significados e formas acionais de textos, enquanto discursos, nos significados e formas representacionais, e, estilos, nos significados e formas identificacionais”, de maneira dialética (FAIRCLOUGH, 2003, p. 67). Na pesquisa, investigamos relações dialéticas entre *maneiras de (inter)agir/gêneros que legitimam ou deslegitimam maneiras de representar/discursos que podem ser inculcadas em maneiras de ser/estilos*.

Os momentos de ordens do discurso serão analisados segundo as categorias analíticas propostas por Fairclough (2003). Podemos definir categorias analíticas como

formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar, inter(agir) e identificar-se em práticas sociais situadas. Por meio delas, podemos analisar conexões entre o discursivo e o não discursivo, tendo em vista seus efeitos sociais (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 113-4).

Primeiramente, analisamos a coordenação pedagógica como uma prática particular, que se situa em uma ‘cadeia de gêneros’ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 31) e que também pressupõe outros gêneros, que recontextualizam o que é proposto nas DPB no que tange à formação continuada e às práticas de letramento no âmbito das escolas públicas do Distrito Federal. Nesse sentido, a pesquisa etnográfica e a pesquisa documental nos possibilitaram uma maior compreensão acerca da ‘cadeia de gêneros’ quando investigamos, inicialmente, o discurso das DPB, e, em seguida, os gêneros discursivos que circulam e são materializados no espaço/tempo da coordenação pedagógica. O estudo dos gêneros discursivos presentes na coordenação pedagógica é relevante no contexto educacional, pois nos ajuda a compreender as dinâmicas do novo capitalismo, no que diz respeito a maneiras de (inter)agir, relações sociais, atividades materiais, identidades, valores, crenças e atitudes. Nesse sentido, Fairclough (2003, p. 30) ressalta que “as transformações do novo capitalismo podem ser vistas como transformações no encadeamento de práticas sociais, que incluem transformações em ordens de discurso, e transformações em cadeias e tessituras de textos, em ‘cadeias de gêneros’”.

No Capítulo 2, a coordenação pedagógica foi discutida como uma prática de letramento(s), que envolve eventos situados de letramento que se realizam por meio de gêneros discursivos, pelos quais grupos de professores/as agem e interagem. Fairclough (2003) define gêneros discursivos em termos de diferentes níveis de abstração: pré-gêneros, gêneros desencaixados e gêneros situados. Pré-gêneros são aqueles com alto nível de abstração que transcendem redes particulares de práticas sociais. Como exemplos de pré-gêneros temos: narração, argumentação, exposição e descrição. Os gêneros desencaixados são menos abstratos e contextualizados em diferentes práticas sociais, tal como a entrevista e, por fim, gêneros situados são específicos de práticas particulares. Ainda segundo o autor, os gêneros individuais de um texto ou de uma interação podem ser analisados em termos de “atividade, relações sociais e tecnologias de comunicação: o que as pessoas estão fazendo (discursivamente), quais são as relações sociais entre elas e de qual tecnologia de comunicação (se houver) esta atividade depende” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 70).

A coordenação pedagógica, como maneira relativamente estável de inter-agir em eventos situados, caracteriza-se como um gênero discursivo híbrido, que abrange outros gêneros como: informes, avisos, atas, momentos de formação continuada (oficinas, grupos de estudo), preenchimento de diários, planejamento de atividades, interpretação e análise de gráficos, entre outros. Podemos compreender a coordenação pedagógica como um *gênero situado* (FAIRCLOUGH 2001, 2003). Além disso, a coordenação pedagógica como gênero situado inclui ações discursivas, que podem ser predominantemente narrativas, expositivas ou argumentativas, de acordo com o(s) objetivo(s) de cada encontro pedagógico. Tais ações pressupõem, em alguma medida, práticas de leitura e escrita que se configuram como práticas de letramento pedagógico. O espaço/tempo da coordenação pedagógica depende, na maioria das vezes de um tipo de interação face a face, algumas vezes são utilizados recursos audiovisuais como o *data-show*, mas é por meio da interação face a face que as relações são mediadas na maioria das vezes.

Importante salientar quem são os atores sociais que agem e interagem discursivamente nesse espaço de interação. Em geral, participam o/a coordenador/a pedagógico/a e o grupo de professores/as que estão em horário inverso ao de sua regência de classe. O/a coordenador/a pedagógico/a é o/a mediador/a das ações interdiscursivas e das práticas/eventos de letramento. É ele/ela quem, a princípio, planeja as atividades, de acordo com os temas considerados prioritários a serem tratados pelo grupo de professores/as da escola. Nesse contexto, os/as professores/as participam de cada encontro emitindo suas

opiniões, concordando ou discordando em alguma medida do/a coordenador/a acerca dos assuntos tratados durante a coordenação.

Há, portanto, uma relação de poder imbricada nas relações entre o coordenador/a e os/as professores/as. O/A coordenador/a representa, simultaneamente, a direção da escola e o grupo de professores, em uma relação bidirecional, nem sempre igualitária. Em alguns momentos ele/a é o porta-voz da Secretaria de Educação, ou seja, do discurso governamental, em outros momentos, ele representa mais a voz dos professores. Nessa direção, Fairclough (2003) discute que um gênero particular pode ter vários objetivos que são hierarquicamente ordenados ou, ainda, *explícitos* e primários ou *implícitos* e secundários. A princípio, os objetivos da coordenação são explícitos. Por exemplo, durante um encontro de coordenação, a coordenadora afirmou que precisava falar sobre o Projeto Interventivo. Na pauta do encontro já constava o tópico Projeto Interventivo – objetivo explícito da reunião de coordenação –, entretanto, a intenção implícita, ao longo da argumentação, era, ao que tudo indica, buscar a adesão dos/as professores/as ao Projeto Interventivo, ação proposta pela Secretaria de Educação que consta nas DPB. Para tanto, a coordenadora afirmou que eram as DPB que ordenavam a operacionalização do Projeto Interventivo e que isso “não era ideia dela”<sup>7</sup>. Esse tipo de argumento utilizado com a finalidade de atingir determinado objetivo institucionalizado é denominado por van Leeuwen (2008) como *argumento de autoridade impessoal*, que se caracteriza pela presença de substantivos, como leis, regras e diretrizes, que, na maioria das vezes, aparecem de maneira impessoalizada, ou seja, sem referência explícita ao ator social agente, à pessoa que age. Nesse sentido, Bernstein (1996) aponta o papel exercido nas construções desses discursos pelo campo de recontextualização oficial, dominado pelo Estado, e o campo de recontextualização pedagógica, dominado pelos educadores.

Em seguida, ela leu coletivamente um trecho das DPB e defendeu a necessidade de aplicação do Projeto Interventivo na escola, que abrange, principalmente, a aplicação de atividades extracurriculares aos alunos com “maior dificuldade de aprendizagem”. Ela perguntou aos professores se eles concordavam em operacionalizar o Projeto Interventivo e nenhum/a professor/a questionou a proposta. Vale ressaltar que outras escolas não aderiram à proposta do Projeto Interventivo por entenderem que os/as professor/as possuem outras responsabilidades que os “sobrecarregam” e que ações interventivas já seriam realizadas com os alunos em sala de aula. Fairclough (2003), com base em Habermas (1984), diferencia dois

---

<sup>7</sup> Utilizaremos aspas para demarcar a voz do participante, registrada em nota de campo.

grandes objetivos gerais das (inter)ações: a ‘ação comunicativa’ e a ‘ação estratégica’, enquanto aquela está orientada para chegar a um entendimento, esta é orientada para a obtenção de resultados. Fairclough (2003, p. 70-71) observa que as ações e relações sociais características da modernidade envolvem “sistemas sociais cada vez mais complexos cuja racionalidade é ‘instrumental’ (mais que comunicativa), nos quais a interação é predominantemente estratégica”, isto é orientada para “a produção eficiente de resultados”. Assim sendo, como pontua o autor, “gêneros orientados por propósitos estratégicos, voltados para a produção de resultados, são uma parte significativa desses sistemas sociais instrumentais”.

No contexto específico que vimos acima, a ação estratégica parece ser predominantemente utilizada, como forma de obter não o posicionamento e a reflexão dos/as professores/as frente a uma proposta, mas, sim, obter a concordância pacífica do grupo, e sua adesão, em relação à ação proposta pela SEEDF: a implementação do Projeto Interventivo.

A ação do grupo de professores/as, na maioria das vezes, depende do direcionamento que é dado pelo/a coordenador/a, que é o/a mediador/a das ações pedagógicas (e discursivas) da coordenação pedagógica. Geralmente, os primeiros momentos da coordenação são marcados pela não alternância de turnos de conversação, durante a interação entre o grupo de professores e a coordenadora. Isso porque, na maioria das vezes, a coordenação é iniciada por avisos e informes administrativos, que parecem pouco contribuir para o letramento crítico do/a professor/a. Tais informes são lidos pela coordenadora e, geralmente, dizem respeito às circulares emitidas pela Secretaria de Educação, nas quais consta o ‘cumpra-se’ do fazer pedagógico, e, por isso, não costumam ser contestadas pelas escolas. A leitura dos informes mostra que “o diálogo em vários contextos institucionais geralmente envolve restrições diferenciadas em certos ‘direitos conversacionais’ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 79). No momento dos informes e avisos, geralmente, não há abertura para questionamentos por parte dos professores, ou seja, o direito conversacional fica restrito somente à coordenadora. Nesse sentido, é a coordenadora que possui maior controle sobre os tópicos que são discutidos durante a coordenação, embora haja, em outros momentos, abertura para a participação dos/as professores/as. A coordenadora, como mediadora das ações pedagógicas, bem como dos eventos de letramento, tem o poder de influenciar (ou não) os professores/as no desenvolvimento de práticas reflexivas no contexto da coordenação pedagógica.

Em seguida aos avisos, os professores podem tratar de assuntos que dizem respeito às atividades previstas no calendário escolar, terem momentos de estudo e formação, ou estarem livres para prepararem e planejarem suas atividades pedagógicas. Como observamos em

campo, o planejamento dos eventos previstos no calendário escolar ocupa, também, boa parte do tempo da coordenação pedagógica, pois envolve a discussão sobre como, onde e quando desenvolver as atividades previstas para cada evento. É o caso, por exemplo, das festas juninas (ou julinas), que mobilizam todo o grupo de professores, a direção e os servidores das escolas na organização da festa. Assim, os professores voltam sua atenção para a confecção de materiais de ornamentação, selecionam textos sobre as festas e repassam aos seus alunos. Nessas práticas também predomina a lógica da racionalidade instrumental, que condiciona e “legitima práticas pela referência a metas, usos e efeitos” (van LEEUWEN, 2008, p. 113). Com isso queremos dizer que, conforme pude observar, durante o planejamento das atividades previstas no calendário, há, predominantemente, uma sequência de ações pedagógicas que se repetem todos os anos e que não corroboram para uma atitude mais reflexiva e crítica por parte dos/as professores/as. Podemos ilustrar esse fato no exemplo (1), em que uma professora, ao fazer sua avaliação sobre a Oficina de Cordel, ministrada pela pesquisadora em uma coordenação, disse:

(1) **Aprender sobre Cordel foi bom, pois eu estava cansada de só falar sobre “Mula-sem-cabeça e Saci-Pererê”; todos os anos é a mesma coisa**<sup>8</sup>. NCB

A declaração com juízo de valor (Fairclough, 2003) em (1) demonstra uma avaliação positiva e abertura para uma possível nova forma de tratar o tema folclore/cultura, que é previsto nos currículo dos anos iniciais. Ao dizer que “todos os anos é a mesma coisa”, encontramos uma afirmação valorativa com sentido negativo acerca das atividades pedagógicas da escola que costumam ser desenvolvidas sempre da mesma maneira. Como notamos, os textos, bem como as sequências didáticas realizadas pelos professores/as são reproduzidos ano após ano de forma incontestável, sem que se leve em conta outras possibilidades de atividades pedagógicas mais críticas e contextualizadas. O exemplo (1) indica um tipo de legitimação de práticas e fazeres hegemônicos que reificam/eternalizam, nos termos de Thompson (2002), e de van Leeuwen (2008), conforme o argumento de *autoridade por conformidade* (Cf Cap. 2), a crença de que “se todos fazem algo eu também devo fazer”. Também cabe notar a legitimação e reificação de práticas reprodutoras de crenças e valores que, em pouco, contribuem para uma visão crítica – tanto por parte dos/as estudantes quanto dos/as professores/as – do que seja cultura e de sua problematização nas práticas escolares.

---

<sup>8</sup> As passagens em negrito indicam os elementos linguístico-discursivos em análise.

Geralmente, após o momento de coordenação coletiva, os professores são dispensados para realizarem seus planejamentos. Cada professor, então, irá planejar suas atividades e buscará textos que serão utilizados em sala de aula conforme sua própria experiência pedagógica e profissional, de maneira individualizada. Seja durante o planejamento de eventos, ou durante o planejamento das aulas, os/as professores/as mantêm contato permanente com textos dos alunos, sejam aqueles elaborados por eles, ou retirados de livros didáticos para serem utilizados em sala de aula. Textos acadêmicos ou de referenciais teóricos são utilizados em momentos específicos de formação continuada que podem ser mais ou menos frequentes de acordo com o desenvolvimento das demais atividades da escola e da prioridade que cada escola dá aos momentos de formação.

Quando há “espaço na pauta da coordenação pedagógica” para a formação continuada, cabe ao/à coordenador/a ou a outra pessoa convidada pela escola (pesquisador/a, psicopedagogo/a, etc.) conduzir as ações pedagógicas. Esse é o espaço em que o letramento crítico do/a professor/a pode acontecer, entretanto, conforme o depoimento de uma professora, ilustrado no exemplo (2), ela

(2) **jamais havia tido uma coordenação pedagógica significativa antes** de atuar na escola em que trabalha atualmente. NCB

Ao perguntar por quantas escolas a professora havia passado, ela respondeu-me que havia passado por várias escolas. Durante a discussão sobre a coordenação pedagógica no grupo focal, outros professores também admitiram que não haviam tido momentos de formação durante coordenações pedagógicas anteriores em outras escolas, como eles haviam tido durante o ano de 2012. Nesse exemplo, vemos um processo de deslegitimação das Diretrizes Pedagógicas que consideram a coordenação pedagógica como um espaço de formação de formação e reflexão docente, que deve acontecer em todas as escolas. Isso parece apontar para um problema sério de descompasso entre o que é declarado e regulamentado, e o que, de fato, acontece nas práticas sociais situadas, no que diz respeito a políticas de formação continuada de professores/as, conforme discutido no Capítulo 1.

Como vimos, a coordenação pedagógica se caracteriza com um gênero discursivo híbrido, que envolve a (inter)ação de professores/as e coordenadores/as. Nesse espaço, são discutidos vários assuntos, desde assuntos de ordem administrativa, até assuntos pedagógicos, como, por exemplo, a discussão de eventos ou de projetos da escola. A interação entre os/as professores/as dá-se principalmente face a face, e esse tipo de interação, na maioria das vezes,

facilita o diálogo entre a direção (representada pelas coordenadoras) e o grupo de professores/as.

A fim de melhor compreendermos a importância da coordenação pedagógica como uma possibilidade de formação continuada, de práticas de letramento e de agência docente investigamos as práticas discursivas e os gêneros que são recontextualizados na escola, no que podemos definir aqui como uma “cadeia de gêneros” que se inicia nas práticas legislativas, governamentais, passa pela formação inicial dos/as professores/as até chegar aos eventos de coordenação pedagógica. Isso porque a opção por selecionar determinados textos, que materializam gêneros particulares, depende dos propósitos específicos de cada instituição. É o caso da escola, que produz e recontextualiza (BERNSTEIN, 1990) gêneros discursivos orientados para ações institucionalizadas e estratégicas, a serviço da própria escola e que estão presentes na cadeia de gêneros de cada instituição educacional. Naturalmente, como qualquer instituição, a instituição escolar também possui seus propósitos, procedimentos e ações racionalizadas, no entanto, o que problematizamos aqui é o quanto racionalizadas e instrumentais podem ser as práticas nos eventos de coordenação pedagógica, que, a nosso ver, deveria ser, em princípio, um tempo-espço para ações comunicativas, entendimentos construídos pelo grupo, reflexão e construção crítica de novos saberes-fazeres. Caso contrário, o espaço-tempo da coordenação está servindo para “desenvolver no espaço da escola” as mesmas atividades instrumentalizadas e reprodutoras que outrora eram realizadas fora da escola e que são criticadas atualmente pelos especialistas em educação.

Nesta seção, investigamos a coordenação pedagógica como espaço de ação e interação de professores/as. Analisamos, em detalhes, como ela é realizada, quem são os atores sociais envolvidos, as relações de poder e as possíveis ações legitimadoras ou transformadoras de determinadas práticas pedagógicas que são recontextualizadas nesse espaço de formação continuada e de letramento docente e destacamos o papel do coordenador pedagógico como ator principal na mediação de práticas pedagógicas e de formação mais críticas.

Encontramos nessas análises um sério problema no que diz respeito à coordenação pedagógica em relação ao que é prescrito nas DPB e a deslegitimação de seus pressupostos, pois constatamos um antagonismo entre o que é pressuposto como formação continuada e o que realmente acontece em algumas escolas; que ainda há escolas que não consideram a coordenação pedagógica como um espaço de formação de professores/as e, conseqüentemente, continuam reproduzindo velhas práticas pedagógicas, embora tenhamos presenciado nas escolas pesquisadas práticas pedagógicas (e de letramento) mais reflexivas.

As análises dos processos de interação nos mostram que em determinados momentos os/as coordenadores utilizam ações estratégicas (FAIRCLOUGH 2003) com a finalidade de atingir determinados objetivos e, em outros momentos, ações comunicativas são utilizadas com vistas a uma reflexão mais crítica e aberta ao diálogo.

#### 4.2 O Projeto Pedagógico Institucional

A análise do Projeto Pedagógico Institucional é altamente relevante para esta pesquisa, pois este é um dos principais temas discutidos pela equipe de professores/as na coordenação pedagógica. A elaboração do PPI é realizada a partir de um problema identificado pelos/as professores/as e requer a prática de reflexão, discussão e elaboração do texto do Projeto. Durante a coordenação, são discutidas “as ações que a escola deve desenvolver a fim de amenizar ou solucionar o problema identificado”. O PPI pressupõe etapas, a saber: 1. Identificação de um problema, 2. Definição de objetivos a serem alcançados 3. Ações a serem desenvolvidas e 4. Avaliação do Projeto. O Projeto Pedagógico Institucional caracteriza-se por envolver toda a escola em torno de um mesmo objetivo. Nesse sentido, cada professor deve desenvolver ações e elaborar atividades a fim de atingir os objetivos pretendidos. Geralmente o PPI envolve um tema gerador que é trabalhado em todos os anos da educação básica. Diferentemente da ação estratégica da coordenadora analisada anteriormente, a elaboração e discussão acerca do PPI pressupõe uma *ação comunicativa* (Fairclough, 2003), orientada para que se chegue a um entendimento em relação às ações pedagógicas previstas no projeto.

O PPI aqui analisado foi elaborado pela Escola B, na Escola A não tivemos acesso ao PPI. Como vimos, o PPI propõe partir de uma situação problema, ter seus objetivos bem definidos desde o início, desde o seu planejamento, durante sua execução até o alcance de seus objetivos finais. Ao longo de seu desenvolvimento, é preciso realizar encontros para que o Projeto seja adaptado às necessidades de aprendizagem dos alunos. O Projeto que aqui analisamos encontra-se em desenvolvimento na Escola B. O tema é: *Vivendo valores na escola*. Destacamos, abaixo, os objetivos do PPI, conforme exemplo (3):

(3)

Promover um processo de reflexão e discussão acerca das relações que se estabelecem nas escolas;

**Provocar uma mudança de postura**, com relação ao enfrentamento dos desafios que vêm sendo apresentados pelo cotidiano das relações escolares;

**Romper com o paradigma conteudista** baseado na transmissão de conhecimentos que desconsidera os saberes do outro;

**Promover espaços de fala e escuta, de diálogos honestos**, por parte de todos os atores, autoras e autores, da escola;

**Proporcionar oportunidades para que a escola discuta e (re)pense os valores** colocados e impostos pelo mundo contemporâneo;  
**Repensar o lugar da norma e da sanção** na e pela escola;  
**Inserir as temáticas de convivência escolar**, considerando-se a perspectiva da educação em direitos humanos e em diversidade, no PPP (Projeto Político Pedagógico) e na prática pedagógica de professores. (PPI, escola B)

Pelas seleções lexicais negritadas no Exemplo 3 do PPI, podemos investigar o que é considerado, pela escola, como bom, desejável ou ruim, por meio de *avaliações presumidas*, conforme discutido no Capítulo 3.

Os processos “promover, provocar e proporcionar” nos remetem a um chamamento à ação dos professores. Vale ressaltar que os processos “promover e provocar” implicam num sentido de que algo necessita ser feito, algo que estava estagnado e que agora é latente. Mas o que é preciso ser promovido na escola? A “reflexão e a discussão das relações escolares”. Isso nos remete ao conceito de *reflexividade* de Giddens (1991, p. 45), segundo o qual, na vida social moderna, “as práticas sociais são constantemente examinadas e reformuladas à luz de informação renovada sobre essas próprias práticas, alterando assim seu caráter” (GIDDENS, 1991, p. 45). Nesse sentido, pude observar que os momentos de coordenação, frequentemente, requerem, ora uma postura mais reflexiva, ora menos. Entretanto um maior nível de reflexividade só é possível se houver uma discussão mais aprofundada dos temas propostos, assim destacamos a função do coordenador como mediador e fomentador das discussões e reflexões entre os/as professores/as.

“Provocar uma mudança de postura com relação ao enfrentamento dos desafios” [...], implica que a postura (ou ação) dos/as professores/as, na época atual, não estava conseguindo lidar com os problemas que a escola estava enfrentando. Ao mesmo tempo, no enunciado “romper com o paradigma conteudista [...]”, podemos pressupor por meio do processo “romper” que práticas de transmissão de conhecimento conteudistas predominavam na instituição.

“Repensar o lugar da autoridade no cotidiano escolar [...] Repensar o lugar e a sanção da escola” pressupõem, também uma reflexão sobre as relações de poder na escola. Quem detém a autoridade (o poder) na escola? Como se desenrolam as relações entre o/a professor/a e o/a aluno/a; entre a direção da escola e o grupo de professores? Qual o papel do coordenador como mediador das relações de poder entre a direção ou as instâncias superiores e o grupo de professores/as? O poder é entendido por Giddens (1991) como “uma capacidade transformativa de ação social, onde um agente age para transformar o mundo pela agência de outros”, sendo (o poder) inerente a todas as relações sociais. Na escola, no espaço/tempo da

coordenação pedagógica, o/a coordenador/a pedagógico/a, a princípio, é quem detém maior poder sobre a equipe de professores/as. No entanto, observamos que o poder do coordenador/a ora favorece o protagonismo docente, ora o desfavorece, pois depende muito da maneira como a coordenação pedagógica é conduzida e da problematização dos temas e assuntos discutidos.

O enunciado “*Inserir as temáticas de convivência escolar [...]*” pressupõe, durante a execução do Projeto, uma emancipação dos atores sociais, alunos e professores, rumo às mudanças pedagógicas e sociais que o Currículo propõe, pois os/as professores/as podem deixar em segundo plano “os conteúdos” e direcionar sua atenção para *problemas sociais* vividos na escola, como, por exemplo, a questão dos valores humanos em nossa sociedade. Nesse tipo de interação, os atores sociais podem ser capazes de se tornarem mais conscientes e autônomos diante dos problemas enfrentados pela comunidade escolar.

Durante a execução do PPI, estão previstas algumas atividades que envolvem a prática da leitura e escrita de textos, das quais destacamos:

(4)

**Conversa dirigida** sobre respeito, respondendo as seguintes perguntas: O que é respeito para você? Como respeitamos os outros? O que é respeitar a si mesmo?

Apresentar uma **frase** para iniciar uma **reflexão** sobre o tema;

**Perguntas** para fomentar o debate;

Construir **quadro comparativo** enfatizando atitudes favoráveis e atitudes desfavoráveis relacionadas ao valor que está sendo trabalhado;

Produção textual: criar frases, produzir **textos** enfatizando a temática;

Construir um **livro** que pode ser escrito e ilustrado, partindo de frases como: senti-me respeitado e no dia em que..., senti que não respeitei quando..., a escola mostra respeito por quando..., ao respeitar a natureza me sinto..., ao respeitar os outros fico...;

Ler **textos**, escolher personagens, observando características que denotam respeito, fazer **registro**,

Escrever uma **carta** pedindo desculpas a alguém por alguma atitude de desrespeito que tenha tido por essa pessoa;

Produzir **mural**;

Observar as habilidades do Currículo **para o desenvolvimento das atividades do projeto**.

Leitura de uma **reportagem, propaganda**, exploração de uma **imagem** que leve os alunos a produzirem uma solução para o fato, bem como uma atitude respeitosa a ser tomada. (Grifo nosso) (PPI)

Como vimos nas seleções lexicais e nas relações semânticas estabelecidas, as atividades que estão previstas no PPI preveem vários momentos de diálogo, de ação comunicativa e de práticas de letramento(s), como a leitura, debate e produção textual; e o uso de gêneros discursivos diversos, tais como: conversa dirigida, perguntas, carta, livro, mural,

etc. Cada gênero possui sua função específica na prática pedagógica, e isto corrobora para a reflexão acerca do tema gerador do projeto: Respeito. Merece destaque a ação de escrever uma carta a outra pessoa pedindo desculpas, uma vez que se trata de uma situação real de letramento e de prática de cidadania. Nesse sentido, essas práticas de letramento podem contribuir para um aprendizado conjunto entre todos os que colocam em ação o projeto da escola: professores, direção, alunos e comunidade escolar.

Outra ação relevante prevista no PPI é a observância das habilidades do Currículo para o desenvolvimento das atividades, pois o Currículo é o principal regulador, regulamentador e norteador das ações pedagógicas. Nos termos do Cap. 2, consiste em um “gênero de governança”, que regulamenta a prática. Conforme Fairclough (2003, p. 32): “gênero de governança” refere-se a “qualquer atividade dentro de uma instituição ou organização direcionada para regular ou gerenciar alguma outra (rede de) prática(s) social (ais)”. Em “Observar as habilidades do Currículo para o desenvolvimento das atividades do projeto”, verificamos novamente uma forma de legitimação do Currículo, denominada por van Leeuwen (2008) como *legitimação por racionalização instrumental*, que ocorre por meio de uma orientação objetiva em que

os objetivos são construídos “em pessoas” como “motivações conscientes ou inconscientes”, propósitos, intenções, fins etc. Isso requer que a agência do ator intencional seja explicitamente expressada. (van LEEUWEN, 2008, p. 114).

Os conteúdos do projeto são desenvolvidos segundo as habilidades do currículo e são explicitados nos objetivos, corroborando para a legitimação do currículo como um documento norteador das ações pedagógicas.

Como pudemos constatar por meio da análise do PPI, sua execução depende de uma problematização e de uma reflexão conjunta de toda a equipe de professores/as e, por essa razão, a discussão e elaboração deste documento envolvem práticas de letramento crítico docente e, principalmente, uma iniciativa por parte do/a coordenador/a pedagógico/a, que deve promover a discussão sobre o Projeto, pois caso o coordenador/a não promova a discussão, o Projeto sequer será discutido na escola. Como pudemos observar no PPI, por meio das análises de avaliações presumidas nos processos selecionados, há uma tentativa de mudança de paradigmas e de ações pedagógicas por meio de rupturas de ações antes consolidadas na escola. Há, também, a disposição de desenvolverem ações de letramento que não eram desenvolvidas anteriormente. Além disso, as análises do PPI indicam que ações pedagógicas previstas no texto corroboram para a legitimação do currículo como um documento norteador dos anos iniciais.

### 4.3 As Diretrizes Pedagógicas do BIA

No Capítulo 1, vimos que as Diretrizes Pedagógicas do BIA regulam as ações pedagógicas de escolas e professores de anos iniciais da rede pública de ensino do Distrito Federal. Assim, as DPB também se caracterizam como um ‘gênero de governança’ e, por isso, liga diferentes escalas, conectando o local e o particular ao regional, ao nacional e ao global (FAIRCLOUGH, 2003). No caso das DPB, elas conectam e recontextualizam o discurso da Secretaria de Educação às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Nesse contexto, primeiramente analisamos as expectativas da SEEDF em relação às práticas pedagógicas e de letramento a serem desenvolvidas nas escolas públicas do Distrito Federal e, em seguida, analisamos uma nota de campo do dia em que foi realizado um estudo das DPB na Escola B, sobre *o princípio de ensino da língua*, previsto no texto das Diretrizes. Esse momento de estudo dos/as professores/as também se configura como um evento de letramento da coordenação pedagógica.

A fim de identificarmos no texto das DPB o que se espera que seja colocado em ação (pelos/as professores/as) nas escolas, em relação à formação de professores/as, às práticas de letramento e à coordenação pedagógica, utilizaremos a seguir categoria de análise ‘modalidade’. Segundo Fairclough (2003, p. 166),

a questão da modalidade pode ser vista como a questão de como as pessoas se envolvem quando fazem declarações, perguntas, ofertas ou procuras. O ponto é que existem diversas formas de fazer cada uma das acima citadas com diferentes níveis de envolvimento.

Conforme vimos no Capítulo 2, existem diferentes tipos de modalidade (FAIRCLOUGH, 2003) que podem ser associados a diferentes tipos de troca e funções de discurso: troca de conhecimento (modalidade epistêmica) e troca de atividade (modalidade deôntica). As declarações de modalidade deôntica estão ligadas às de juízo de valor. Nos excertos abaixo, encontramos alguns marcadores modais relevantes no que diz respeito ao princípio da formação continuada:

(5) Nesse sentido, formação do professor do Bloco Inicial de Alfabetização **deve ser vista numa perspectiva crítico-reflexiva** que possibilite aos docentes a construção de sua autonomia pessoal e pedagógica [...] (DPB, p.51).

(6) Considera-se que para isso, a prática **deve ser reflexiva e criadora** [...] (DPB, p.52)

(7) A atividade docente **não pode ser vista** como um conjunto de atividades desarticuladas e justapostas, restrita ao observável [...] (DPB, p.52).

(8) Portanto, **é preciso unir** os saberes e fazeres dos professores, incorporando-os aos princípios teórico-metodológicos aqui apresentados [...] (DPB, p. 53).

Podemos observar por meio dos marcadores explícitos de modalidade o que é necessário e o que é esperado que aconteça, ou não, nas escolas. Podemos verificar alto grau de expectativa e obrigatoriedade nos marcadores modais destacados em todos os exemplos acima. Espera-se da escola que os saberes e fazeres dos professores sejam atrelados à teoria que subjaz as práticas pedagógicas e que as atividades pedagógicas não sejam desarticuladas, mas reflexivas, criadoras e contextualizadas. Nos Exemplos 5 e 6, encontramos a modalidade epistêmica que se refere à postura crítica e reflexiva de professores/as. Em 7 podemos nos questionar acerca de quem julga a atividade docente como *desarticulada* e *justaposta*, uma vez que há omissão do agente neste exemplo. Nesse entendimento, alguém já está (pré) julgando e generalizando a ação docente. Em 8, ao dizer que *é preciso unir saberes e fazeres dos professores*, podemos pressupor que, os saberes, ou seja, a teoria (do conhecimento), ainda não está alinhada à prática docente.

As práticas de letramento também estão previstas nas DPB, destacamos a seguir, alguns exemplos que tratam sobre esse tema:

(9) **Precisa-se repensar a organização escolar e todo o seu trabalho**, principalmente seu processo avaliativo, de forma que esse funcione como elemento promotor das diferentes formas de letramento. (DPB, p. 31)

(10) Logo, o trabalho desenvolvido no BIA por você, professor, **deve formar pessoas letradas** no sentido de abrir possibilidades de entrada de outras vozes em suas histórias de vida. (DPB, p. 31).

Nos Exemplos 9 e 10, vimos a demanda por uma reflexão acerca das práticas de letramento por meio de uma reorganização do trabalho desenvolvido nas escolas, atribuindo, principalmente, ao professor a obrigatoriedade de formar pessoas letradas. Ressaltamos que há um apagamento do agente em 9, pois não são explicitados os atores que precisam repensar a organização escolar e o seu trabalho, nem tão pouco a maneira como essa reorganização do trabalho escolar deverá acontecer.

A seguir, destacamos alguns exemplos do texto das DPB no que tange à coordenação pedagógica:

(11) Nessa perspectiva, a coordenação pedagógica **deve ser entendida como o espaço-tempo privilegiado de articulação do projeto político-pedagógico**, na medida em que nela se organiza a reflexão, a participação e os meios para a implementação do projeto (DPB, p. 54).

(12) **A coordenação pedagógica é também espaço de formação continuada dos professores** o que **implica na necessidade de sua significação**, como possibilidade de

construção coletiva, de trocas de experiências e de vivências significativas para o aprimoramento do fazer pedagógico. Para a implementação da proposta do BIA, **necessário se faz pensar alternativas pedagógicas que possibilitem concretizar uma prática transformadora com uma organização de coordenação pedagógica ainda fragmentada e individualizada em algumas unidades escolares** (DPB, p. 54).

No Exemplo 11 as DPB preconizam que a coordenação pedagógica deve se constituir em um ambiente de reflexão e discussão sobre o projeto político-pedagógico. Em 12 o texto das DPB novamente trata da necessidade de significação da coordenação pedagógica como espaço reflexivo, uma vez que, conforme a declaração avaliativa nesse exemplo, ainda há coordenações pedagógicas desarticuladas e individualizadas nas escolas até os dias atuais.

Como dissemos anteriormente, realizamos um estudo dirigido na escola B sobre as DPB no dia 19.09.2012 e registramos em notas de campo nossas observações. O estudo realizado foi sobre “o princípio do ensino da língua”, com ênfase em letramento. Os grupos de estudos foram então divididos e, em seguida, cada grupo leu, discutiu e socializou suas ideias sobre o tópico estudado, destacando os principais aspectos do texto e quais pontos eram convergentes com as ações desenvolvidas na escola. Registramos que, embora o estudo sobre as DPB tenha sido uma iniciativa válida, os/as professores/as demonstraram um conhecimento superficial das Diretrizes e faltou uma discussão mais aprofundada sobre os temas estudados. Nas notas de campo, registramos, também, algumas falas dos/as professores/as:

- (13) Desde o início (do ano) isso tudo foi colocado para a gente. NCB
- (14) Existem muitos pontos convergentes, mas isso precisa ser permanente. NCB
- (15) Se este trabalho estivesse sendo realizado desde a alfabetização, teríamos melhores resultados nos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos. NCB
- (16) É preciso envolver os pais. NCB

Por meio de avaliações com modalidades deonticas, os/as professores/as deixam claro o que consideram necessário ser realizado na escola em relação às práticas de letramento. Conforme o Exemplo 14, a professora destaca que as ações previstas nas DPB têm sido realizadas durante o corrente ano, mas destaca também que tais atividades precisam ‘ser permanentes’, ou seja, pressupõe-se, por meio dos marcadores de modalidade, que as atividades não são contínuas, que não há uma continuidade nas práticas pedagógicas (de letramento), desenvolvidas na escola. Nesse sentido, o discurso dos/as professores/as coaduna-se como discurso das Diretrizes Pedagógicas, pois ambos concordam que não há uma continuidade na formação docente. Em 15, destacamos o fato de que o trabalho de

formação continuada não era realizado anteriormente. A participação dos pais no processo de letramento dos alunos, segundo os professores, também se faz necessária, e pressupõe um envolvimento da comunidade – dos pais dos alunos – a fim de que a responsabilidade pela alfabetização e letramento dos alunos não seja somente delegada aos/às professores/as.

De acordo com as DPB, as análises segundo a modalidade deontológica apontam o que as DPB consideram como necessário no que tange aos princípios da formação continuada e do letramento. O texto prevê uma agência do professor e da escola como espaço de letramento e formação contínua. Segundo as DPB, a postura dos/as professores/as deve ser crítica e reflexiva e a coordenação pedagógica deve constituir-se como espaço de formação continuada dos professores, implicando na necessidade de sua (re)significação, como possibilidade de construção coletiva, de trocas de experiências e de vivências significativas para o aprimoramento do fazer pedagógico.

O estudo sobre as Diretrizes Pedagógicas do BIA possibilitou aos/as professores/as uma reflexão crítica sobre letramento e formação continuada. Esses dois temas foram estudados e socializados entre os professores, que compararam as Diretrizes Pedagógicas com as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, ou seja, que aspectos eram convergentes entre a teoria e a prática da escola. Este evento de letramento, representa um tipo de “letramento ideológico” (STREET, 1995) que possibilitou aos/as professores/as, entre outros avanços, uma reflexão sobre a necessidade de se ter uma formação contínua na escola e da importância das práticas de letramento para os professores, tendo em vista que tais práticas, segundo os professores/as, não eram desenvolvidas de forma sistemática e contínua nos anos anteriores. Durante a recontextualização das DPB, o discurso é rearticulado. Na perspectiva de rearticulação do discurso, conforme Fairclough (2003) criam-se novas possibilidades discursivas e de práticas sociais. Entretanto, segundo as representações docentes, a formação continuada não deve ser interrompida, pois ao contrário do que as DPB preveem, não há uma formação docente constante na escola e tal fato, com certeza, influencia a prática pedagógicas desses/as professores/as.

#### **4.4 Representações sobre o currículo em uma plenária de professores**

O currículo é um gênero oficial de ensino, ou seja, é produzido a partir de fonte oficial e se caracteriza por expressar posições pedagógicas e políticas de órgãos públicos reguladores da política educacional” (SILVA; FRADE, 1998, p. 97). Seu principal interlocutor é o/a professor/a. Este documento orienta as ações pedagógicas e, dependendo do entendimento que os professores possuem acerca dele, as práticas pedagógicas podem ser

conduzidas de modo a reproduzir as relações de dominação em nossa sociedade, ou, ao contrário, possibilitar mudanças em tais relações.

Em uma quarta-feira, dia destinado à coordenação pedagógica coletiva na escola, reuniram-se em uma plenária de professores de várias escolas a fim de discutirem o Currículo da SEEDF. Algum tempo depois, a Secretaria de Educação enviou às escolas um quadro-síntese das principais declarações dos/as professores/as. Por se tratar de um dia que é destinado à coordenação pedagógica coletiva, consideramos relevante analisar as representações dos/as professores sobre o Currículo neste evento. No dia da plenária, foram discutidas as seguintes questões:

1. Que aspectos precisamos recuperar no Currículo do ensino fundamental anos iniciais como elementos importantes de um trabalho comprometido com a qualidade do ensino na escola pública?
2. Como podemos aproximar a cultura acadêmica e escolar que correspondem às definições que constituem o Currículo e a cultura experiencial, adquirida individualmente pelos alunos em seus intercâmbios espontâneos?
3. Quem são os sujeitos para quem organizamos o Currículo do ensino fundamental nos anos iniciais? Qual a concepção de desenvolvimento humano a ser considerada?
4. Quem são os professores que implementam o Currículo do ensino fundamental?
5. O que é ensinar e aprender? Qual a nossa concepção de ensino e aprendizagem?
6. Qual o espaço da educação física, arte e ensino religioso no Currículo dos anos iniciais do ensino fundamental?
7. Como avaliamos os conhecimentos privilegiados no Currículo do ensino fundamental anos iniciais? O que incluímos e retiramos do Currículo? Em que nos baseamos?

Tais questões deveriam ser analisadas sob três aspectos em relação à elaboração do Currículo: potencialidades, fragilidades e alterações propostas.

As *potencialidades* dizem respeito aos “pontos fortes” do Currículo segundo a opinião dos professores, ou seja, referem-se ao que teoricamente não precisa ser modificado no texto do currículo. As *fragilidades* são aspectos que, segundo os professores, não possui uma relevância para a prática escolar ou até mesmo conteúdos que não foram abordados no Currículo, mas que deveriam constar no mesmo. As alterações propostas partem de aspectos (ou conteúdos) que devem ser reformulados ou acrescentados ao texto do currículo. Esse campo trata também de possíveis mudanças estruturais no sistema de educação do Distrito Federal, sugeridas pelas escolas.

Por se tratar de representações docentes sobre o currículo e, principalmente, sobre o que os professores sugerem como mudanças no Currículo das escolas públicas do Distrito Federal, analisamos, como no estudo das DPB, a *modalidade*, especificamente a *modalidade deôntica*, nas representações, a fim de investigar o que os/as professores consideram que deve ser modificado no currículo:

- (17) O professor às vezes trabalha gramática e o que o aluno **precisa é sair lendo, escrevendo e interpretando.**
- (18) **Precisamos de psicopedagogos**, psicólogos, assistentes sociais, grupo de apoio especializado.
- (19) **É necessário** que o currículo resgate a identidade da escola pública do DF. É muito extenso, mas falta a nossa identidade, não aborda os anseios da nossa comunidade, **deve ser** o currículo da nossa sociedade.
- (20) **Precisamos de biblioteca estruturada.**
- (21) O currículo **tem que ser mais flexível e menos cansativo.**
- (22) Formação continuada **tem que continuar.**
- (23) Colocar na escola a função social da escola, pois isso está diretamente ligado ao currículo; também **precisamos discutir o papel do professor.**
- (24) **Não trabalhar gramática**, pois **o papel do aluno de primeira a quarta é ler, escrever e compreender.**

O modalizador deôntico “precisar”, presente nos Exemplos 18, 20, 22 nos mostra o que os/as professores/as consideram de mais urgente nas escolas e que influencia diretamente na prática pedagógica. Podemos constatar por meio desses exemplos que professores/as se posicionam criticamente em relação às condições precárias de trabalho, como a falta de profissionais especialistas nas escolas por exemplo.

Nota-se nos Exemplos 17 e 20 a preocupação dos/as professores/as com relação à leitura e escrita dos alunos, reivindicando bibliotecas que possam colaborar para o melhor desempenho das competências de leitura e escrita. No Exemplo 20, os/as professores/as referem-se às condições de trabalho precárias, que encontramos na maioria das escolas brasileiras. Falar em qualidade em educação requer condições mínimas de trabalho para que os professores possam trabalhar de forma digna. Ao dizer que as escolas necessitam de bibliotecas estruturadas, o/a professor/a refere-se ao fato de estarmos em um país que, teoricamente, incentiva a leitura e sequer disponibiliza bibliotecas aos alunos para que possam ler e realizar suas pesquisas. Lembramos, também, que nas duas escolas pesquisadas não há biblioteca, há uma sala de leitura que é utilizada também para a realização da coordenação pedagógica.

A dizer que o currículo tem que ser mais flexível, e menos cansativo, em 21, o/a professor/a está avaliando o currículo de forma negativa, pois demonstra seu ponto de vista e sua incompreensão em relação ao texto, que é cansativo, pois exige uma leitura minuciosa e aprofundada para a sua compreensão.

Há também, segundo os/as professores/as, a necessidade de formação continuada que não seja interrompida, que seja constante, conforme nos mostra o Exemplo 22. Isso porque no contexto educacional, o/a professor/a precisa lidar com os desafios que se apresentam diariamente. Em meio às mudanças e imposições globais, os/as professores/as necessitam repensar, constantemente, suas práticas pedagógicas e sua própria identidade, conforme nos mostra o Exemplo 23. Qual o seu papel? Sabemos que nos dias atuais o professor assume vários papéis que precisam ser discutidos pela sociedade, pois ele mesmo demonstra ter incerteza com relação a sua própria identidade e às funções por ele desempenhadas.

No Exemplo 24 temos uma negação categórica em ensino relação ao ensino da gramática e, em seguida, uma afirmação categórica (ambos, modos que revelam alto grau de comprometimento do/a locutor/a com o que enuncia) sobre o papel do aluno, que é de saber ler, escrever e compreender o texto, demonstrando um posicionamento crítico em relação ao ensino e aprendizagem do português como língua materna: “o papel do aluno de primeira a quarta é ler, escrever e compreender”. Vale ressaltar que durante a observação realizada nas escolas, constatamos que os professores ainda não estão certos quanto à necessidade, ou não, de se trabalhar a gramática em sala de aula também como devem “ensinar”, ou não, aspectos gramaticais aos alunos.

A análise do quadro-síntese resultante da plenária de professores nos mostra que a discussão e reflexão sobre o currículo se caracteriza como uma prática de letramento ideológico (STREET 1995, cf. Cap. 2), ou seja, que assume que o significado de letramento depende das instituições sociais nas quais está inserido, uma vez que possibilita aos/as professores/as, por meio de sua participação, posicionarem-se criticamente em relação ao currículo e às condições precárias de trabalho existente nas escolas, que são ocultadas no discurso hegemônico dos documentos oficiais. A discussão sobre o currículo nos remete à importância da efetivação da agência de professores/as, que segundo Fairclough (2003, p. 161), “depende da natureza do evento e sua relação com as práticas e estruturas sociais e as capacidades do agente”.

Segundo as categorias avaliação e modalidade, pudemos compreender as representações dos/as professores/as acerca do currículo na plenária regional, o que eles/elas consideram como necessário que seja modificado nas escolas com vistas à operacionalização do currículo

bem como o que é necessário que seja modificado em relação ao seu texto, que é, por diversas vezes, incompreendido pelos/as professores/as devido ao alto grau de complexidade. Os exemplos de modalidade analisados demonstram que os professores/as posicionam-se de forma crítica e explicitam, algumas vezes, um alto grau de comprometimento em suas falas no que tange às condições precárias de trabalho das escolas públicas, como a falta de especialistas e de infraestrutura. Além disso, as representações docentes reiteram que a formação continuada deve ser permanente, corroborando para a necessidade da formação profissional acerca do currículo acontecer de forma permanente.

#### 4.5 Representações docentes sobre letramento

Em um grupo focal na primeira escola pesquisada, discutimos questões sobre letramento, formação continuada e também sobre a importância da coordenação pedagógica na prática educacional. Essas representações nos ajudam a revelar aspectos da consciência crítica dos/as professores/as sobre as práticas de leitura e escrita no contexto escolar e em sua formação profissional:

(25) P1: Eu vi, assim, a gente deu uma lidinha, mais ou menos por alto, que **letramento é quando a pessoa passa a compreender o que leu**. Como a bula. Para que serve a bula? Tá vendo ali uma placa, não só olha a placa, mas entende o sentido verdadeiro da placa. Você está escrevendo um texto, como ela disse, não só para escrever, mas está compreendendo aquele texto, seguindo o que pede aquele texto, interpretar realmente e... É interpretar, não só ler, mas também saber ler e interpretar, saber o que está ali. GFA

(26) P2: **Para mim é compreender, para mim**. Você vindo aqui. Entender algumas coisas que, de repente, passam até batido no dia-a-dia, entendeu? E entender a formação continuada é isso, né? E para mim, assim, **para mim tem sido bom**, para mim tem sido muito bom isso, para mim é bom. É algo novo que no ano passado era só o **antigão** mesmo, **tradicional**. Tinha o texto, tinha a interpretação de texto, tinha...tinha tudo. Tinha que saber ler a figura, tinha que alfabetizar o BA BE BI BO BU, mas não tinha essa **compreensão de gênero de texto**. **Mas para mim tem sido muito bom**. GFA

(27) P3: Bom, letramento para as crianças, eu acredito, não só para as crianças, mas para todo o mundo, que é a questão da leitura, **tudo o que a gente trabalha dentro da leitura tá sendo trabalhado também na escrita da criança, a gente tá casando essas duas coisas sempre**, em sala de aula [...] GFA

No Exemplo 25, encontramos uma avaliação: “Para mim tem sido bom”, que se refere aos eventos de letramento na coordenação pedagógica. Embora as práticas de leitura e escrita sejam utilizadas no contexto escolar, diariamente, não há uma reflexão crítica sobre como essas práticas são relevantes para a formação do professor e para a prática pedagógica. Em 25, quando a professora P1 começa a discorrer sobre o que é letramento, ela nos remete à *interdiscursividade*, ao uso de gêneros discursivos ao longo de sua vida social. Essa experiência pessoal a ajuda a definir letramento ao mesmo tempo em que o associa aos

encontros de formação continuada que realizamos durante a pesquisa. Ela discorre sobre letramento, exemplificando os gêneros discursivos e suas respectivas funções sociais, tais como: placas e bulas e diferenciando o ato de ler e de saber interpretar os textos. Seu discurso nos remete, também, à seguinte asserção de Rios (2009, p. 231):

Nós sabemos que o que ocorre no mundo não é simplesmente particular ou intimamente relacionado ao letramento, mas também práticas híbridas, um espaço aberto para a interdiscursividade – as articulações – entre gêneros, discursos e estilos nas ou entre as ordens do discurso – estão em questão. É nos mundos da vida que os sistemas se desenvolvem. Particularmente em relação às subjetividades, o mundo e os sistemas de letramentos estão inclusos na história de letramento de uma pessoa. Os sistemas de letramentos e pressuposições dominantes [...] são alternados e representações com letramentos auto-gerados e representações relativizadas de letramentos.

Conforme a citação acima, práticas de letramento são sociais e subjetivas ao mesmo tempo, pois dependem da experiência que cada indivíduo possui e estão inclusas na história de letramento de uma pessoa. Quando a professora faz uma avaliação afetiva que, para ela, os encontros haviam sido bons, ela está avaliando de forma positiva as práticas e eventos de letramento na escola. Não há como dissociarmos as práticas de letramento da formação continuada, uma vez que elas são indissociáveis.

Enquanto a professora P1, no Exemplo 25, associa letramento mais em relação às funções sociais da leitura e da escrita e a sua vida pessoal, as professoras P2 e P3, nos Exemplos 26 e 27, respectivamente, associam letramento as suas práticas pedagógicas nas escolas em que trabalharam ou que trabalham atualmente. P2 menciona o fato de antes pertencer à outra escola, e que na outra escola era diferente, pois não se trabalhava o ensino da língua materna por meio de textos.

O depoimento da professora em 26 refere-se às práticas tradicionais de ensino da língua, o que nos mostra que ainda existem práticas tradicionais, que se baseiam em atividades descontextualizadas e não reflexivas. Como discutimos no Capítulo 3, com base em Fairclough (2003, p. 172), a categoria *avaliação* “expressa apreciações ou perspectivas do locutor, mais ou menos explícitas, sobre aspectos do mundo, sobre o que se considera bom ou ruim, desejável ou indesejável”. No Exemplo 26, a avaliação ‘antigão’, que a professora utiliza para julgar o trabalho realizado em outra escola, tem um sentido negativo, denomina algo ultrapassado e que ainda perdura na prática pedagógica de outra escola. Esta palavra encontra-se no mesmo campo semântico da palavra ‘tradicional’, que também possui, aqui, um sentido negativo, algo antiquado, ultrapassado. Ou seja, a professora refere-se às práticas pedagógicas descontextualizadas que ainda são desenvolvidas, apesar do surgimento de outras

possibilidades de ações pedagógicas, desenvolvidas a partir de textos. Mais adiante, a mesma professora complementa a sua fala:

(28) **Para mim são ideias novas**, entendeu? Para mim são ideias novas. Só que eu acho assim, que as duas formas são muito boas, eu acho. Juntas [...] GFA

Em 28 temos uma declaração/afirmação avaliativa. As “ideias novas” a que a professora se refere são as de se ensinar a língua materna na perspectiva de gêneros discursivos de maneira contextualizada. A professora avalia essa perspectiva como sendo nova, ou seja, ela não trabalhava dessa maneira antes. Isso, mesmo após terem se passado mais de dez anos desde a publicação dos PCNs, que já previam o ensino e aprendizagem de língua portuguesa numa perspectiva sociointeracional.

Outra professora acrescenta sobre a leitura e a escrita:

(29) **A gente tá casando essas duas coisas** (leitura e escrita) sempre em sala de aula, para que elas tenham noção, inclusive do que significam determinadas palavras. **A gente tá batendo bastante nesta tecla aqui** [...] então, todos esses encontros, o que a gente tá percebendo, pelo menos eu estou percebendo, é que eu estou melhorando, sim, a questão de estar trabalhando com os meninos.

As metáforas conceituais destacadas no exemplo acima demonstram o empenho da professora em trabalhar na perspectiva do letramento com seus alunos, que são de origem humilde e apresentam sérias dificuldades aquisição da linguagem escrita. Ao mesmo tempo a professora enfatiza que o trabalho com textos estava sendo realizado de forma sistemática, em: “batendo sempre na mesma tecla”.

Na Escola A, entrevistamos o diretor, que possui formação acadêmica em linguística. Durante o tempo em que estive na escola, ele demonstrou seu empenho no sentido de fomentar, junto ao grupo de professores, discussões acerca das práticas de leitura e escrita em sala de aula, a fim de que o resultado do teste diagnóstico – que constatou a dificuldade dos alunos em relação à inferência de sentidos em textos – fosse revertido em ações pedagógicas que pudessem favorecer o letramento dos alunos. Sobre letramento, ele discorreu:

(30)

[...] **letramento é diferente de alfabetização**. Alfabetização seria só você aprender a ler, interpretar o códigos e saber que palavra é aquela que ta escrita. E o **letramento é você fazer o uso social, correto, ou adequado ou útil, eficaz desse conhecimento técnico que você tem da leitura**. Mas eu tenho visto que o pessoal tem aumentado ainda mais o que é o letramento, né, passou para letramento de matemática, passou para letramento de professor, de aprendizado. Então eu, hoje, como não tô aprofundado dentro do termo técnico que o pessoal usa na academia, eu não sei como está sendo

usado o letramento, mas eu entendo que o motivo e a razão de estarem utilizando essa palavra é para  **você entender que todo aquele conhecimento que você adquiriu principalmente na série na escola, ele tem uma função social e tem que ser usado**. E é assim que eu tenho entendido, sempre que eu leio letramento, que hoje a palavra letramento aparecendo aqui e ali eu penso: Olha, para se fazer um uso social daquele conhecimento. Porque agora não é só alfabetização. **Não é só o conhecimento da leitura, né. Letramento agora é uma continuidade**. Eu lembro que quando eu estava na faculdade a professora falava muito sobre da gente viver em uma sociedade letrada né, e porque uma pessoa analfabeta ela era excluída, que tudo nós precisamos de registro, nós precisamos de escrita, nós precisamos do código né, e não é só do código, mas do entendimento de se fazer usar ele da forma correta, inclusive atualmente. Então assim se você me pergunta hoje o que é letramento, eu vou falar para você em uma definição simples, do que o pessoal costuma usar, eu não sei. Agora do que eu entendo o que é, é  **você saber fazer o uso social, o uso social que eu digo uma relação social, uma relação de trabalho**. Não é só o uso social naquele sentido simples que a gente usa não. **Tanto na escola, quanto no trabalho, você saber fazer o uso correto da linguagem na sala, fora dela, usar com os amigos, na rua**. E a criança saber fazer, ter essa diversidade de vários papéis diferentes que ele vai quando, e através do conhecimento, que o conhecimento dele irá ser utilizado. E.D

Primeiramente, analisamos o Exemplo 30 por meio da *interdiscursividade*. Para Fairclough (2003, p. 129), “uma análise inter-discursiva de textos é parcialmente preocupada em identificar quais discursos são relacionados e como eles são articulados juntos”, mesmo que a realização desse discurso no texto seja mínima. Inicialmente as representações acima sobre letramento nos remetem ao seu uso nas práticas sociais, à função social das práticas de leitura e escrita “o letramento é você fazer o uso social [...]”, associando letramento ao conhecimento: “para você entender que todo aquele conhecimento que você adquiriu, principalmente na série da escola, ele tem uma função social e tem que ser usado [...], “para se fazer um uso social daquele conhecimento”. Como nota Apple (2008, p. 65. Cf. Cap. 2), “nas escolas, o conhecimento, em geral, é aceito como dado, como neutro”. Precisamos pensar sobre como as escolas selecionam, preservam e distribuem o conhecimento.

Na fala, o diretor refere-se à distinção entre alfabetização e letramento de uma maneira bastante consciente: “letramento é diferente de alfabetização”. E acrescenta: “Alfabetização seria só você aprender a ler, interpretar os códigos e saber que palavra é aquela que tá escrita”, indicando sua compreensão de que alfabetização refere-se à aprendizagem do código, da tecnologia da escrita e diferenciando letramento de alfabetização. Em seguida, o diretor refere-se ao letramento como algo indispensável nas relações de trabalho: “Não é só o uso social naquele sentido simples que a gente usa não. Tanto na escola,

quanto no trabalho [...]”, ou seja, o que o conhecimento aprendido na escola, deve ser útil no/para o sistema capitalista, do qual a escola é parte. O conhecimento, nesta perspectiva, é o que Giroux (1997, p.37) denomina como *capital cultural*, certas formas de conhecimento, práticas de linguagem, valores e estilos legitimados em nossa sociedade e que visam atender as demandas do novo capitalismo.

As representações do diretor sobre letramento são em sua maioria afirmações avaliativas categóricas e demonstram uma consciência crítica em relação às práticas pedagógicas (e de letramento) desenvolvidas na coordenação. A análise interdiscursiva da entrevista com o diretor em 30 ilustra processos de mercantilização do discurso educacional e envolve o que Jessop (2008, p. 17) chama de ‘imaginários econômicos’, que são “discursivamente constituídos e materialmente reproduzidos em muitos locais e escalas, em diferentes contextos espaço-temporais e além de vários horizontes espaço-temporais”. Nessa perspectiva, as práticas de letramento, segundo o diretor, visam atender, entre outras coisas, a demanda mercadológica do novo capitalismo e recontextualizam o discurso mercadológico no campo educacional, pois os alunos “devem ser preparados para o mercado de trabalho”.

Em geral, as representações sobre letramento revelam que os professores associam, interdiscursivamente, as práticas de letramento às suas experiências pessoais com relação à leitura e à escrita. Os exemplos analisados também demonstram que embora as práticas de leitura e escrita sejam utilizadas no contexto escolar, diariamente, não há uma reflexão mais crítica sobre como essas práticas são relevantes para a formação do professor e para a prática pedagógica, pois os professores pedagogos ainda sentem dificuldade em trabalhar em sala de aula na perspectiva dos gêneros discursivos. Segundo as avaliações, ainda há a prática de ensino de língua materna de forma descontextualizada e pouco problematizada nas demais escolas públicas do Distrito Federal. Todos/as os/as colaboradores/as avaliaram de forma positiva as práticas de letramento, mas demonstram possuir apenas um conhecimento empírico das práticas, em detrimento de um conhecimento teórico que pudesse auxiliá-los/as em sua prática particular. Conforme constatamos, a formação em letras do diretor da escola A, bem como das coordenadoras da Escola B, corrobora para o desenvolvimento de ações pedagógicas mais reflexivas no contexto escolar, por meio de eventos de letramento mais críticos e reflexivos, e esse fato, talvez, seja um diferencial em relação à formação de professores/as coordenadores/as em outras escolas.

#### 4.6 Representações docentes sobre coordenação pedagógica e formação continuada

Para analisarmos as representações docentes sobre coordenação pedagógica e formação continuada nas duas escolas em que realizamos a pesquisa de campo, investigamos manifestações de *avaliação* a fim de identificarmos aspectos positivos e negativos dos eventos de coordenação pedagógica estudados, buscando responder às questões de pesquisa. Os excertos abaixo são transcrições dos grupos focais realizados nas duas escolas e da entrevista com o diretor da escola. Os exemplos abaixo referem-se aos seguintes tópicos-guia: avalie a coordenação pedagógica ao longo de sua vida profissional; para que serve a coordenação pedagógica?

(31) Na verdade, compreendi o sentido e a função (verdadeira) da coordenação pedagógica coletiva há dois anos na SEEDF. **Até então nas instituições de ensino anteriores, ela servia basicamente para se tratar de datas e compromissos. Reflexões acerca de práticas pedagógicas e formação continuada na escola, é algo recente na minha vida profissional e tem sido de grande valia, pois me ajudou a “re-posturar” como docente dentro da sala de aula.** O estudo do currículo e as discussões sobre como e o porquê do desenvolvimento das habilidades cobradas por ele **foram fundamentais para esse despertar**, esse novo olhar para o ensino e aprendizagem. GFB

(32) As coordenações pedagógicas que mais contribuíram na minha formação profissional foram aquelas em que **havia troca de experiências, reflexões sobre a prática pedagógica**, antes mesmo de ser instituída a jornada ampliada<sup>9</sup>. GFB

(33) [...] Nas escolas públicas do D.F., **a vivência que tive foi e tem sido importante para o meu crescimento, não só intelectual, mas pessoal, humano.** GFB

(34) **No início de minha carreira, a coordenação pedagógica era voltada tão somente para planejar a aula e preparar matéria.** De alguns anos para cá, **surgiu a necessidade, partindo dos próprios docentes de se estudar temas que pudessem facilitar o trabalho do professor.** GFB

(35) [...] Por que você precisa de ajuda. É para isso que serve a coordenação, né? [...]. Para isso que serve a coordenação, **para trocar ideia, tirar dúvidas, para passar de repente uma coisa que a outra não sabia, mas você sabe né.** GFA

Nos Exemplos 31 e 32 as professoras representam e avaliam a coordenação pedagógica em termos das ações que eram desenvolvidas antes e que são desenvolvidas atualmente. Para elas, antes a coordenação servia apenas para planejar as atividades, hoje os professores têm a necessidade de estudar e esse fato conduz os/as professores/as a uma nova atuação em sala de aula. Entretanto, essa necessidade surgiu há alguns anos apenas, o que nos aponta para a necessidade de uma formação continuada constante. Notamos que as relações estabelecidas pelo sistema de economia baseada em conhecimento também exerce seu papel

---

<sup>9</sup> A jornada ampliada foi instituída pela Secretaria de Educação do Distrito Federal em 2001, prevê um período de vinte e cinco horas regência e quinze horas de coordenação pedagógica.

de “pressionar” professores/as a buscarem novas possibilidades de práticas pedagógicas e de se atualizarem com relação às transformações do novo capitalismo.

Nos Exemplos 31 e 35 as professoras avaliam a coordenação em termos do trabalho coletivo realizado pelos professores/as. Assim, a coordenação serve para trocar ideias e tirar dúvidas, ou seja, segundo a professora, a coordenação pedagógica é um espaço de troca de saberes e experiências. Em 33 a professora avalia a coordenação em termos de sua contribuição não só intelectual, mas também humana.

Perguntamos no grupo focal em que sentido a coordenação pedagógica favorece as práticas de letramento, e destacamos as seguintes falas:

(36) **No sentido de mudarmos nossa prática** e estarmos sempre buscando alternativas, para melhorar, facilitar o letramento. GFB

(37) **Se você é repertoriado com textos, debates e reflexões é fato que sua prática pedagógica vai ser repensada. Isso só favorece.** GFB

(38) [...] pelo menos que eu estou percebendo, **é que eu estou melhorando sim a questão de estar trabalhando com os meninos, a questão dos gêneros, o que a gente ‘vai estar vendo’ naquele texto, qual a importância daquele texto para eles.** GFA

(39) Favorece no momento que aborda **como atuar para favorecer este letramento.** GFB

Em todos os exemplos acima, as representações de professores/as são avaliações positivas quanto ao desenvolvimento de práticas de letramento na coordenação pedagógica. No exemplo 36 a representação docente indica que a coordenação pedagógica propicia uma reflexão sobre a prática, no sentido de transformá-la. Em 37, a professora enfatiza a importância dos textos e das reflexões no espaço da coordenação pedagógica para sua prática pedagógica. No Exemplo 38, a professora refere-se ao trabalho com gêneros discursivos que estava sendo desenvolvido na escola durante o período em que estivemos desenvolvendo a pesquisa de campo. Em 38, ainda, a professora refere-se ao fato de que a coordenação pode contribuir para a sua prática pedagógica, como ela deve atuar na perspectiva de práticas de letramento.

Finalmente, perguntamos quais os possíveis obstáculos para o desenvolvimento de uma formação continuada na coordenação pedagógica, e destacamos abaixo, algumas representações:

(40) **Resistência, má vontade, indisponibilidade e abertura.** GFB

(41) Se ela for utilizada com consciência e o **coordenador estiver interessado** em fazer uma formação do professor, **por que precisa ter um coordenador** [...] se o professor não coordenar não vai ter coordenação [...]. E o coordenador tem que ter o papel de coordenador, **ele tem que saber fazer.** [...]. **Se ele é um coordenador que não entende de letramento, de formação continuada** e não consegue articular isso, já acabou aí. ED

(42) Durante minha carreira, o que mais observo é que **existem professores que não estão sensíveis à mudança. Para mim é a falta de comprometimento com a educação.** GFB

(43) O que compromete a prática das coordenações é **a importância dada a ela pela instituição de ensino como um todo**, e o reconhecimento da função que ela tem. GFB

(44) **Formação continuada deve continuar**, para isso você **tem que ter planejamento**.[...] na hora de se organizar o planejamento para fazer a coordenação tendo em vista a formação continuada, você já tinha que ter pensado nesses meses que vai ter festa junina, vai ter dias das mães, vai ter prova. E marcá-las com antecedência. ED

(45) Se você **tem uma sala adequada**, se você tem **um material**, os **recursos financeiros disponíveis, um bom coordenador e planejamento**, organizado com o tempo, funciona. ED

Segundo as avaliações dos professores, destacamos os principais obstáculos relatados pelos/as participantes para o desenvolvimento da formação continuada na coordenação pedagógica. Em 40, a professora avalia que a resistência por parte de alguns professores pode atrapalhar a realização da coordenação pedagógica, esse discurso coaduna-se com o Exemplo 42, que faz referência a falta de sensibilidade por parte dos professores em relação a mudanças na prática pedagógica, como uma forma de resistência à mudança e aos paradigmas atuais de educação. Como observamos em 43, as instituições de ensino também precisam “ter sensibilidade” e disposição para promover a realização da formação continuada na escola, nesse sentido, “ter sensibilidade” implica em fomentar reflexões críticas no espaço/tempo da coordenação pedagógica.

Nos Exemplos 44 e 45, temos avaliação com modalidade deontica, em que o diretor da Escola A define o que é necessário para a realização da coordenação pedagógica e que revela seu alto nível de comprometimento como que ela afirma. Destacamos, em sua fala, a necessidade da continuidade de formação, ou seja, ele considera que a formação continuada não deve ser interrompida. Além disso, segundo o diretor, deve haver planejamento dos encontros de coordenação pedagógica com vistas a uma previsão de datas e eventos comemorativos da escola, que também podem interromper o processo de formação docente, caso não sejam previstos com antecedência. Destacamos, também, o papel do coordenador, que como mediador e articulador das ações pedagógicas, precisa compreender a importância das práticas de letramento e da formação continuada, caso contrário a coordenação pedagógica se desenvolverá de forma individualizada e pouco articulada entre a equipe de professores/as. As condições físicas e recursos financeiros também são elementos necessários para o desenvolvimento da coordenação pedagógica, pois para que ela seja realizada é preciso que sejam disponibilizadas matérias de apoio à sua realização.

Nesta seção, analisamos as representações docentes acerca da coordenação pedagógica como espaço de formação continuada e identificamos alguns dos possíveis

obstáculos para o desenvolvimento pleno de formação e letramento docentes. As representações docentes acerca da coordenação pedagógica nos apontam as relações de poder instauradas nesse espaço de interação e a recontextualização de práticas legitimadoras que se apoiam na racionalização instrumental, no conformismo e na tradição por um lado, mas que, por outro lado, também possibilita a reflexão acerca dos obstáculos identificados nesta pesquisa: resistência à mudança; falta de planejamento e organização das atividades pela direção da escola; falta de infraestrutura e de recurso materiais, ausência de coordenador/a com formação especializada e conhecimentos acerca de letramento(s), que dificultam a formação continuada docente na coordenação pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, baseado na análise crítico-explanatória da ADC, investigou o espaço/tempo da coordenação pedagógica, que se constitui em uma prática particular de letramento docente e formação continuada. O objetivo geral da pesquisa foi investigar em que aspectos as (inter)ações, representações e identificações nos eventos de letramento(s) da coordenação pedagógica podem contribuir para a formação continuada crítica de professores/as. Como objetivos específicos, buscamos: (I) Investigar a conjuntura social em que passam a acontecer as práticas de letramento na coordenação pedagógica; (II) Investigar (inter)ações, representações e identificações, ou seja, gêneros, discursos e estilos, nos eventos de letramento(s) da coordenação pedagógica e o potencial dessa prática para a formação continuada crítica de professores/as; (III) Investigar o que é identificado como prioridade nas Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização no que tange aos princípios da formação continuada e do letramento; (IV) Investigar elementos da ação-interação (atividade, relações sociais, pessoas, tecnologias) implicada nos eventos de letramento pesquisados; (V) Investigar representações dos/as professores/as a respeito da formação continuada, de letramento e currículo como base para seu desenvolvimento e seu desempenho profissional.

A análise da conjuntura social em que a coordenação pedagógica está inserida nos revelou vários fatores que estão interligados a esse espaço de reflexão e planejamento de atividades pedagógicas, e que influenciam diretamente, ou indiretamente, a formação continuada crítica de professores/as. Ao analisarmos, mais adiante, os obstáculos que impedem ou dificultam a realização da coordenação pedagógica, explicitaremos esses fatores a fim de contribuirmos para a superação dos problemas identificados.

As análises das interações e representações nos eventos de letramento, que dizem respeito ao objetivo (II) da pesquisa, nos indicam que há a co-ocorrência dos dois tipos de letramento denominados por Street (1995) como letramento autônomo e letramento ideológico. Durante os eventos de letramento em que os professores planejam suas atividades, leem e selecionam textos, podemos dizer que tais práticas se configuram como um tipo de letramento mais autônomo e menos reflexivo, por outro lado, as discussões acerca do currículo e das DPB se configuram com eventos de letramento mais ideológico, pois possibilitam aos/as professores/as refletirem e problematizarem acerca suas práticas pedagógicas e das condições estruturais e materiais que as escolas disponibilizam pra uma educação de qualidade, tendo em vista que as ações pedagógicas previstas no currículo e nas DPB são recontextualizadas (BERNSTEIN, 1990) nas práticas particulares de cada escola.

Assim os eventos de letramento crítico são fundamentais na recontextualização de práticas pedagógicas mais reflexivas.

No objetivo (III), as análises, segundo a modalidade deontica, apontam o que as DPB consideram como necessário no que tange aos princípios da formação continuada (coordenação pedagógica) e letramento. O texto prevê uma agência do professor e da escola como espaço de letramento e formação contínua. Segundo as DPB, a postura dos/as professores/as deve ser crítica e reflexiva e a coordenação pedagógica deve constituir-se como espaço de formação continuada dos professores, implicando na necessidade de sua (re)significação, como possibilidade de construção coletiva, de trocas de experiências e de vivências significativas para o aprimoramento do fazer pedagógico.

Além disso, o estudo sobre as Diretrizes Pedagógicas do BIA possibilitou aos/as professores/as uma reflexão crítica sobre letramento e formação continuada. Esses dois temas foram estudados e socializados entre os professores, que compararam as Diretrizes Pedagógicas com as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, ou seja, que aspectos eram convergentes entre a teoria e a prática da escola. Importante salientar que os professores concluíram durante o estudo, que a formação continuada já vinha acontecendo durante aquele ano (2012) na escola. Este evento de letramento representa um tipo de “letramento ideológico” (STREET, 1995) que possibilitou aos/as professores/as, entre outros avanços, uma reflexão sobre a necessidade de se ter uma formação contínua na escola e da importância das práticas de letramento para os professores, tendo em vista que tais práticas, segundo os professores/as, não eram desenvolvidas de forma sistemática e contínua nos anos anteriores. Durante a recontextualização das DPB, o discurso é rearticulado. Na perspectiva de rearticulação do discurso, conforme Fairclough (2003), criam-se novas possibilidades discursivas e de práticas sociais. Entretanto, segundo as representações docentes, a formação continuada não deve ser interrompida, pois ao contrário do que as DPB preveem, não há uma formação docente constante na escola, e tal fato, com certeza, influencia a prática pedagógicas desses/as professores/as.

Com relação ao objetivo (IV), destacamos que a coordenação pedagógica é caracterizada pela interação face a face e inclui atividades ações ora mais críticas, que deslegitimam o senso comum e problematizam as práticas pedagógicas, ora menos, os momentos que se baseiam em ações legitimadoras de práticas que têm por base, predominantemente, a racionalização instrumental e a argumentação baseadas na autoridade, tradição e conformidade. As análises dos processos de interação na coordenação pedagógica nos mostram que em determinados momentos os/as coordenadores utilizam

predominantemente ações estratégicas (FAIRCLOUGH 2003), com a finalidade de atingir determinados objetivos, e, em outros momentos, ações comunicativas são utilizadas com vistas a uma reflexão mais crítica e aberta ao diálogo. Além disso, os estudos apontam um sério problema no que diz respeito à recontextualização da coordenação pedagógica como espaço de formação continuada, segundo o que é prescrito nas DPB, e a deslegitimação (van LEEUWEN, 2008) de seus pressupostos, pois constatamos um antagonismo entre o que é proposto como formação continuada nas DPB e o que realmente acontece em algumas escolas, que ainda há escolas que não consideram a coordenação pedagógica como um espaço de formação de professores/as e, conseqüentemente, continuam reproduzindo velhas práticas pedagógicas, baseadas em uma lógica de racionalidade instrumental (van LEEUWEN, 2008), embora também tenhamos presenciado, nas escolas pesquisadas, práticas pedagógicas (e de letramento) mais reflexivas.

As interações e representações acerca de letramento revelam que os professores associam, interdiscursivamente, as práticas de letramento às suas experiências pessoais com relação à leitura e à escrita. Os exemplos analisados também demonstram que embora as práticas de leitura e escrita sejam utilizadas no contexto escolar, diariamente, não há uma reflexão mais crítica sobre como essas práticas são relevantes para a formação do professor e para a prática pedagógica, pois os professores pedagogos ainda sentem dificuldade em trabalhar em sala de aula na perspectiva dos gêneros discursivos. Segundo as representações, ainda há a prática de ensino de língua materna de forma descontextualizada e pouco problematizada nas escolas públicas do Distrito Federal. Todos os/as colaboradores/as avaliaram de forma positiva as práticas de letramento, mas demonstram possuir apenas um conhecimento empírico das práticas, em detrimento de um conhecimento mais teórico que pudesse auxiliá-los/as em sua prática particular. Conforme verificamos, a formação em letras do diretor da Escola A, bem como das coordenadoras da Escola B, corrobora para o desenvolvimento de ações pedagógicas mais reflexivas no contexto escolar, por meio de eventos de letramento mais críticos e reflexivos e esse fato, talvez, seja um diferencial em relação à formação de professores/as coordenadores/as em outras escolas.

De acordo com as categorias avaliação e modalidade, pudemos compreender as representações dos/as professores/as acerca do currículo na plenária regional, o que eles/elas consideram como necessário que seja transformado nas escolas com vistas à operacionalização do currículo bem como o que é necessário ser modificado em relação ao seu texto, que é, por diversas vezes, incompreendido pelos/as professores/as devido ao alto grau de complexidade/abstração. As análises demonstram que os professores/as posicionam-

se de forma crítica e explicitam, algumas vezes, um alto grau de comprometimento em suas falas no que tange às condições precárias de trabalho das escolas públicas, como a falta de especialistas e de infraestrutura. Além disso, as representações docentes reiteram que a formação continuada deve ser permanente, corroborando para a necessidade da formação profissional acerca do currículo acontecer de forma permanente.

As representações docentes acerca da coordenação pedagógica como espaço de formação continuada nos apontam as relações de poder instauradas nesse espaço de interação e a recontextualização de práticas legitimadoras que se apoiam na racionalização instrumental, no conformismo e na tradição por um lado, mas que, por outro lado, também possibilitam a reflexão acerca dos obstáculos identificados nesta pesquisa, quais sejam: resistência à mudança pelos/as professores/as, falta de planejamento e organização das atividades pela direção da escola, falta de infraestrutura e recurso materiais, ausência de coordenador/a com formação especializada e conhecimentos acerca de letramento(s), que dificultam a formação continuada docente na coordenação pedagógica.

Esses obstáculos podem ser superados, desde que a escola priorize os momentos de formação continuada na coordenação pedagógica e sejam disponibilizadas as condições estruturais e materiais para a realização dos estudos. Além disso, destacamos que, em sua grande maioria, os/as professores/as consideram que a formação continuada não deve ser interrompida, deve ser permanente. Isso implica em um planejamento e uma (re)organização escolar por parte da direção da escola, e também, que o/a coordenador/a seja comprometido com a formação continuada buscando um conhecimento (teórico e prático) que motive os professores/as em direção às possíveis dificuldades pedagógicas.

Finalizamos concluindo que os eventos de letramento(s) podem contribuir sobremaneira para a formação continuada crítica do professor, à medida que as práticas pedagógicas são problematizadas. Nesse sentido, a reflexividade institucional (GIDDENS 1991) desenvolve-se em maior ou menor grau nos contextos locais, integrando de forma subjetiva a(s) identidade(s) docente(s) numa determinada instituição escolar, construindo diferentes identidades no espaço/tempo da coordenação pedagógica. Por meio das ações e representações docentes analisadas, notamos que nos eventos de letramento mais críticos constroem-se, predominantemente, “identidades de projeto”, ou seja, processos de identificação em que atores sociais buscam redefinir sua posição na sociedade, o que constitui recurso para a mudança social (CASTELLS, 1999). Assim, embora a coordenação pedagógica esteja inserida num contexto de instituição governamental representada por uma identidade

legitimadora, há um espaço potencial para o desenvolvimento de uma identidade coletiva de resistência ou de projeto voltada para o protagonismo docente. Nas práticas pedagógicas, os/as professores/as vão delineando processos de identificação ao longo de sua vida profissional e desenvolvem suas ações conforme os processos dinâmicos e dialéticos identitários em uma determinada prática particular, incluindo nesses processos as práticas e eventos de letramento docente.

Esperamos que essa pesquisa tenha contribuído para que a coordenação pedagógica seja compreendida pelos professores e gestores como um espaço de formação continuada e letramento docente, sem que percamos de vista os fatores que influenciam o desenvolvimento de uma formação continuada docente crítica, a fim de que os possíveis obstáculos à realização da coordenação pedagógica possam ser identificados e superados. Assim, a coordenação pedagógica pode ser considerada como um espaço promotor de interações, reflexões e recontextualizações acerca da prática pedagógica no contexto escolar. Sabemos que este foi um estudo inicial acerca da coordenação pedagógica como espaço de letramento docente e formação continuada e esperamos que, em futuras pesquisas, possamos analisar outros fatores que contribuem (ou não) para o letramento docente e para a formação continuada de professores no contexto educacional.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. Trad. Vinicius Figueira. São Paulo: Artmed, 2008.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990[1929].
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1953].
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford, Reino Unido: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres: Routledge, 2000, p. 7-15.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. Londres; Nova York: Routledge, 1998.
- BLUME, M. *Brasil tem o 6º PIB e o 75º IDH (05 de janeiro de 2012)*. Gestão, negócios e Cia. Disponível em: <http://gestaonegociosecia.blogspot.com.br/2012/01/brasil-tem-6-pib-e-75-idh.html>. Acesso em 21/12/2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M et al. *Formação do professor como agente formador*. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações gerais: catálogo*, 2006. Brasília, 2006.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Trad. Klaus B. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (org.). *Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.139-158.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações curriculares do ensino fundamental - Séries e Anos Iniciais*. Brasília: SEEDF/SUBEB, 2008.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização*. Brasília: SEEDF/SUBEB, 2012.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Portaria nº 27*. Brasília: SEEDF, 2012.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. Discourse in processes of social change: 'Transition' in Central and Eastern Europe. In: SHI-XU (ed.). *Discourse as cultural struggle*. Hong Kong: Hong Kong University, 2007, p. 49-72. Disponível em: [http://www.cddc.vt.edu/digitalfordism/fordism\\_materials/fairclough2.pdf](http://www.cddc.vt.edu/digitalfordism/fordism_materials/fairclough2.pdf)

FAIRCLOUGH, N. *Discurso, mudança e hegemonia*. In: PEDRO, E.R. (org). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997, p.77-104.

FAIRCLOUGH, N.. Semiotics aspects of social transformation and learning. In: ROGERS, R. (org). *An introduction to critical discourse analysis in education*. New York: Routledge, 2011, p.120-126.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2003[1971]

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1997[1975].

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. New York: Routledge, 2012.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.

GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOODY, J. *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

HALLIDAY, M. & MATHIESSEN, C. *An introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold, 2004.

HEESON, B. Education and cultivation of democratic human agency. A preliminary exploration. *Ethics and Education. Conference at UBC, on-line Proceedings*. Outline: [www.educ.sfu.ca/people/facultyhbai](http://www.educ.sfu.ca/people/facultyhbai)

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESSOP, B. A cultural political economy of competitiveness and its implications for higher education. In: JESSOP, B., FAIRCLOUGH, N., WODAK, R. (orgs.). *Education and the knowledge-based economy in Europe*. Lancaster: Sense Publishers, 2008.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad. Vera Maluf Campinas: Mercado das Letras, São Paulo: Educ, 2002.

LYOTARD, J. F. *The post modern condition*. Manchester: Manchester University Press, 1984.

MACEDO, R. S. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro, 2010.

MAGALHÃES, I. (Org). *Discursos e práticas de letramento*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012.

- MARCHUSCHI, L. A. *Gêneros textuais, constituição e práticas Sociais*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINEZ, A. M. *Coordenação Pedagógica: espaço de aprendizagem coletiva e de estímulo a práticas coletivas e inovadoras*. SP: Câmara Brasileira do Livro, 2008.
- MORAES, E. S. (org.). *Currículo e formação docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.
- MOREIRA, F. A.; TADEU, T. (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. Cortez, 2011.
- MUNDIM, E. D. A. *A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações*. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília. 2010.
- NÓVOA, A. (org.). *Vida de professores*. Portugal: Porto, 1992.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA A. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Trad. Graça Cunha, Cândida Espanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PASSEGI, L. O. ; M. S. *Linguística e educação*. São Paulo: Terceira Margem , 2001.
- PIMENTA S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>
- PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2010.
- PRADA, L. E. A. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.
- RAMALHO, V. Ensino de língua materna e Análise de Discurso Crítica. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v.7, 2012, p.178 – 198.
- RAMALHO, V; RIBEIRO, ORMEZINDA, M. ; RODRIGUES, U. R. Práticas de extensão na formação do/a professor/a de Português como língua materna: uma experiência de pesquisa-ação. *Participação*, v.20, 2011, p.16 - 25.
- RAMALHO, V; RESENDE, V. *Análise de discurso (para a) crítica*. Campinas – SP: Pontes, 2011.
- RESENDE, V; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2009.
- RIOS, G. *Linguagem e alfabetização de adultos*. Portugal, 2010. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/rios-guilherme-linguagem-e-alfabetizacao-de-adultos.pdf>
- RIOS, G. *Literacy Discourses: a Sociocultural Critique in Brazilian Communities*. Saarbrücken: Verlag, 2009.

ROGERS, R. Critical Approaches to Discourse Analysis in Educational Research. In: ROGERS, R (org.). *An introduction to critical discourse analysis in education*. New York: Routledge, 2011, p. 1-19.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Portugal: Porto, 1991.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Ernane F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUSA, R. M. Práticas de letramento: produção textual coletiva na formação do docente do campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, v. 4, p. 275-288.

SPARKS, D.; LOUCKS HORSLEY, S. Models of staff development. In: HOUSTOS, W.R. (ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Mac Millan, 1990

STREET, B. (Org.) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University, 1993.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e práticas de letramento*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012, pp. 69-92.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University, 1984.

STREET, B. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres/Nova York: Longman, 1995.

TACCA, M. C. V. R. Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In: MALUF, M. I. (coord.). *Aprendizagem: Tramas do Conhecimento, do saber e da subjetividade*. Petrópolis,RJ; Vozes: São Paulo: ABPp Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2006.

TARDIFF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1994.

THOMAS, J. *Doing critical ethnography*. London: Sage Publications, 1993.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAN DIJK, T. *Discurso e Poder*. Trad. Karina Falcone e Judith Hoffnagel. São Paulo: Contexto, 2008.

VAN LEEUWEN, T. *Discourse and Practice: new tools for critical discourse analysis*. Oxford: Oxford Press, 2008

VASCONCELLOS, C. S. *Coordenação e trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2004.

# Diretrizes Pedagógicas

2ª edição/2012  
Edição revisada



BLOCO INICIAL DE

*Alfabetização*



# Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização



2ª edição – 2012  
Versão Revisada

**GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL**

Agnelo dos Santos Queiroz Filho

**VICE-GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL**

Tadeu Filippelli

**SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL**

Denilson Bento da Costa

**SECRETÁRIA ADJUNTA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL**

Maria Luiza Fonseca do Valle

**SUBSECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Sandra Zita Silva Tiné

**COORDENADORA DE ENSINO FUNDAMENTAL**

Kátia Franca Vasconcelos

**COMISSÃO DE REVISÃO DA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO – BIA/2ª EDIÇÃO****COORDENAÇÃO**

Márcia Lucindo Lages

**ELABORAÇÃO**

Bethel Mansur Ferreira | Celina Henriqueta Matos Herédia | Cláudia Teles de Medeiros | Dalva Martins de Almeida | Esther Gomes Shiraishi | Flávia Motta Santos | Girlene Torres de Almeida | Luciana da Silva Oliveira | Márcia Cristina Lima Pereira | Márcia Valéria Nascimento Seabra | Maria do Carmo Cardoso Mendonça Menezes | Patrícia Coelho Rodrigues | Rafaela Ferreira Castro Bischoff | Rosângela Mary Delphino | Sandra Yara Zanchet dos Santos | Seir Pereira da Silva | Sheila Soares da Silva | Soraneide Dantas Carneiro

**REVISÃO**

Edileuza Fernandes da Silva

**COLABORAÇÃO**

Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Carmyra Oliveira Batista

**DIAGRAMAÇÃO**

Amanda Midôri Amano

**ARTE GRÁFICA DA CAPA**

João Carlos Catunda Lima

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	4
1. BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO .....	8
1.1 HISTÓRICO DO BIA.....	8
1.2 A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLO.....	12
1.3 A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E TEMPO ESCOLAR .....	16
2. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTOS E LUDICIDADE: OS EIXOS INTEGRADORES DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO .....	28
LETRAMENTO MATEMÁTICO.....	34
3. OS PRINCÍPIOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO .....	50
3.1. PRINCÍPIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	50
3.2 PRINCÍPIO DO REAGRUPAMENTO .....	59
3.3. PRINCÍPIO DO PROJETO INTERVENTIVO .....	64
3.4. PRINCÍPIO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	71
3.5. PRINCÍPIO DO ENSINO DA LÍNGUA .....	81
4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	108
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	110



## **APRESENTAÇÃO**

A Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal, por meio da Coordenação de Ensino Fundamental, tem a honra de apresentar as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização 2012. O documento atualizado, ora apresentado, é resultado do trabalho realizado por vários profissionais da rede pública durante o ano de 2011. Fruto, portanto, de um esforço coletivo.

Desde a aprovação das Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, em 2006, pelo Conselho de Educação do Distrito Federal, muitos profissionais envolveram-se com o aperfeiçoamento do trabalho nos anos iniciais a partir das experiências que foram sendo construídas e acumuladas. E, o mais importante, é que este esforço vem possibilitando aos estudantes suas aprendizagens garantidas.

Essas experiências, tanto dos profissionais quanto dos estudantes, vêm colaborando para o aprimoramento do trabalho pedagógico no que tange à sua condução teórica e prática. O resultado dessa trajetória de avanços materializa-se neste documento.

Estas Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização 2012 delinea-se como norteador para as práticas pedagógicas dos envolvidos no trabalho no que tange à reorganização e à articulação dos tempos e dos espaços das aprendizagens, à identificação dos saberes já construídos na perspectiva de novas aquisições que virão, ao planejamento e à avaliação dos processos pedagógicos.

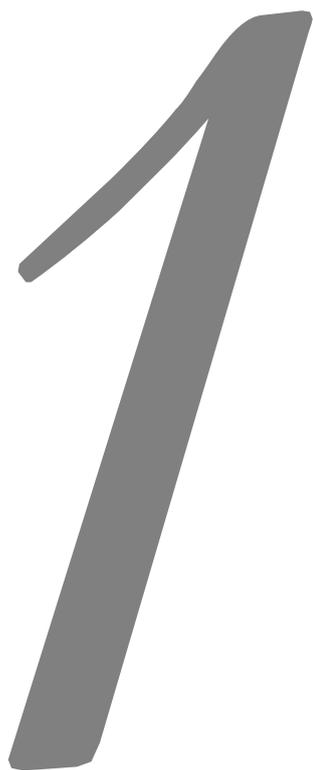
O Ensino Fundamental, desde o BIA, tem como objetivo maior a formação integral do sujeito autônomo, crítico e solidário.

Por essa razão, esperamos que os sujeitos envolvidos com o trabalho do BIA reflitam, discutam, avaliem este documento para que nosso objetivo maior concretize-se diariamente em cada uma das salas de aula e de unidades escolares da nossa rede pública distrital.

**Sandra Zita Silva Tiné**  
Subsecretária de Educação Básica

**Kátia Franca Vasconcellos**  
Coordenadora do Ensino Fundamental





**Bloco Inicial de  
Alfabetização – BIA.  
O trabalho pedagógico  
dos primeiros anos do  
Ensino Fundamental no  
Distrito Federal.**



## **1. BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO**

### **1.1 HISTÓRICO DO BIA**

Com a promulgação da Lei nº 3.483, de 25 de novembro de 2004, o Distrito Federal estabeleceu a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, antecipando-se, portanto, ao restante do país. Em 2005, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal iniciou a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos nas unidades escolares vinculadas à Coordenação Regional de Ceilândia, sendo que nas demais cidades, essa ampliação foi gradativa até o ano de 2008. Assim, em 2009 o Ensino Fundamental de 9 anos estava implantado nas 14 Coordenações Regionais de Ensino: Brazlândia, Ceilândia, Guará, Gama, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto/ Cruzeiro, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga.

Para a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos foi elaborado este documento segundo os princípios metodológicos da Proposta Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA de 2006, aprovada pelo Conselho de Educação do Distrito Federal por meio do Parecer nº 212/2006 e instituída pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF por meio da Portaria nº 4, do dia 12 de janeiro de 2007. Destaca-se que a construção da proposta inicial do BIA contou com a participação dos professores da Rede pública de ensino por meio de debates, de encontros, de reuniões e de proposições levantadas nos processos de formação.

Assim, a proposta pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, buscou, além de atender a Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, em seu art. 5º, a reorganização do tempo e do espaço escolar, a fim de que

se pudesse obter um processo de alfabetização de qualidade, bem como reafirmar um dos objetivos do Plano Nacional de Educação de 2001: a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública.

Os professores, envolvidos no processo inicial de escolarização nas instituições públicas do Distrito Federal, sabem os sucessos colhidos e as dificuldades vivenciadas na transformação de uma unidade escolar que precisa, cada vez mais, ser acolhedora e de qualidade para todos.

Na tabela abaixo, pode-se observar as duas matrizes curriculares que coexistem, atualmente, no Ensino Fundamental.

<b>ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS</b>									
<b>CRE</b>	<b>1º ANO</b>	<b>2º ANO</b>	<b>3º ANO</b>	<b>4º ANO</b>	<b>5º ANO</b>	<b>6º ANO</b>	<b>7º ANO</b>	<b>8º ANO</b>	<b>9º ANO</b>
Ceilândia	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Taguatinga	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Brazlândia Guará Samambaia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Demais CRE <sup>1</sup>	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016

**Tabela 1**

Com isso, confirma-se a perspectiva de uma unidade escolar igualitária que se fortalece com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, conforme legislação vigente, uma vez que um ano a mais de vida escolar traz diferenças consideráveis no percurso de escolarização do cidadão. Para isto, o BIA, a partir de uma proposta pedagógica elaborada coletivamente visando a melhoria da educação, propõe o envolvimento da unidade escolar em ações com a participação de todos para a melhoria da educação, visa envolver a unidade escolar em ações sistematizadas que promovam a aprendizagem dos estudantes, por meio da construção de uma educação inclusiva que respeite a diversidade cultural, social, de gênero e de credo.

<sup>1</sup> Demais CRE que implantaram o Ensino Fundamental de 09 anos em 2008.

Alguns índices, como o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - de 2009 evidencia o crescimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal (5.4) que já superou a meta estabelecida pelo MEC para o ano de 2011. No entanto, em relação à leitura e à escrita, mesmo com os avanços já conseguidos, há necessidade de continuidade das políticas para os anos iniciais do ensino fundamental e de maior investimento na alfabetização.

Sabe-se que o insucesso da educação apresenta como razões diversos fatores, entre eles o de caráter social que dificulta o acesso, a permanência e o aproveitamento escolar. Todavia, a questão metodológica, o “como fazer” para que as crianças aprendam, de fato, a ler e a escrever proficientemente, também, é um elemento importante.

Nessa perspectiva, assegurar a todas as crianças um tempo/espço ressignificado de convivência escolar e oportunidades concretas de aprender requer de todo os envolvidos na formação dessas crianças uma prática educativa fundamentada na existência de sujeitos, que como afirma Freire (1996, p. 77) “um que ensinando, aprende, outro que aprendendo, ensina”. É a dialética desse processo que torna a educação uma prática social imprescindível na constituição de sociedades verdadeiramente democráticas.

O BIA apresenta uma organização escolar em ciclos de aprendizagem, assim, preconiza uma unidade escolar que proporcione o avanço de todos com a qualidade de aprendizagem e respeito às questões individuais dessas aprendizagens. O Distrito Federal adotou a progressão continuada no Bloco defendendo a não retenção dos alunos nos anos iniciais da alfabetização, na direção do que é defendido e preconizado pelo Ministério da Educação.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 anos, o Conselho Nacional de Educação (2010, p. 8-9, art. 30) aponta que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

A política de ciclos é foco de muitas discussões, de avanços e de recuos, e, portanto, não se pode deixar de refletir sobre o papel identitário e social da unidade escolar pública e tomar como ponto de partida a análise da lógica da unidade escolar seriada e suas consequências (seletividade, exclusão, taxas de reprovação).

Assim, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF – constituiu uma comissão com professores da rede pública de ensino, para revisar e ampliar o documento orientador do BIA, tendo em vista atender aos anseios e às necessidades da alfabetização e do letramento no contexto atual, contribuindo para uma reflexão maior sobre o processo inicial de escolarização.

Essa comissão contou com representantes da equipe da 1ª edição da proposta e com professores que atuam nas diversas Coordenações Regionais de Ensino, nos Centros de Referência em Alfabetização (CRA), coordenação intermediária, além de coordenadores do nível central da SEDF, com o cuidado de garantir estruturas participantes dos mais diversos profissionais que implementam o BIA no DF, dando voz aos professores atuantes no Bloco e também os demais profissionais que contribuem para a implementação da política.

## 1.2 A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLO

Na organização escolar em ciclo parte-se de outra concepção de aprendizagem e de avaliação que traz desdobramentos significativos a reorganização dos tempos e espaços escolares, além de exigir novas práticas e novas posturas da equipe escolar.

A partir da década de 1980, vários estados e municípios reestruturaram o Ensino Fundamental a partir das séries iniciais. Esse processo de reorganização, que tinha como objetivo minimizar o problema da repetência e da evasão escolar, adotou como princípio norteador a flexibilização da seriação, o que abriria a possibilidade de o currículo ser trabalhado ao longo de um período de tempo maior e permitiria respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem que os estudantes apresentam (PCN, 1996).

Desse modo, a seriação deu lugar ao ciclo básico, tendo como objetivo propiciar maiores oportunidades de escolarização voltada para a alfabetização efetiva das crianças. As experiências, ainda que tenham apresentado problemas estruturais e necessidades de ajustes da prática, acabaram por demonstrar que a organização por ciclos contribui, efetivamente, para a superação dos problemas do desenvolvimento escolar.

Segundo Mainardes (2007), na década de 1980, muitos estados no país – São Paulo, Goiás, Minas Gerais, Paraná - implantaram o sistema de ciclos com o CBA (Ciclo Básico de Alfabetização). No estudo de Tolentino (2007) o Distrito Federal também implantou o ciclo nesse período com o Projeto ABC (1984), o CBA (1985) e a Escola Candanga (1997). Vale destacar a participação do DF nas experiências pioneiras no País de políticas de não retenção, quando na década de 1960, mais precisamente a partir de 1963, o ensino primário foi dividido em três fases, em que o

### PARA SABER MAIS...

A ideia de eliminar a reprovação nos primeiros anos de escolarização não é nova. As discussões sobre políticas de não reprovação tiveram início no final da década de 1910 e as primeiras experiências foram implementadas no final da década de 1950. Na educação brasileira o termo "ciclo" apareceu na Reforma Francisco Campos (década de 1930) e na Reforma Capanema (Leis Orgânicas do ensino - 1942/1946). E o uso deste termo, como política de não reprovação, foi protagonizado por São Paulo, em 1984 (MAINARDES, 2007).

.....  
*Anotações*

estudante avançava para a segunda fase ao completar o processo de alfabetização.

A organização escolar em ciclos foi vista como um recurso para a modernização da educação, a redução da seletividade da escola e o desperdício de recursos financeiros, que com o regime seriado e o sistema de promoção, baseado no desempenho dos estudantes, produziram os altos índices de reprovação e de evasão. Segundo dados do Censo do Distrito Federal(2006 a 2010), o índice de retenção na 1ª e 2ª série era de 15%.

Nos anos de 1990, os ciclos foram reformatados e indicados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no seu artigo 23 e o Regime de Progressão Continuada foi incluído no parágrafo 2º do Art. 32. A diferença está na forma como as ações norteadoras da organização escolar se estabelecem. A política de ciclos são implementadas, portanto, somente com o objetivo de diminuir as taxas de reprovação, assumindo um caráter mais conservador, ou com o objetivo de criação de um sistema educacional mais democrático e igualitário, assumindo um caráter mais transformador.

A proposta dos ciclos no Brasil abrange dois tipos de organização: os ciclos de aprendizagem e os ciclos de formação. Embora a progressão continuada seja considerada uma organização em ciclos, faz-se necessário refletir sobre as diferenças existentes. Os ciclos de aprendizagem apresentam uma estrutura de dois ou três anos de duração e prevê ao final desse período a retenção do estudante que não atingir os objetivos do ciclo. Os ciclos de formação baseiam-se nos ciclos de desenvolvimento humano e prevê uma mudança mais radical no sistema de ensino com a não retenção do estudante ao longo do Ensino Fundamental. A Escola Plural (Belo Horizonte) e a Escola Cidadã (Porto Alegre) são referências positivas de formulação de ciclos de formação (MAINARDES, 2007).

Na progressão continuada, as séries são mantidas e a reprovação é eliminada em algumas séries, bem diferente dos ciclos de formação e de aprendizagem que propõem mudanças no contexto escolar, na formação dos professores, na avaliação e no currículo. Segundo Freitas (2003) somente o entendimento de ciclos, para além da progressão continuada, trará o avanço da concepção conservadora-liberal para as propostas transformadoras e progressistas.

Os objetivos de formação, no final do percurso nos ciclos de aprendizagem, devem ser bem definidos, afirma Perrenoud (2006) que indica como pontos positivos nessa organização o tempo/espço escolar, o olhar diferenciado em função da aprendizagem de cada estudante; a pedagogia diferenciada em que se pensam ações

voltadas para as reais necessidades dos estudantes; o nível de comprometimento da equipe pedagógica; e a não-retenção, pois tira o foco da dimensão tempo, forçando uma atitude em relação às outras dimensões. A organização escolar em ciclo possibilita à unidade escolar olhar para todos os seus estudantes, porque estes, não mais evadem por causa da repetência e, ao permanecerem na escola, exigem dessa instituição uma tomada de atitude.

Assim, o BIA - Bloco Inicial de Alfabetização - é uma organização escolar em ciclos de aprendizagem que pressupõe mudanças nas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, e, conseqüentemente, na organização do trabalho pedagógico e na formação de seus professores. Segundo Villas Boas (2010), pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, implantar um ciclo de alfabetização implica construir uma escola desvinculada das características da seriação, tais como: a fragmentação do trabalho e seu desenvolvimento não-diferenciado, a avaliação centrada em notas e a aprovação ou reprovação. Portanto, requer outra concepção de ensino e aprendizagem, requer outra escola.

Nesse sentido, Mainardes (2007) ressalta que a organização da escolaridade em ciclos somente faz sentido se resultar em um estado qualitativo superior no que se refere à garantia do direito à educação, à apropriação do conhecimento pelos alunos e à concretização de um projeto transformador da escola e da sociedade. Em outras palavras, a unidade escolar em ciclos só será exitosa, se avançar em relação à unidade escolar seriada e suas limitações.

Portanto, cada professor é protagonista nesse processo de ressignificação dos espaços e dos tempos de ensino e de aprendizagens na alfabetização. No BIA,

#### PARA REFLETIR...

**Você percebe-se como sujeito da mudança que se almeja com a implantação do BIA na organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental?**

"as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamentos, vivenciados e construídos em múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais."  
(LOPES apud MAINARDES, 2008, p.74):

.....  
*Anotações*

seguem as mudanças que implicam a sua organização escolar:

1º - Trabalho Pedagógico: deve estar voltado para as necessidades de aprendizagem de **todos os estudantes** e com a garantia de um processo contínuo de aprendizagem.

2º - Progressão Continuada: os estudantes no bloco têm **progressão** do 1º ano para o 2º ano, e deste para o 3º ano; uma garantia de respeito aos tempos de desenvolvimento do estudante nos primeiros anos escolares.

3º - Retenção: só acontece ao final do ciclo, no 3º ano do BIA.

4º - Avaliação, Currículo, Metodologia e Formação dos Professores: requerem outras organizações e ações pedagógicas pautadas na construção e no fazer coletivo.

A análise dos resultados do período de 2005 a 2011, após a implantação do BIA, demonstra como a organização inicial em ciclos gerou uma menor retenção de estudantes no período inicial da escolarização. Sabe-se que uma avaliação mais detalhada e um estudo sobre esta organização reclamam mais informações e análises mais aprofundadas, no entanto já é permitida uma constatação, os resultados das avaliações externas e essa análise inicial apontam que a qualidade de ensino, com a organização escolar em ciclos de aprendizagem, por meio do BIA, tem sido maior e melhor e tem promovido mudanças significativas para o alfabetizar letrando.

O gráfico abaixo apresenta a análise dos rendimentos dos estudantes a partir da implantação do BIA.

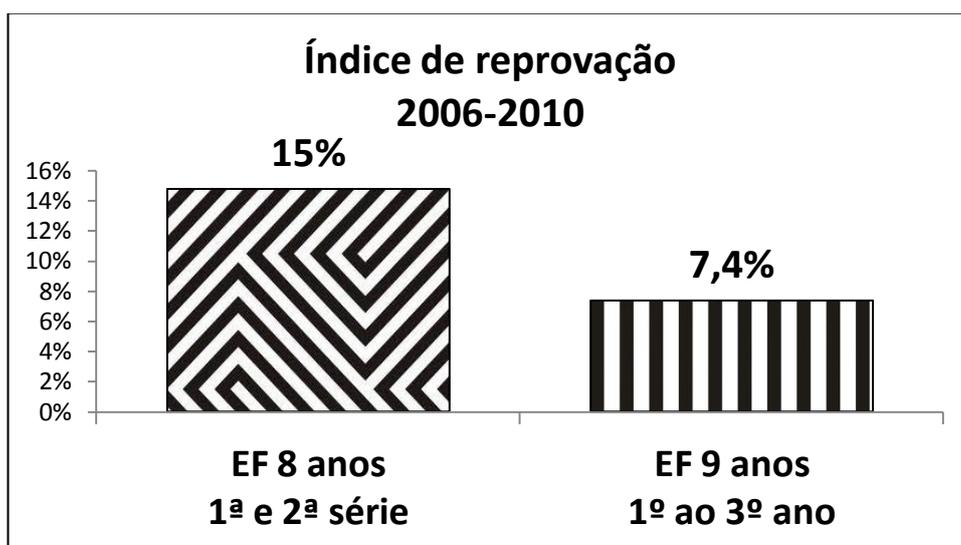


Gráfico 1

Em 2009, foi realizada uma pesquisa que contou com a participação de professores, diretores e coordenadores, que atuam com o BIA, pela Coordenadoria de

Editoração de Inovações Pedagógicas da SEDF, que gerou o documento “Bloco Inicial de Alfabetização: o desafio da mudança” (2009), e um dos pontos de maior discussão e relevância apontados pelos docentes está no fato de a retenção acontecer só ao final do BIA. Um número significativo de professores ainda não conseguiu internalizar a dinâmica de uma aprendizagem que precisa ser contínua e interativa, atendendo às múltiplas e diferenciadas necessidades dos estudantes.

### 1.3 A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E TEMPO ESCOLAR

O termo tempo originado do latim – *tempus* - movimento constante e irreversível pelo qual o presente se torna passado e o futuro presente; e o termo espaço – *spatium*, também originário do latim, significa área ou extensão (JAPIASSU e MARCONDES, 1990), se confundem na organização do trabalho pedagógico e assumem duas dimensões que transcendem a explicação etimológica dos termos: a quantitativa e a qualitativa.

A dimensão quantitativa do tempo representado por *Cronos* ou tempo profano (ELIADE, 1992) expressa uma concepção de tempo cíclico, histórico, tempo constituído pela soma dos eventos humanos, pessoais e intrapessoais; vinculada aos conceitos de duração, sucessão, causalidade, homogeneidade característicos do modelo hegemônico de conhecimento e ciência dos séculos XIX e XX e que interferiu no trabalho docente: medindo, classificando, verificando, controlando e excluindo.

Por outro lado, o tempo qualitativo é sagrado, criativo representado por *Kairós*, que é por sua própria natureza não identificável, tempo circular reversível e recuperável indefinidamente (ELIADE, 1992). Expressa uma concepção do tempo como possibilidade, construção e projeção e

#### PARA REFLETIR...

**E você professor, como percebe essa dinâmica? É comum na sua escola a crença de que a reprovação garante aprendizagem na ocorrência da repetência? O grupo de educadores reconhece o BIA como possibilidade de fazer uma escola mais igualitária?**

.....  
.  
*Anotações*

rompe com a trama do tempo quantitativo, enfrentando as certezas e incertezas do conhecimento, do mundo e imprimindo ao tempo uma dimensão dialética.

Na escola encontramos essa dimensão de tempo expressa na organização dos tempos: quatro ou cinco horas; quarenta e cinco ou cinquenta minutos conjugados. Tempo fragmentado, determinado que ao influenciar a sua organização numa perspectiva exclusivamente quantitativa, interfere também na organização do processo didático em que se desenvolvem objetivos, conteúdos, métodos e processos avaliativos como condições para a realização da alfabetização, desenvolvimento e domínio dos conhecimentos pelos alunos (SILVA, 2008).

A organização espaço/tempo do fazer pedagógico é desafiadora e, muitas vezes, reveladora da forma como os professores, concebem e realizam o trabalho docente. Pensar nesse espaço de atuação pedagógica é pensar que a primeira presença se faz pelo corpo que ocupa um espaço e estabelece sentido.

Confirma-se, então, a nova significação dada à linguagem e à expressão corporal, que para Amorim (2004) são constructos integradores para a vivência da diversidade e amplitude do estudante. Dessa maneira, o cuidado, um olhar mais sensível, as estratégias pedagógicas diversas e a organização do tempo e espaço escolar fazem a diferença na formação do homem mais feliz, consciente de si e dos outros. E essas relações, promovidas por um espaço e tempo bem organizados e estimulantes, segundo a mesma autora, possibilitam outras formas de relacionamentos e de aprendizagens.

O sentido que se atribui à unidade escolar e a sua função social, a concepção que se tem de infância e de adolescência, os espaços da motricidade, da afetividade e da cognição no processo de ensino e de aprendizagem influenciam, diretamente, na forma em que se organiza o trabalho pedagógico. Além desses, muitos outros fatores condicionam a organização do trabalho pedagógico, como, por exemplo, as características individuais de professores e de estudantes, a localização da unidade escolar, no bairro ou cidade, o espaço físico da própria escola e as atividades nela desenvolvidas, bem como a concepção de educação e de sujeitos que se quer formar. Falemos então sobre o espaço.

Ao se pensar na sala de aula, pode-se entender esse ambiente como uma estrutura dinâmica que apresenta 04 dimensões, claramente definidas e interrelacionadas entre si. Como ampliar essa discussão? Seriam então, dimensões, para além da corpórea e do arquitetônico, e otimizadoras para o planejamento:

1. Dimensão física: O que há e como se organiza?
2. Dimensão funcional: Como se utiliza e para quê?
3. Dimensão relacional: Quem e em que circunstâncias?
4. Dimensão temporal: Quando e como é utilizada?

O espaço como estrutura de oportunidades e contexto de aprendizagens e de significados, é destacado por Zabalza (1998) ao afirmar que o espaço na educação deve ser constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal do estudante e do professor e o desenvolvimento das atividades educativas. Esse ambiente, enquanto contexto de aprendizagens constitui espaços vivos de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos, bem como, de possibilidades ou de limitações do desenvolvimento que se almeja.

Estudantes e professores, como protagonistas dessa interação que se faz a todo instante na sala de aula, precisam ser considerados no planejamento e, principalmente, numa unidade escolar organizada em ciclos, como o BIA, que apresenta, pelos seus tempos e espaços, a dinâmica promotora dos trabalhos coletivos e diversos, para o respeito aos tempos de desenvolvimento e a ressignificação do trabalho do alfabetizador para uma aprendizagem de todos.

O BIA propõe um repensar na organização do tempo escolar, transformando o tempo cronológico, rígido em

PARA REFLETIR...

**A criança de 06 anos no Ensino Fundamental: Professores, como esta criança de 6 anos tem sido tratada no seu trabalho e na sua escola?**

Com a inserção da criança de seis anos no Ensino

Fundamental é de suma importância o papel do professor na organização do espaço. Esse espaço precisa valorizar as ações das crianças, suas expressões, a imaginação, as falas e as produções.

Envolve um caminho híbrido entre o mundo do Ensino Fundamental e a prática da Educação Infantil.

.....

*Anotações*

tempo pedagógico, circular, dinâmico, buscando a retomada de aspectos importantes do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, dos conhecimentos tratados nas diferentes situações didáticas com os estudantes. Deve-se lembrar, também, que as pessoas têm tempos diferentes de aprendizagem e, conseqüentemente, aprendem de formas diferentes. Nesse sentido, os professores devem criar oportunidades diferenciadas de aprendizagem para os estudantes e, para tal, é imprescindível que organizem o trabalho e o tempo didático em função de cada um deles, garantindo, assim, um ganho significativo na formação plena de futuros cidadãos.

A organização da prática pedagógica orienta caminhos e implementa estratégias eficazes para um bom uso dos espaços e dos tempos escolares, assim, conhecer as etapas do desenvolvimento humano e ter uma atitude investigadora e organizadora de outros tempos e espaços escolares, pois como afirma Wallon apud Almeida (2000, p. 86): “Somos componentes privilegiados do meio de nosso aluno, torná-lo mais propício ao desenvolvimento é nossa responsabilidade.”

A organização do trabalho pedagógico caracteriza-se como uma dimensão muito importante na ação docente como sabem os professores. No BIA deve-se atentar para não o reduzir apenas ao trabalho da sala de aula, como se o professor fosse um ser isolado, mas deve estendê-lo para outros espaços/tempos, com o exercício do planejamento coletivo e a ação concretizadora da proposta pedagógica.

Portanto, é imprescindível que se organize o trabalho pedagógico na sala de aula buscando sempre a articulação das diversas áreas do conhecimento. A seguir, estão relacionados alguns aspectos importantes que se deve considerar para a organização do espaço e do tempo escolar.

## **O Planejamento**

Para garantir a qualidade das ações pedagógicas, a aprendizagem significativa para todos os estudantes, a oferta de vários espaços de aprendizagem, as diversas possibilidades de interação e a efetivação dos princípios do trabalho pedagógico, é preciso ter o planejamento como ferramenta de fundamental importância.

É necessário, portanto, professor que se compreenda o planejamento, não como uma mera exigência burocrática, mas como uma forma efetiva de acompanhar, de prever, de organizar, de interagir e de avaliar as ações e as estratégias pedagógicas adequadas a cada estudante ou grupo de estudantes. O planejamento traz qualidade ao trabalho pedagógico a partir do momento que aponta, com clareza, aonde se quer chegar, levanta questionamentos e indica caminhos. “Uma das funções mais importantes do planejamento é assegurar a unidade e coerência do trabalho pedagógico da escola como um todo e o de cada turma em particular” (VILLAS BOAS, 2004 p. 95).

O planejamento, como reflexão-ação-reflexão, deverá partir de uma avaliação diagnóstica, dentro de uma concepção formativa, em consonância com as Diretrizes de Avaliação da SEDF. É um momento para se encontrar novas maneiras de promover a aprendizagem e uma ferramenta para o conhecimento e a reflexão da realidade da unidade escolar, de suas potencialidades, de seus acertos e erros, de suas necessidades; e a partir dele buscar alternativas, tomar decisões, revisar as ações e solucionar os problemas.

Na coordenação pedagógica coletiva, os professores devem avaliar, refletir, e planejar estratégias pedagógicas mais adequadas e indicadas a sua turma e a cada

## PARA REFLETIR...

**Como está o planejamento na sua escola? Ele é coletivo? E qual o seu compromisso com o planejamento escolar que precisa facilitar o seu trabalho e a aprendizagem dos estudantes?**

"Não há processo, técnica ou instrumento de planejamento que faça milagre. O que existe são caminhos, mais ou menos adequados. De qualquer forma, o fundamento primeiro de qualquer processo de planejamento está num nível mínimo, (considerando que a realidade é sempre contraditória e processual), pessoal e coletivo de compromisso (desejo, ética, responsabilidade) e competência (capacidade de resolver problemas)". (Vasconcelos, 2002, p. 37)

estudante. Outro espaço valioso é o planejamento com pares em que os professores atuantes no mesmo ano de escolarização do BIA se juntam para trocar experiências, enriquecer ideias e lançar olhares diferentes para a realidade da unidade escolar e dos estudantes. Esses momentos oportunizam o planejamento como ato coletivo, interativo, com a articulação e o envolvimento dos profissionais por um objetivo comum: a aprendizagem.

De acordo com a metodologia de acompanhamento pedagógico sistemático, que será apresentada mais à frente, ao discutirmos a avaliação, a realização do diagnóstico, trará visibilidade às diversas necessidades, possibilidades e potencialidades dos estudantes. A partir delas, então, o professor, na organização de seu planejamento, deverá elaborar, criar e elencar estratégias pedagógicas que atendam as necessidades educativas dos seus estudantes.

O planejamento organiza o tempo pedagógico e assegura a realização dos princípios do BIA, como forma de atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes ou de um determinado grupo de estudantes. Deve, ainda, garantir a otimização do uso dos diversos espaços escolares, ousando outras formas de fazer/viver a alfabetização.

### **A rotina diária**

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com os estudantes. Assim, professor, é necessário resgatar as estruturas didáticas que contemplam as múltiplas estratégias organizadas em

função das intenções educativas expressas no projeto de trabalho de cada turma, ano e/ou unidade escolar, constituindo-se em um instrumento para o planejamento do professor.

Essas estruturas didáticas podem ser agrupadas em três grandes modalidades de organização de tempo. São elas:

1. As atividades permanentes;
2. A sequência didática;
3. Os projetos de trabalho.

Ressalta-se, que em toda rotina pedagógica, o ambiente e as atividades desenvolvidas devem ser lúdicas e conciliadas com a Alfabetização e os Letramentos, que serão ampliados no capítulo dos eixos do BIA.

Um quadro semanal de rotina pode facilitar o trabalho do docente. Como utilizar um Quadro Semanal de Rotina?

- Construir uma legenda para representar os eixos/4 práticas. Utilizar cores facilita a identificação do foco da minha rotina (legenda 1);
- Distribuir as atividades planejadas no Quadro Semanal de maneira a contemplar todos os eixos especificados na legenda;
- Identificar se o conteúdo está sendo introduzido, trabalhado sistematicamente ou consolidado (legenda 2). Retomá-lo pode dar pistas sobre os motivos que levam ao não aprendizado.

### Sugestão de rotina semanal

Sequência do trabalho desenvolvido em sala de aula: (Projetos/Tema Central)

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira

<b>Legenda 1: Acrescentar e/ou retirar (fica a cargo do professor)</b>	
<b>Eixos/Quatro Práticas de Alfabetização:</b>	
Azul	Compreensão e valorização da Cultura Escrita
Vermelho	Desenvolvimento da oralidade
Amarelo	Produção de textos escritos
Verde	Apropriação do Sistema de Escrita
Laranja	Leitura
Preto	Reagrupamento/Projeto Interventivo
Roxo	Letramento matemático

<b>Legenda 2: conteúdos em suas dimensões – conceitual, procedimental e atitudinal.</b>	
<b>Trabalho com as capacidades</b>	
I	Introduzir
T	Trabalhar sistematicamente
C	Consolidar
R	Retomar

## PARA SABER MAIS...

A linguagem corporal precisa ser ressignificada na escola. Como um texto, o corpo é o mais rico de todos eles e bastante necessário na alfabetização. Esta linguagem é importante porque reformula, explicita, coloca questões que às vezes a fala é incapaz de expressar. Alfabetizar é promover experimentações de grafemas e de fonemas, que antes da escrita convencional se fazem pela dinâmica do movimento, que precisa da liberdade psicomotora para o seu desenvolvimento.

### ..... PARA REFLETIR...

Enquanto professor alfabetizador tenho sequências didáticas que promovem a aprendizagem de meus estudantes? As práticas de avaliação que utilizo refletem essa nova dinâmica de tempo e espaço que a escola em ciclos necessita?

A seguir vamos conhecer as práticas que fazem do trabalho do alfabetizador um trabalho mais significativo e direcionado ao avanço de todos os alunos nas aprendizagens necessárias a cada ano do BIA.

### **As Atividades Permanentes**

São as atividades em que os conteúdos necessitam de uma constância, um tempo maior de vivência, onde o alfabetizador trabalha com os conteúdos numa interligação com a prática social, o que para Gasparim (2002) leva o estudante a aprender criticamente o conhecimento científico.

A escolha dos conteúdos, que definem os tipos de atividades permanentes a serem realizadas com frequência regular, diária ou semanal, em cada grupo de crianças ou turma, dependerá das prioridades elencadas a partir do Currículo e das metas e objetivos estabelecidas para o trabalho educativo.

Consideram-se atividades permanentes, entre outras: brincadeiras no espaço interno e externo, a roda de história, a roda de conversas, os ateliês ou oficinas de desenho, de pintura, de modelagem e de música, as atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais à escolha da criança, incluindo os momentos para que os estudantes possam ficar sozinhos, se assim o desejarem, exercitando a autonomia, bem como os cuidados com o corpo, além da necessária vivência da corporeidade, pelo estímulo à expressão humana.

Para Bastos apud Amorim (2004) a aprendizagem também está voltada ao processo de ampliação do repertório existencial e à sensibilização para o contato de cada pessoa consigo mesma e em suas múltiplas interações com o meio natural e social e estas interações

ocorrem no contato direto entre os estudantes e os conteúdos trabalhados.

Construir, diariamente, a rotina do dia é trabalho de exercício da autonomia e de co-responsabilidade entre os pares.

### **A Sequência Didática**

Debater e discutir outras formas de organizar o trabalho pedagógico é ação ativa de mudanças, necessárias então quando se pensa na reorganização do trabalho pedagógico em ciclo. Villas Boas (2004) afirma que os objetivos reais da escola estão impressos na organização do seu trabalho pedagógico global e nas suas práticas avaliativas, e que o desenvolvimento da prática em sala de aula é entendido como os momentos e espaços de aprendizagem.

As sequências didáticas são planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. Os princípios pedagógicos do BIA pedem uma sequência que atenda a necessidade de alfabetizar letrando, a partir do texto e que leve à formação de um leitor e escritor competente.

Portanto, você, professor do BIA, precisa organizar didaticamente os conteúdos de forma sequenciada com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que os estudantes possam ir, paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes atividades vivenciadas. As quatro práticas de alfabetização, proposta metodológica do BIA, e que será mais explicitada no capítulo do Princípio da Língua, promove um trabalho em sala de aula em que todo estudante deve falar, ouvir, ler e escrever, seja qual for a área do conhecimento trabalhada.

#### **PARA SABER MAIS...**

Na rotina diária, você professor precisa garantir:

**1. Atividades**

Permanentes:

cabeçalho, calendário, quantos somos, leitura compartilhada...

**2. Sequência**

Didática: atividades que priorizam as 4 práticas de alfabetização, o desenvolvimento dos 7 processos mentais e os demais letramentos...

**3. Projetos de**

Trabalho: projetos do Projeto Político Pedagógico, e os projetos de intervenção e reagrupamentos, que serão apresentados no capítulo dos princípios respectivamente.

.....

*Anotações*

## **Os Projetos de Trabalho**

Bem, sabe-se o quanto a pedagogia de projetos ganhou espaço, nas salas de aula e nas unidades escolares, e promoveu mudanças no papel de estudantes e de educadores. Os projetos de trabalho corresponsáveis e que levam à construção da autonomia pedem um trabalho pedagógico integrador e totalizador, que rompa com aplicação dos conteúdos e de processos de uma sequência didática que não permitem a reflexão.

Os projetos de trabalho são atividades que trabalham com conhecimentos específicos, construídos a partir de um dos eixos de trabalho, que se organizam ao redor de um problema para resolver ou de um produto final que se quer obter. É uma concreta possibilidade de diálogo entre as áreas do conhecimento.

A pedagogia de projetos se apresenta como aliada no processo de reorganização dos tempos e dos espaços no BIA, quando possibilita a participação, a construção e o planejamento coletivo, envolvendo todos em temas de interesse comum.

O conhecimento é uma construção coletiva e é, na troca dos sentidos construídos, no diálogo e na valorização das diferentes vozes, que circulam nos espaços de interação escolar que a aprendizagem vai se dando. Pensar em como efetivar esta organização escolar em ciclos é o desafio que precisa ser dialogado e coletivizado nas unidades escolares.



**Alfabetização, letramentos  
e ludicidade: os eixos  
integradores do trabalho  
pedagógico no Bloco  
Inicial de Alfabetização.**



## **2. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTOS E LUDICIDADE: OS EIXOS INTEGRADORES DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO**

O Bloco Inicial de Alfabetização apresenta uma proposta pedagógica pautada na tríade alfabetização, letramentos e ludicidade. Esses eixos procuram estabelecer uma coerência entre os aspectos fundamentais do processo de alfabetização, buscando a proficiência leitora e escritora a partir da alfabetização e dos letramentos sem perder de vista a ludicidade.

A intenção é a de que o eixo integrador possa facilitar o desenvolvimento das estruturas cognitivas e das dimensões afetiva, social e motora dos estudantes nos diferentes anos do Bloco, favorecendo a alfabetização e os letramentos nos seus diversos sentidos. Santomé (1998, p. 125) afirma que “as propostas integradoras favorecem tanto o desenvolvimento de processos como o conhecimento dos problemas mais graves da atualidade”.

Em seguida, são apresentados os eixos, separadamente, para uma melhor organização didática, mas é preciso contemplá-los paralelamente e articuladamente ao trabalho docente diário.

### **Alfabetização e Letramentos**

A partir das contribuições da Psicolinguística, na perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, de Emilia Ferreiro (2001), houve uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, uma vez que alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e reduziu a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita (alfabetização) e práticas efetivas de leitura e de escrita (letramento).

## PARA SABER MAIS...

### Por que LETRAMENTOS, professor?

Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita - com ampla autonomia, com ajuda do professor(a) ou mesmo por alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos - a literatura a respeito assume ainda a existência de tipos de letramento ou de letramentos, no plural. (Pró-letramento-MEC,2008)

Essa mudança de paradigma permitiu identificar e explicar o processo por meio do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, isto é, o processo por meio do qual o estudante, partindo do desenho (fase pré-silábica) para expressar seu pensamento de forma gráfica, passa pela fase silábica e se torna alfabética, reconstruindo a trajetória pela qual passou a humanidade, desde o homem primitivo.

Nesse contexto, o Bloco Inicial de Alfabetização tem como eixo orientador a lógica do processo de aprendizagem do estudante e não a lógica dos conteúdos a ensinar (superação do modelo tradicional, baseado na cartilha). Cabe salientar que 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, isto é, a de codificar e de decodificar a língua escrita. Apropriar-se da escrita é tornar a escrita "própria", ou seja, é assumi-la como sua propriedade.

A Sociolinguística, no estudo dos diferentes falares, tem trazido contribuições singulares para o ensino da língua, pois a partir do momento em que o aluno vê sua forma de falar respeitada e valorizada na unidade escolar - agência primeira do letramento - sente-se acolhido e incluído na cultura escolar, melhorando sua auto-estima, entre outros aspectos que possam interferir no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Emília Ferreiro (2001) afirma que a língua é um instrumento identitário, portanto é preciso respeitar os diferentes modos de falar dos alunos, sob pena de se estar negando sua identidade linguístico-cultural. Bortoni-Ricardo (2004) pesquisadora sociolinguísta, acrescenta que alguns professores não sabem como intervir de forma produtiva em sala de aula diante das diferentes formas de falar dos alunos, sobretudo, dos estudantes oriundos das classes populares, e, por vezes, intervêm de forma preconceituosa.

Há que se reconhecer as variedades linguísticas dos estudantes para, a partir daí, ampliar seu repertório linguístico, permitindo-lhes aprender a variedade linguística de prestígio, que é mais aceita e legitimada pela sociedade. O estudante tem o direito inalienável de aprender essa variedade, não se pode negar-lhe esse conhecimento, sob pena de se fecharem para ele as possibilidades de ascensão social, afirma ainda Bortoni-Ricardo (idem). Assim professores e estudantes precisam estar bem conscientes de que existem várias maneiras de se dizer a mesma coisa. A língua portuguesa tem como um dos seus inúmeros instrumentos, a constante renovação das palavras, a mudança de significado e a aquisição de novas acepções.

Nesse sentido, a ação pedagógica no BIA deve contemplar, simultaneamente, a alfabetização e o letramento, nos seus mais diversos campos de conhecimentos e assegurar ao estudante a apropriação do sistema alfabético de escrita que envolve, especificamente, a dimensão linguística do código com seus aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintéticos, à medida que ele se apropria do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

É necessário, portanto, que você, professor do BIA, leve para a sala de aula, a língua portuguesa com toda a sua complexidade e riqueza (leitura de imagens, leitura corporal, leitura de gráficos, música, poesias, parlendas etc.), e proponha a todos os estudantes um ambiente em que palavras não apareçam descontextualizadas e isoladas, sem a preocupação com a construção de sentidos, mas sim inseridas em um contexto significativo, visto que a Língua Materna é trabalhada junto com a

#### PARA SABER MAIS...

Professor, as considerações acerca de alfabetização e letramento feitas por autores como Lígia Klein (2003), Mirian Lemle (2003) e Magda Soares (2004) ampliam mais ainda esses termos, definindo alfabetização e letramento como processos interdependentes e indissociáveis porque a alfabetização só se torna significativa quando se dá no contexto dos usos sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento, e este, por sua vez, só se desenvolve na dependência da aprendizagem do sistema de escrita.

.....  
*Anotações*

## PARA LEMBRAR...

### **Interdisciplinaridad**

**e:** uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares.

### **Multidisciplinaridad**

**e:** trata de temas comuns sob sua própria ótica, articulando, algumas vezes bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação.

### **Transdisciplinaridad**

**e:** É a tendência de criar pontes entre as disciplinas, um terreno comum de troca, diálogo e integração, onde os Fenômenos Naturais possam ser encarados de diversas perspectivas diferentes ao mesmo tempo, gerando uma compreensão holística desse Fenômeno, compreensão essa que não se enquadra mais dentro de nenhuma disciplina, ao final.

(FRIGOTTO, 1995)

prática social a que pertence e está presente em todos os conteúdos, das mais diversas áreas do conhecimento.

Precisa-se repensar a organização escolar e todo o seu trabalho, principalmente seu processo avaliativo, de forma que esse funcione como elemento promotor das diferentes formas de letramento. Compreendendo letramento científico como Stela Maris Bortoni-Ricardo (2004), que o considera como o desenvolvimento de habilidades que permitam aos sujeitos utilizarem de metodologias que embasam as ciências para compreensão de fatos do seu cotidiano, mediado pelo ensino da língua materna que deve ser necessariamente funcional, discursivo e interativo.

O propósito do letramento científico é tornar os conhecimentos científicos funcionais, o que remete à função social do conhecimento. Nessa perspectiva, as práticas de letramento se estendem às ciências sociais (história, geografia...), ciências naturais (matemática, física, química e biologia) e códigos e linguagens.

Os diversos letramentos devem ser apresentados de maneira dialógica entre os mesmos, evitando ações rígidas e compartimentadas como se encontram os atuais ensinamentos dos componentes curriculares. Nesse sentido, as práticas pedagógicas e avaliativas devem ser elaboradas com o olhar nas especificidades de cada área de conhecimento, mas com objetivo de possibilitar conhecimentos em sua totalidade de forma interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar.

Logo, o trabalho desenvolvido no BIA por você, professor, deve formar pessoas letradas no sentido de abrir possibilidades de entrada de outras vozes em suas histórias de vida, em seu mundo, para ver, viver, ser e ter uma perspectiva de sujeitos organizadores e partilhadores dos

seus saberes significativos. Respeitar os espaços e tempos individuais dos estudantes e garantir o tempo do brincar, entendendo-o necessário e essencial nesta etapa inicial de escolarização traz, para os alfabetizadores, o desafio de promover a aprendizagem para a formação integral.

### **Alfabetizar letrando: ludicidade**

É portanto, **alfabetizar letrando**, considerando a **ludicidade** eixo que deve perpassar todo o trabalho desenvolvido e contribuir para o exercício da cidadania, ou seja, a criança deve ter o direito de brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil.

A construção lúdica se dá como convivência, que torna fundamental a presença efetiva e afetiva do outro, sendo este o processo co-educativo do lúdico apresentado como eixo integrador no trabalho pedagógico do Bloco, e por isso, necessita estar em toda sala de aula que se almeja promotora das aprendizagens significativas.

É preciso entender que a atividade lúdica para a criança, não é apenas prazerosa, mas vivência significativa de experimentações e de construções e reconstruções do real e do imaginário. No momento importante da alfabetização, as crianças aprendem corporalmente, em contato com o mundo do brincar, sem restrições a uma vida que é a própria existência infantil.

Além de garantir momentos específicos para a brincadeira, a rotina de alfabetização precisa priorizar a dinamicidade e o movimento infantil, garantindo uma postura de acolhimento às manifestações individuais.

O brincar e o jogar propiciam, ao estudante, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da socialização, da iniciativa, da autoestima, da autonomia e

### **PARA LEMBRAR...**

**Professor, através da brincadeira ocorre o desenvolvimento de capacidades importantes para o desenvolvimento integral da criança. Vamos lembrá-las?**

**COGNITIVAS** - imitação, imaginação, regras, transformação da realidade, acesso e ampliação dos conhecimentos prévios; **AFETIVAS e EMOCIONAIS** - escolha de papéis, parceiros e objetos, vínculos afetivos, expressão de sentimentos;

**INTERPESSOAIS** - negociação de regras e convivência social;

**FÍSICAS** - imagem e expressão corporal;

**ÉTICAS E ESTÉTICAS** -

negociação e uso de modelos socioculturais;

**DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA**

- pensamento e ação centrados na vontade e desejos.

(WAJSKOP, 1990 apud MARCELLINO, 2003)

Tais construtos não podem mais estar fora da sala de aula, principalmente no início da escolarização.

## PARA REFLETIR...

**A sua escola tem o lúdico como eixo do trabalho pedagógico? Qual é o espaço da ludicidade no seu planejamento diário, professor?**

Como um dos teóricos do desenvolvimento infantil, Piaget (1978 apud KISHIMOTO, 2002) aponta três sucessivos sistemas de jogos:

# Jogos de Exercício (até 18 meses de vida): repetições e manipulação.

# Jogos Simbólicos (aparecimento da representação e da linguagem de 4 a 7 anos): faz-de-conta individual, satisfação fantasiosa, realidade.

# Jogos de Regras (de 7 a 11 anos): eu-outro, regras explícitas, grupo social.

.....  
*Anotações*

da criticidade. E com a sua mediação, professor, o lúdico atua na esfera cognitiva, e além de facilitador, promove as aprendizagens.

Necessita-se, dessa forma, entender que explorar a ludicidade é um aspecto essencial para a aprendizagem e que contemplar esse aspecto no planejamento diário não é perda de tempo nem deve ser um espaço utilizado apenas para o momento do relaxamento, uma vez que nas suas mais variadas formas, os conteúdos escolares precisam do brincar para se tornarem reais e concretos aos estudantes, principalmente às crianças dos anos iniciais.

A unidade escolar precisa resgatar as cantigas de roda, as brincadeiras infantis, o subir e descer, o pular e o gritar, sendo um espaço onde o corpo se sinta livre para viver sua corporeidade, que conforme Amorim (2004) é a presença humana na sua articulação entre corpo, mente e espírito, e que precisa estar garantida no processo educativo. Em todas as teorias de aprendizagem a função do jogo e da brincadeira tem destaque como aspectos efetivadores do processo de aprendizagem e é dimensão integrante deste processo.

Por isso, o professor letrador, que ensina a língua e busca ampliar a competência comunicativa dos estudantes, ao planejar as atividades de escrita e de leitura, deve garantir que essas sejam permeadas pela ludicidade e atinjam as várias dimensões do ser em desenvolvimento, e os mais diversos componentes curriculares que compõem o meio curricular.

A unidade escolar deve, portanto, promover práticas lúdicas, inserindo-as no trabalho pedagógico.

Garantir ao estudante o seu desenvolvimento contextualizado é, também, permitir vivências motoras e afetivas, articuladas aos conceitos de leitura e letramentos,

que se estabelecem na alfabetização.

O maior argumento para embasar a necessidade da vivência plena do componente lúdico da cultura da criança na unidade escolar é o primeiro e fundamental aspecto de que o brinquedo, o jogo, a brincadeira, o teatro, a música são gostosos, dão prazer, trazem a felicidade. E nenhum outro motivo precisaria ser acrescentado para afirmar a sua necessidade no ambiente escolar, que se quer encantador.

Percebe-se que o processo de alfabetização inclui vários fatores, ter os eixos explicitados como norteadores do trabalho desenvolvido no BIA, promoverá um processo de aprendizagem mais qualitativo. Como defende Cagliari (2008), quanto mais cientes se estiver de como se dá o processo de aquisição do conhecimento, de como o estudante se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições se terá de encaminhar de forma agradável e produtiva os processos educativos.

## **LETRAMENTO MATEMÁTICO**

Alfabetizar é, também, ensinar matemática. Ensinar a descobrir as relações ocultas entre os números. A questão linguística do ensino da matemática é fascinante, não se faz só pelos números, mas com a linguagem (CAGLIARI, 2008), pois é uma maneira de representar, pensar, falar ou escrever sobre quantidades, formas ou representações abstratas da sociedade. Os professores, atuantes no Bloco, apontam a necessária formação com vistas à ressignificação dos conceitos matemáticos e a forma de proporcionar sua aprendizagem.

Esclarecemos que neste espaço será difícil dar conta dessa empreitada, mas esperamos suscitar o desejo real na busca por ampliar os estudos na área matemática, apresentando os conceitos básicos para o desenvolvimento de uma prática mais atualizada e significativa para o letramento matemático.

### **A matemática e sua importância na formação humana**

A Matemática é uma ciência que nos ajuda a pensar, a reconhecer, a criar e a organizar padrões e regularidades que nos permitem compreender fenômenos da natureza e situações sociais. Dessa forma, exerce papel fundamental para o desenvolvimento da sociedade e de seus avanços tecnológicos e, conseqüentemente, dos cidadãos, sejam crianças, jovens ou adultos.

Sabemos que essa ciência foi se constituindo no cenário dos grupos sociais em todas as partes do mundo, a partir do momento em que o homem passou a ter necessidade de ocupar de forma mais permanente o espaço vivencial-geográfico.

Assim, a Matemática diz respeito ao espaço-tempo, a processos mentais ligados a formas, a quantificações, a representações.

Para tanto, é importante que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. (BRASIL, 1997, p.25)

É a partir dessa importância que a matemática escolar, no Bloco Inicial de Alfabetização - BIA, deve ser trabalhada como uma ferramenta que ajuda as crianças a resolverem situações do cotidiano para compreenderem o mundo. Esse trabalho ultrapassa o estudo mecânico de números e operações e a hierarquização de conteúdos.

O currículo vem passando por mudanças ao longo dos últimos 30 anos, no que diz respeito ao ensino da Matemática. Segundo Nacarato (2009) tais mudanças emergiram da necessidade de democratização interna do país, após o período de ditadura militar e para alinhar-se às tendências de reformas educacionais.

Essa afirmação procede se observarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN que sugerem a não linearidade dos conteúdos, a partir do “estabelecimento de conexões entre diferentes blocos de conteúdos entre a Matemática e as diversas

disciplinas, além da exploração de projetos que possibilitem a articulação e a contextualização dos conteúdos” (PIRES, 2000, p. 75).

O BIA propõe, portanto, que a alfabetização seja também o momento em que o estudante, por meio de atividades bem planejadas e instigantes, acompanhada de uma intervenção pedagógica e acolhedora do professor, possa alfabetizar-se matematicamente.

### **A matemática no bloco inicial de alfabetização – BIA**

Pensar a aprendizagem matemática para os diferentes anos do Bloco é mais que atentar para implicações curriculares é, sobretudo, favorecer o desenvolvimento do sujeito da aprendizagem para lidar com situações-problema de diversas naturezas e em diferentes contextos.

A valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes se constitui aspecto relevante do processo educativo no período de alfabetização. Buscar os conhecimentos que as crianças expressam é um meio importante para o desenvolvimento do currículo que envolverá o planejamento e a avaliação.

Um professor que é capaz de entender as primeiras marcas da escrita infantil sejam elas desenhos, números ou palavras, que sabe ouvir os estudantes (FREIRE, 1986), que cria situações de aprendizagem a partir do que as crianças conhecem, colabora para a formação do cidadão que pensa para fazer escolhas, que propõe, que dialoga, que sabe expressar suas ideias e ouvir as dos demais. Nesse sentido, o planejamento de atividades instigantes que envolvam a observação, a exploração de semelhanças, diferenças e regularidades, a formulação de conjecturas, a produção de registros próprios e sua socialização, envolve

as crianças em um clima de colaboração ética e amistosa. Esse clima, reflexivo e inquietador, se fundamenta no processo de avaliação do qual participam o estudante, analisando sua própria produção, os coleguinhas, durante a socialização e o professor, coordenador e observador que participa e registra os processos de aprendizagens.

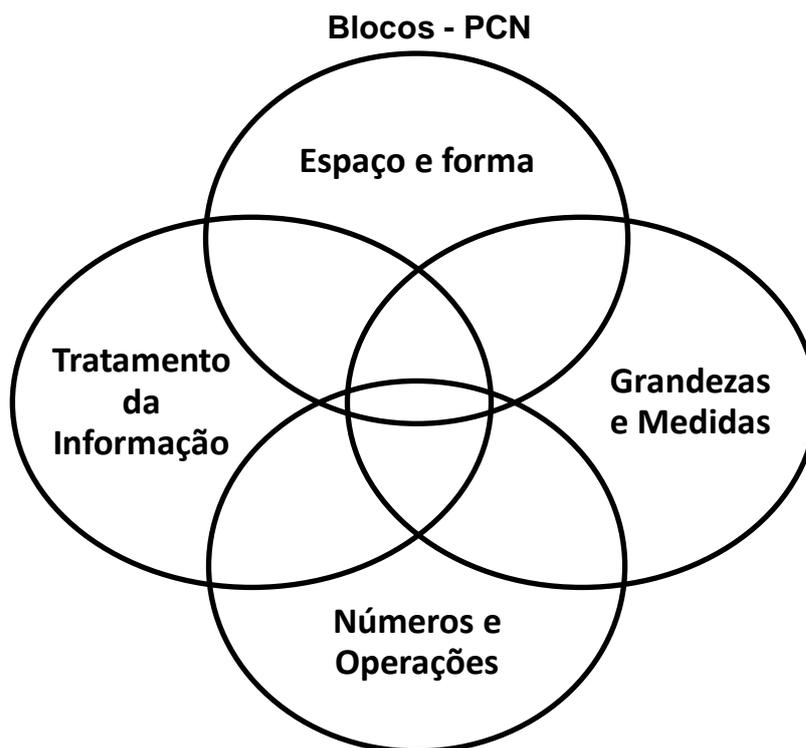
É dando voz às crianças que o professor pode identificar o modo de pensar dos estudantes para criar novas situações, sejam perguntas instigantes ou outras atividades, para que todos avancem em suas compreensões, portanto, na construção de conceitos. Para que de fato ocorram aprendizagens efetivas, é necessário que o professor do BIA considere as dimensões do fazer matemática.

### **Os campos fundamentais da matemática escolar**

A criança que está no BIA, está também no planeta Terra há pouco tempo – 6, 7, 8 anos ou um pouco mais. Isso significa que, ao mesmo tempo em que está na escola construindo conhecimentos a partir de um currículo institucionalizado, está também aprendendo a entender seu corpo – possibilidades, necessidades e limitações; outras normas de convivência com pessoas diferentes de seus familiares; está aprendendo a perceber e a entender o espaço geográfico, em suma, está ampliando seu campo de atuação como ser pensante e, por isso tudo, vivendo. É por isso que a matemática escolar precisa ser mais uma ferramenta para a melhoria da compreensão desse viver.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, volume 3, de Matemática das séries iniciais do Ensino Fundamental, orienta que a Matemática seja trabalhada dentro de quatro grandes blocos que se interrelacionam:

1. Espaço e Forma – que trata do estudo das formas e das posições dos objetos (Geometria).
2. Números e Operações – que visa o estudo das representações de quantidades, da contagem (Aritmética).
3. Grandezas e Medidas – que amplia o conceito de espaço e forma objetivando a integração entre os conhecimentos geométricos e aritméticos.
4. Tratamento da Informação – que trata da coleta, da organização, da interpretação e da comunicação de dados estatísticos e probabilidades.

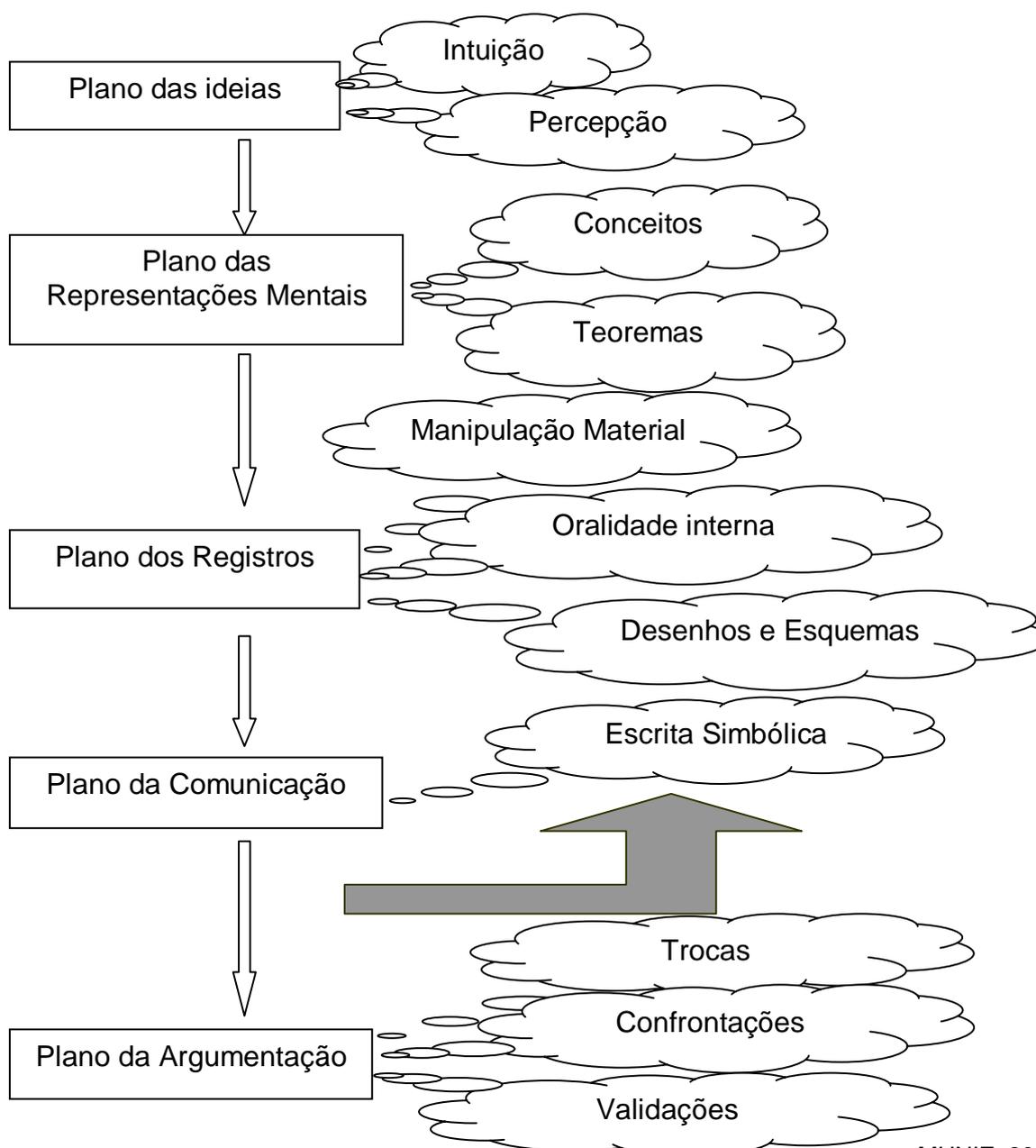


### **Dimensões da atividade matemática**

Educadores matemáticos do Distrito Federal (MUNIZ, 2001; BERTONI, 2002, 2003; FREITAS, 2003; SILVA, 2004; ALMEIDA, 2006) têm se preocupado em discutir a importância de o professor conhecer os estudantes e suas formas diferenciadas de pensar para a construção de conceitos matemáticos.

Muniz (2001) considera que todos nós somos “seres matemáticos”, isto é, fazemos matemática no cotidiano e temos a capacidade de aprender matemática. Esse educador matemático considera que o tipo de relação pedagógica que desenvolvemos na escola influencia a forma de pensar das crianças. É nesse sentido, que o trabalho que desenvolvemos no BIA precisa se fundamentar na compreensão de como a criança organiza seu pensar para que ela continue querendo aprender sempre mais e mais, por isso consideramos que o papel do professor em todos os níveis de ensino deve ser o de problematizar e ao mesmo tempo oferecer ferramentas para que as crianças encontrem caminhos de resolução e até mesmo questionar a existência de resoluções. O professor desafia e acolhe, caminha junto e ao mesmo tempo desafia seu aluno para caminhar só: é a busca da autonomia intelectual.

## Dimensões da atividade matemática



MUNIZ, 2001

O desenho representacional da atividade matemática apresentada por Muniz ajuda-nos a compreender que, quando propomos uma situação de aprendizagem para as crianças, precisamos instigá-las a pensar sobre ela - dar tempo para que analisem a situação utilizando a intuição, a percepção e seus conhecimentos prévios. Ela precisa ter ao seu dispor materiais que possam, se quiser, ajudá-la a esquematizar e a concretizar seu pensar. Deve ser instigada a registrar sua forma de resolução e a comunicar aos colegas e ao professor como pensou para resolver a situação. A criança aprende quando a situação de aprendizagem ganha sentido para ela. A resolução de situações matemáticas pode ser resolvida em diversas linguagens e

estas devem ser consideradas nas salas de aula do BIA – socializadas e validadas, quando possível e questionadas, quando necessário, para que a criança avance em suas aprendizagens.

Ao se trabalhar com as crianças no BIA, há a necessidade de desenvolver com elas o espírito investigativo, que, conforme a educadora matemática Terezinha de Jesus Gaspar<sup>2</sup> requer senso de observação, vontade de solucionar problemas, de não abandoná-los, mas também de compreender que, como na vida, nem tudo pode ser resolvido ou pode ter mais de uma solução. Para que isso aconteça, é necessário questionarmos: que matemática estamos propondo às crianças, no dia a dia, nas salas de aula do BIA?

### **Os setes processos mentais**

O ensino da matemática escolar nos anos iniciais é muito mais amplo do que ensinar-aprender números e operações (LORENZATO, 2006). A construção do conceito de número e as operações, como já indicam os PCN, é parte importante do conhecimento que as crianças precisam construir. Mas há outros aprendizados que precisam ser efetivados, inclusive para fundamentar a construção da ideia de número e das operações, como por exemplo, o desenvolvimento dos processos mentais: correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação.

#### **1 – Correspondência**

É a percepção da existência da relação “um a um”. Por exemplo, quando o lanche é servido na escola, temos que dar um prato, uma colher, ou um copo para cada criança. Há também correspondência quando relacionamos

---

<sup>2</sup> Professora Dr<sup>a</sup> do Departamento de Matemática – UnB, registro oral em sala de aula do Curso de Extensão Geometria para os anos iniciais, em 19/10/2010.

um objeto a uma palavra. Evidenciamos o desenvolvimento dessa percepção, quando na contagem, a criança não conta, por exemplo, duas vezes um mesmo objeto.

## **2 – Comparação**

Estabelece a relação entre dois objetos a partir de um critério. O processo de **comparação** está implícito nos demais. Por isso, dispensa atividades específicas.

## **3 – Classificação**

É o processo mental que permite arrumar as coisas em grupos, de acordo com semelhanças ou diferenças. Fazemos isso quando organizamos as compras de supermercado em casa ou quando a criança é convidada a arrumar os livros da caixa-estante ou os brinquedos na sala de aula

Para trabalhar esse conceito básico, é necessária a manipulação de objetos de formas, espessuras, cores e texturas variadas. Podemos também trabalhar com embalagens de alimentos. Ao colocar à disposição das crianças um punhado de objetos de diversas cores e formas, dá-se um tempo para que brinquem e se familiarizem com o material. Pede-lhes, então, que separem os objetos. Nesse momento é necessário conversar com as crianças para saber quais critérios escolheram para procederem à separação. Esse momento faz com que a professora entenda, discuta e valide com as crianças os critérios escolhidos.

Em outros momentos, pedimos que a criança separe os objetos por cor ou por número de lados ou pontas, por exemplo. Depois, trabalhamos também essa atividade com figuras geométricas, com figuras contendo animais, alimentos e uma diversidade de outros materiais.

A classificação é uma estrutura lógica de pensamento que interfere na construção das relações do sujeito com o mundo, por isso devem ser trabalhadas na escola, no intuito de alargar estas relações. Quanto mais se expande a relação, mais se amplia a visão de mundo.

## **4 – Sequenciação**

É fazer suceder a cada elemento um outro, sem se preocupar com a ordem. (Por exemplo: quem chegou a escola primeiro em determinado dia da semana? Essa pessoa é obrigada a chegar sempre primeiro?) Usamos a sequenciação quando colocamos bandeirinhas de papel em um barbante para a festa junina ou ainda quando escolhemos os jogadores de um time de futebol.

A sucessão de elementos acontece sem uma ordem entre eles. Nesse processo, o pensamento aleatório é expresso. Aqui é importante que também se dê espaço para

a socialização dos “pensares” sobre esse processo porque, aos poucos, as crianças percebem que toda ação advém de uma intenção e nem sempre a nossa intenção é óbvia para os demais ou é possível de ser consolidada.

A sequenciação também pode ser trabalhada com figuras que mostrem as fases do desenvolvimento de uma planta. Figuras de histórias em quadrinho sem palavras. Pode-se pedir que as crianças inventem histórias baseadas nos desenhos, sem se preocupar com a ordem. A história pode começar pelo que poderia ser o final. Esse tipo de atividade desenvolve a criatividade e o senso imaginativo das crianças, quebrando a idéia que sempre há o mesmo começo para tudo.

### **5 – Seriação**

É a ordenação da seqüência. No calendário, por exemplo, a seqüência dos dias obedece a uma ordem rígida. Só há uma ordem possível para essa arrumação. Portanto, seriar é ordenar a partir de um critério fixo.

### **6 – Inclusão**

É o processo segundo o qual a criança inclui, por exemplo, uvas e maçãs no conceito de fruta ou meninos e meninas no gênero criança. No campo da Matemática, trata-se de um raciocínio básico para que o pequeno estudante tenha noção de conjunto ou entenda que “dentro” do nove podemos encontrar os números sete e dois, entre outras possibilidades. Em suma é o exercício mental de incluir um conjunto em outro. O trabalho com calendário contribui para a formação dessa estrutura lógica de pensamento.

### **7 – Conservação**

É o processo mental em que a criança consegue visualizar a invariância ou a organização do número, isto é, a organização na ordem de contagem qualquer que seja o

arranjo – arrumação, forma ou posição – em que foram organizados os objetos. (Cinco figurinhas arrumadas bem espaçadas em uma mesa representam a mesma ideia de número de cinco figurinhas agrupadas uma em cima da outra). Dizemos que a criança já conserva quantidades quando é capaz de entender que o zoneamento<sup>3</sup> do material não interfere na quantidade.

Se observarmos com atenção esses processos são trabalhados em outras áreas do conhecimento como Ciências, Geografia, História, Português e é essa interrelação que precisa acontecer no planejamento pedagógico dos professores do BIA.

### **A ação pedagógica do professor**

Estar como professor de crianças no BIA implica uma postura docente jovial, curiosa, amorosa e comprometida com as aprendizagens das crianças. Essa postura se constrói pelo desejo de o professor aprender e refinar sua prática ao lidar com as aprendizagens das crianças. Exige atenção, comprometimento ético-pedagógico, estudo e trabalho coletivo, com seus pares e com as crianças, em sala de aula.

Conforme Muniz, faz-se necessário:

- Respeitar as estratégias pessoais de resolução de problemas de cada aluno, incluindo no processo de socialização de algoritmos, o registro dos procedimentos espontâneos e o confronto entre as diversas formas de resolver uma situação dada.
- Buscar nas situações a-didáticas<sup>4</sup> fontes de produção de situações- problemas, não restringindo as situações propostas e controladas apenas pelo professor.
- Valorizar a atividade matemática fundada na oralidade ou no cálculo mental e não apenas valorizar o registro escrito.
- Estimular nos alunos o poder de argumentação e validação de processos e estratégias de resolução de situações-problema.
- Incorporar no processo de construção do conhecimento matemático sua dimensão histórico-cultural.
- Acreditar no poder que o aluno tem de criar e de propor problemas matemáticos.

---

<sup>3</sup> Zoneamento é a capacidade de separar o contado do não contado.

<sup>4</sup> Situação adidática segundo Brosseau (1996) é aquela situação não prevista em que o estudante, por si só, sem a presença do professor, coloca em ação o que aprendeu.

Muniz (2002, 2004), em seus estudos, mostra concretamente como promover o desenvolvimento de nossas crianças na perspectiva da Educação Matemática. O saber e o fazer matemático produzido pelas crianças participantes de suas investigações não podem ser desconsiderados. Ao realizar a análise de suas produções matemáticas, o autor nos ajuda a enxergar o elevado nível de conhecimento matemático mobilizado e construído pelas crianças e que essas produções são “qualitativamente mais ricas e complexas do que aquelas ensinadas e cobradas pela escola, e mais, de difícil interpretação para o professor”. (MUNIZ, 2004, p. 39)

Almeida (2006) considera que, dos estudos de Muniz, podemos retirar pelo menos duas grandes contribuições: a primeira diz respeito à necessidade de se valorizar o saber-fazer das crianças enquanto sujeitos epistêmicos; a segunda, decorrente da primeira, se refere à tomada de consciência do professor do elevado potencial de conhecimento das crianças, bem como, da urgente necessidade de aprender a lidar com as mais diversificadas formas de aprender e de saber-fazer que lhes são próprios, exigindo do docente uma postura mais sensível, mais acolhedora não só afetiva como cognitivamente.

A ação do professor está diretamente relacionada à avaliação e esta, na concepção de Educação Matemática, é uma aliada do processo de desenvolvimento dos seres matemáticos que estão nas salas do BIA, se for organizada para a promoção das aprendizagens.

Toda atividade que as crianças desenvolvem é importante, mas não há como o professor olhar todas as crianças em ação ao mesmo tempo.

É necessário que o professor organize a observação e o registro das aprendizagens de todos, durante o período

letivo. É essa ação organizada e intencional que embasará as práticas dos professores do BIA. É preciso observar e registrar como a criança se situa, como constrói seus pontos de referência e como se desloca nos espaços escolares; como percebe sua lateralidade, suas características físicas e as das demais pessoas; a percepção e seus registros de observação sobre figuras geométricas e objetos do contexto sócio-cultural; as idéias e estratégias de quantificação, de agrupamentos; como procede para fazer seus registros espontâneos; sua percepção de conceitos físico-matemáticos como: semelhanças, diferenças, tamanho, formas, posição, tempo, direção, entre outros; como realiza e comunica suas produções; o desenvolvimento da oralidade: da capacidade de narrar fatos, de inventar histórias, de ouvir, de perguntar, de recontar histórias ou fatos; sua habilidade para trabalhar com situações culturais que envolvam noções de medida de comprimento, de tempo, de massa, de capacidade, de temperatura, de volume e do sistema monetário brasileiro. A expressão, a manifestação e o controle progressivo de necessidades, desejos e sentimentos em situações cotidianas; iniciativa em resolver situações-problema do cotidiano; singularidades da criança.

Por meio daquilo que propõe em sala de aula é que o professor recolherá evidências de aprendizagem das crianças e, também, evidências do que necessita rever em sua prática para promover aprendizagens por intermédio de sua ação pedagógica. Assim, o trabalho das crianças do BIA que envolvem a matemática não é treinamento, nem seus momentos de aprendizagens na escola podem ser marcados por temores porque essa instituição social existe para possibilitar aos cidadãos uma convivência sadia que mantenha acesa a vontade alegre de aprender que faz parte de nossa natureza humana.

### **O ambiente matematizador**

Quando falamos de alfabetização, precisamos compreender que um ambiente letrador deve ser, conseqüentemente, matematizador. Melo (2003) afirma que o ambiente matematizador será sempre dinâmico, epistêmico e exclusivo para cada turma. **Dinâmico**, por estar sempre em movimento e modificar-se a cada dia conforme o interesse dos envolvidos no processo de aprender e ensinar; **epistêmico**, porque se constitui a partir da capacidade dos alunos e professores de aprender sempre, considerando o conhecimento em seus aspectos sociais, culturais, cognitivos, históricos, lingüísticos e lógicos; e, finalmente, **exclusivo** porque também devem ser

considerados ambientes matematizadores aqueles em que a turma se organiza e participa: museus, zoológico, mercados, feiras livres, exposições, teatros, entre outros.

A sala de aula do BIA, como ambiente matematizador, deve possibilitar às crianças a vivência da organização variada das carteiras (em duplas, grupos de três, de quatro), para analisarem a relação espaço físico/objetos, além de ter materiais diversos à sua disposição como: tampinhas, palitos, números, figuras geométricas, relógio, calendário e registro do tempo atmosférico, papéis coloridos, revistas, tesouras, cola, barbante, instrumentos de medida, espelho; precisa, como já dissemos, ser um “espaço dialógico de comunicação e de negociação de significados” (NACARATO, 2009, p.42-43).

Crianças e professores têm o direito de aprender e gostar de matemática porque ela é uma ferramenta de compreensão do mundo socialmente construída. Uma matemática viva é o que precisamos trabalhar com as crianças do BIA, cheia de significado social porque os objetos matemáticos estão em nossa mente e, quando podemos utilizá-los em comunicação e comunhão com as demais pessoas, constituímos-nos cidadãos pensantes e propositivos no mundo em que vivemos.



# 3

**Os princípios do trabalho  
pedagógico no Bloco  
Inicial de Alfabetização**



### **3. OS PRINCÍPIOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO**

O planejamento escolar pensado pelo professor alfabetizador deve concretizar uma rotina didática pautada nos princípios teórico-metodológico do Bloco com vistas a aprendizagens dos estudantes. O trabalho do docente é estratégico nesses anos iniciais e pede apropriação de situações didáticas fundamentais na alfabetização.

Esses princípios você, professor atuante no BIA, já conhece bem, mas neste momento é importante retomá-los e ampliá-los.

**I- Princípio da Formação Continuada**

**II- Princípio do Reagrupamento**

**III- Princípio do Projeto Interventivo**

**IV- Princípio da Avaliação Formativa**

**V- Princípio do Ensino da Língua**

É importante esclarecer que as Diretrizes Pedagógicas do BIA fundamenta-se em tais princípios, sendo, portanto, função de todos os envolvidos com o Bloco estar atento à adoção dos mesmos, sob o risco de se inviabilizar o pleno êxito do processo de aprendizagem dos estudantes na alfabetização.

#### **3.1. PRINCÍPIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Para se promover a aprendizagem dos estudantes é fundamental o investimento na formação do professor num processo de desenvolvimento profissional docente que possibilite a ele olhar para a própria trajetória profissional de forma reflexiva e assumir o compromisso com o processo de ensino e aprendizagem, descobrindo o que ainda precisa aprender e desafiando-se a aprimorar suas práticas pedagógicas a cada dia.

A formação continuada dos docentes é o processo que ocorre na vida profissional, depois da formação inicial. Esta formação não deve ser encarada como um complemento para suprir lacunas e fragilidades teórico-metodológicas, mas como uma formação articulada com a prática pedagógica, no contexto do cotidiano escolar. Nessa perspectiva a formação continuada favorece a revisão das concepções e práticas, transformando a prática em práxis, por meio da reflexão crítica de situações e experiências de trabalho na própria escola, e da atuação consciente do professor.

A formação continuada inserida no processo de desenvolvimento profissional favorece uma atitude crítica do educador diante de sua prática.

Entende-se o desenvolvimento profissional docente como um processo individual e coletivo que se concretiza no espaço de trabalho do professor e que contribui para a apropriação e/ou revisão de concepções e práticas pedagógicas. O conceito “desenvolvimento” tem conotação de continuidade, evolução e processo, superando a tradicional justaposição entre a formação inicial e continuada dos professores (Imbernón, 2001). Rudduck (1991) se refere ao desenvolvimento profissional docente como uma atitude permanente de indagação, de questionamento e busca de soluções para as questões complexas que emergem no exercício da docência.

Sendo a educação uma prática social e, considerando que formar professor constitui-se em tarefa complexa, o paradigma dominante de formação do professor se confronta com o projeto educativo emancipatório que “consiste em recuperar a capacidade de espanto e de indignação e em orientá-lo para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes” (SANTOS, 1996, p. 171).

Nesse sentido, a formação do professor do Bloco Inicial de Alfabetização deve ser vista numa perspectiva crítico-reflexiva que possibilite aos docentes a construção de sua autonomia pessoal e pedagógica, a qual “não se constrói apenas<sup>5</sup> por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, por meio do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e da (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Essa nova perspectiva busca superar a separação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e as práticas sociais que emergem na sala de aula. Considera-se que para isso, a prática docente deve ser reflexiva e criadora, além de

---

<sup>5</sup> A palavra “apenas” foi acrescida.

“constituir-se no ponto de partida de qualquer processo de formação que considere as experiências docentes como mobilizadoras de ações reflexivas, capazes de criar novas possibilidades de uma educação de fato transformadora e emancipatória” (SILVA, 2004, p. 53).

A formação continuada no Bloco objetiva, ainda, instrumentalizar o professor para atender às diversidades e perspectivas da unidade escolar inclusiva, compreender seus estudantes e o contexto no qual estão inseridos e, principalmente, compreender o processo de desenvolvimento humano e a forma como o indivíduo constrói o conhecimento. Perceber-se como ser histórico para respeitar a história dos outros.

A atividade docente não pode ser vista como um conjunto de ações desarticuladas e justapostas, restrita ao observável, isso porque envolve consciência, concepção, definição de objetivos, reflexão sobre as ações desenvolvidas, estudo e análise da realidade para a qual se pensam as atividades. No período de alfabetização, o compromisso com a construção de uma prática pedagógica reflexiva é determinante pelos desafios que esse momento apresenta para todos os professores e para todos os estudantes.

Os saberes e os fazeres construídos pelo professor, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, precisam ser considerados, uma vez que o BIA não deseja uma relação de construção de um novo pensar e fazer pedagógicos definidos rígida e externamente aos processos de ensino e de aprendizagem já constituídos e em constituição nas salas de aula da rede pública de ensino do Distrito Federal. Todos os saberes e fazeres dos envolvidos no Bloco precisam e devem ser considerados, o que se propõe é uma reflexão e se necessário for, uma

ressignificação do que se faz.

A perspectiva de formação docente no BIA é a de que, é impossível transformar as práticas do professor, sem conhecer o que este sujeito fundamental da ação pedagógica pensa. Conforme Tardif, “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem se colocar em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem, pensam e dizem” (2002, p. 15). Quanto mais questiono minha prática, socializo experiências, busco novos caminhos didáticos, maior é a possibilidade de me tornar um educador melhor.

Portanto, é preciso unir os saberes e fazeres dos professores, incorporando-os aos princípios teórico-metodológicos aqui apresentados. O alfabetizador deve perceber-se como co-construtor do sucesso do Bloco, disponibilizando-se para a reflexão de sua prática e para a integração e ampliação do conhecimento produzido no espaço escolar e social.

Os bons educadores são aqueles que fazem a turma aprender e que não param de estudar. Para tantos desafios, na SEDF conta-se com uma estrutura de apoio pedagógico para subsidiar sua formação continuada: Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE; as coordenações pedagógicas individuais e coletivas; e os Centros de Referência em Alfabetização – CRA. Vamos lembrá-las?

### **A Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE**

A EAPE por meio da diversidade de cursos oferecidos aos educadores busca subsidiar a formação do alfabetizador para que os princípios do BIA sejam entendidos num *continuum* de reflexão-ação-reflexão. Cursos como “Alfabetizando no BIA”, “Alfabetização e Linguagem” e “BIA: teoria e prática” propiciaram ações transformadoras na prática práxis do professor dos anos iniciais.

A Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação busca garantir a oferta de cursos para o professor regente do Bloco de acordo com as políticas públicas vigentes. A existência de uma instituição específica para a formação continuada dos profissionais da educação é um dos diferenciais da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Valorizar o processo de formação dos alfabetizadores e atuantes no BIA é muito mais do que a proposta de uma equipe ou de determinação pedagógica: é uma ação coletiva, que exprime uma política de educação, que só se viabiliza com uma gestão democrática e com apoio amplo da comunidade educativa, de todos nós.

### **A Coordenação Pedagógica:**

O projeto político-pedagógico é o meio pelo qual a escola organizada coletivamente, pensa e concretiza um trabalho que atenda às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e de participação da comunidade na escola. É também o instrumento que sinaliza novas trilhas, caminhos em busca de outras paragens, de novas possibilidades para que o professor invista em sua formação nos espaços da própria escola, dinamizando-os e ressignificando-os a partir da coordenação pedagógica. Reforça-se assim, a relação de dialeticidade entre o projeto da escola e a coordenação pedagógica (SILVA, 2007).

Nessa perspectiva, a coordenação pedagógica deve ser entendida como o espaço-tempo privilegiado de articulação do projeto político-pedagógico, na medida em que nela se organiza a reflexão, a participação e os meios para a implementação do projeto.

A coordenação pedagógica é também o espaço de formação continuada dos professores, o que implica na necessidade de sua significação, como possibilidade de construção coletiva, de trocas de experiências e de vivências significativas para o aprimoramento do fazer pedagógico. Para a implementação da proposta do BIA necessário se faz pensar alternativas pedagógicas que possibilitem concretizar uma prática transformadora com uma organização de coordenação pedagógica ainda, fragmentada e individualizada em algumas unidades escolares.

É preciso considerar que o trabalho docente é essencialmente coletivo, uma vez que é realizado em um contexto em que vários outros sujeitos se fazem presentes, influenciam e são influenciados pelas histórias de vida,

PARA REFLETIR...

**Você, professor, como tem investido em seu desenvolvimento/formação profissional? Qual a última formação realizada? E quais os sucessos proporcionados na sua prática? Qual o último livro de sua área de atuação lido por você?**

.....  
*Anotações*

valores, concepções, saberes e fazeres uns dos outros. Encontros de pequenos grupos, por série ou afinidade podem sinalizar o início de um processo de organização importante, tendo em vista que grandes mudanças poderão surgir daí, favorecendo a construção de uma visão de totalidade, de integração e de interdisciplinaridade. (idem).

Para o êxito das estratégias pedagógicas do BIA, o trabalho em equipe precisa ser estimulado, pois no diálogo entre os professores é possível identificar as fragilidades e as potencialidades, bem como os pontos importantes para o desenvolvimento de todos os estudantes. O trabalho coletivo favorece ainda, o compartilhamento de experiências e conhecimentos e o planejamento de atividades como os reagrupamentos e o Projeto Interventivo.

Em consonância com os objetivos do Bloco Inicial de Alfabetização, torna-se necessário significar o espaço de coordenação pedagógica, firmando sua função formadora e refletindo sobre a atuação do coordenador pedagógico, professores e demais profissionais da educação no âmbito da organização desse espaço/tempo.

Nas instituições educacionais públicas do Distrito Federal, a coordenação pedagógica possui uma característica peculiar, que é a de oferecer ao professor uma carga horária de 15h semanais destinadas à formação continuada, ao planejamento e avaliação, tendo ainda a possibilidade de atender individualmente aos estudantes. Esse espaço de formação é uma conquista, fruto de uma luta histórica dos educadores, portanto, é preciso compreender que sua valorização passa pelo comprometimento dos docentes em dinamizá-lo a partir de um trabalho coletivo, objetivando a construção de uma escola de qualidade para todos.

Para isso, é necessário que todos os sujeitos da escola assumam o compromisso e a responsabilidade com o alcance dos objetivos do projeto político-pedagógico da unidade escolar em consonância com as políticas educacionais.

Nesse processo, o coordenador pedagógico tem um papel importante por ser o articulador de um trabalho que visa a resgatar a função social da unidade escolar. Sua atuação está, diretamente, relacionada ao ato de ensinar e de aprender dos professores, e o seu envolvimento com o processo educativo oportuniza um trabalho coeso e coletivo.

Além das atribuições gerais do coordenador pedagógico local, preconizadas no Regimento Escolar da SEDF (2009), cabe a ele, junto aos professores do Bloco Inicial de Alfabetização desenvolver os trabalhos que levem o grupo de educadores a:

- Planejar e orientar o desenvolvimento das estratégias de avaliação

diagnóstica..

- Orientar, acompanhar e avaliar a elaboração do Projeto Interventivo, a partir do projeto político-pedagógico da escola.
- Estimular e dar suporte técnico-pedagógico ao planejamento, desenvolvimento e avaliação das estratégias de reagrupamento.
- Planejar momentos de estudos relacionados ao aprimoramento das didáticas utilizadas pelos alfabetizadores.
- Estimular a participação dos professores nas coordenações pedagógicas da escola, nos cursos e oficinas oferecidos pelo CRA/GREB e EAPE.

Refletir, planejar e otimizar a coordenação pedagógica é concluir que este é de fato, o espaço privilegiado para formação continuada dos professores do BIA e que o sucesso dos estudantes perpassa efetivamente pelas ações desenvolvidas neste espaço.

### **O Centro de Referência em Alfabetização e o Articulador:**

O BIA prevê a constituição de Centros de Referência em Alfabetização – CRA, em unidades escolares da rede pública de ensino, conforme previsto na Portaria nº 283/2005. Os CRA exercem papel preponderante na produção e disseminação de conhecimentos, experiências e pesquisas vinculadas a temáticas relevantes ao processo de alfabetização, além de proporcionar momentos específicos para atendimento às unidades escolares. Prevê, também, a existência do articulador, um professor-coordenador para planejar, executar, acompanhar e avaliar a implementação da proposta do BIA com seus

#### **PARA SABER MAIS...**

##### **Na sua escola você, professor planeja solitariamente?**

A primeira LDB, em 1961 previa a existência de orientadores e supervisores na escola; em 1990 as redes de ensino passaram a ver o coordenador como responsável pelo trabalho pedagógico; em 1996 a LDB determinou horas (remuneradas) para o estudo da equipe escolar e o planejamento coletivo; em 1998, com os PCNs e o Projeto Político Pedagógico construído, o coordenador pode auxiliar melhor a equipe (ESCOLA, 2010).

.....  
*Anotações*

pressupostos teórico-metodológicos.

A Portaria nº 41 de 12 de março de 2012, publicada no DODF N° 53 de 15 de março de 2012 dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Alfabetização – CRA – nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005, na Lei nº 3.483, de 25 de novembro de 2004, no Decreto nº 25.619, de 01 de março de 2005 e considerando:

A importância da organização da rede pública de ensino para a inclusão dos alunos de seis anos no Ensino Fundamental;

A urgência de uma ação direcionada para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento, com vistas à aprendizagem e ao desempenho escolar;

A organização dos Centros de Referência em Alfabetização (CRA), atribuições e modulação dos coordenadores pedagógicos articuladores, conforme orientações da Estratégia Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização, RESOLVE:

Art. 1º Ficam aprovadas as diretrizes para a organização do trabalho pedagógico no (BIA) Bloco Inicial de Alfabetização:

Art. 2º Caberá a cada Coordenação Regional de Ensino - CRE definir as Unidades de Ensino que atuarão como Centro de Referência em Alfabetização - CRA, observando-se a sua localização e a existência de espaço físico.

Art. 3º Será disponibilizado um Professor Classe A, de atividades, com experiência docente de, no mínimo, 1 ano em alfabetização, para atuar como Coordenador Pedagógico - Articulador do CRA junto às demais Unidades de Ensino que atendem ao Bloco Inicial de Alfabetização - BIA

§ 1º O atendimento ocorrerá na proporção de 40 turmas do BIA, sejam elas de 1º, 2º e 3º anos, para 1 Coordenador Pedagógico - Articulador.

§ 2º A lotação dos Articuladores de cada Coordenação Regional de Ensino será na Unidade de Ensino onde o CRA estiver em funcionamento, cabendo à Equipe Gestora local e à chefia da Gerência Regional de Educação Básica - GREB atestar a sua frequência.

§ 3º O Planejamento ordinário do trabalho pedagógico deve ser realizado toda 2ª feira, na GREB/CRE, podendo ocorrer reuniões extraordinárias em outros dias, conforme a necessidade de cada GREB.

§ 4º Competirá a cada GREB/CRE a interlocução entre o BIA e os 4º e 5º, propiciando a articulação entre as duas fases do Ensino Fundamental e respeito à especificidade de cada atendimento, bem como subsidiar, acompanhar e avaliar o trabalho desenvolvido pelo CRA nas Unidades de Ensino.

Art. 4º A Coordenação do Ensino Fundamental – COENF, por meio de seu Núcleo dos Anos Iniciais, realizará encontro pedagógico/de formação continuada quinzenais com os articuladores do CRA e com os coordenadores intermediários do 4º e 5º ano de todas as Coordenações Regionais de Ensino.

Art. 5º São atribuições do Coordenador Pedagógico – Articulador do CRA:

I – escolher um representante do grupo de Coordenadores Pedagógicos –

Articuladores para atuar como elo entre a Coordenação Regional de Ensino e demais Coordenadores Pedagógicos – Articuladores.

II – orientar, acompanhar e subsidiar o trabalho pedagógico dos professores nos três primeiros anos do Ensino Fundamental pautado na Estratégia Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA;

III - planejar e desenvolver Plano de Ação em parceria com o Núcleo Pedagógico - GREB, em consonância com as orientações do BIA.

IV- promover encontros de formação continuada com temas pertinentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, em parceria com a coordenação intermediária, bem como oficinas, exposições, palestras e encontros entre os professores para compartilhar experiências.

V - analisar os resultados de desempenho dos alunos e das Unidades de Ensino que atendem o BIA seja em avaliações internas ou externas.

VI - propor e viabilizar, juntamente com as instituições de ensino e as Coordenações Regionais de Ensino intervenções pedagógicas que visem o desenvolvimento do processo escolar de ensino e aprendizagem do estudante.

VII - manter grupo de estudos permanentes e acompanhar o processo de alfabetização e letramento envolvendo a Equipe Gestora, Coordenadores Pedagógicos Locais e, especialmente, professores.

VIII - auxiliar no processo de transição dos estudantes da Educação Infantil da Rede Pública de Ensino para os anos iniciais do Ensino fundamental, bem como, dos estudantes da 4ª série/5º ano para a 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental anos finais em parceria com os coordenadores Intermediários de Educação Infantil e Anos Finais respectivamente em uma perspectiva de continuidade dos processos pedagógicos.

IX - articular ações com o coordenador pedagógico local a partir do disposto na Estratégia Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização.

Parágrafo único. O trabalho pedagógico do Coordenador Pedagógico – Articulador do CRA deve ser desenvolvido em parceria com as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, Serviço de Orientação Educacional, Sala de Recursos, Oficinas Pedagógicas e demais profissionais que atuam com as turmas do BIA, com vistas ao desenvolvimento das ações concernentes ao processo de alfabetização e letramento.

Art. 5º A Subsecretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação do Ensino Fundamental, será responsável pela orientação, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico dos CRA's nas CRE's.

Art. 6º Eventuais omissões desta Portaria devem ser encaminhadas às Coordenações Regionais de Ensino - CRE para análise, avaliação e parecer em conjunto com Coordenação de Ensino Fundamental – COENF.

Art . 7º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

DENILSON BENTO DA COSTA  
Secretário de Educação

Assim, os Centros têm como principal função atender às demandas dos supervisores, coordenadores pedagógicos e professores atuantes no BIA e cumprir o papel de incitar o diálogo, receber e encaminhar as demandas relativas ao BIA.

Por fim, é importante ressaltar o papel essencial do coordenador-articulador

## PARA SABER MAIS...

O conhecimento é social, a produção de conhecimento não se dá no isolamento. "A interação é um importante e positivo fator na aprendizagem." (AMARAL, 2006, p.56).

É importante professor que os grupos dos estudantes troquem conhecimentos, negociam idéias e hipóteses, ouçam opiniões diferentes, esclareçam suas definições. E nós devemos acompanhar os caminhos desses estudantes na solução dos problemas, propondo perguntas, oferecendo referências, potencializando as aprendizagens. O reagrupamento organiza os estudantes para trabalhar em grupo.

.....  
*Anotações*

como elemento essencial para o sucesso da implementação dos princípios do BIA apresentados neste documento, e que muitos dos sucessos vivenciados têm na figura deste coordenador o trabalho de monitoramento, acompanhamento e suporte pedagógico dado às unidades escolares.

### 3.2 PRINCÍPIO DO REAGRUPAMENTO

O trabalho em grupos no BIA prevê que trabalho individualizado em sala de aula e na escola seja ultrapassado por um trabalho que integre a unidade escolar como um todo, rompendo com a ideia de turma estabelecida pela organização escolar em série e compondo uma estrutura de trabalho como prevista na organização em ciclos.

O reagrupamento é um princípio do BIA que se efetiva como uma estratégia de trabalho em grupo, que atende a todos os estudantes. É uma estratégia pedagógica que permite o avanço contínuo das aprendizagens, a partir da produção de conhecimentos que contemplem as possibilidades e necessidades de cada estudante, durante todo o ano letivo.

O trabalho em grupo permite ao docente dar atenção diferenciada e individualizada, favorece a participação efetiva dos estudantes com diferentes necessidades e possibilidades de aprendizagem e a avaliação do desempenho no processo. Ao estudante possibilita ser atendido nas suas necessidades, avançar nas suas potencialidades, interagir com o outro e com a sua aprendizagem, questionar suas hipóteses e compartilhar seus saberes para que se transformem em conhecimento.

Os reagrupamentos não buscam a homogeneidade das aprendizagens, mas a necessidade de diferenciação e

individualização promovendo ações voltadas para as reais necessidades dos estudantes, uma pedagogia diferenciada, como destacado por Perrenoud, (2006). Ao discutirmos o princípio da avaliação formativa ampliaremos a discussão sobre essa questão.

No planejamento das intervenções para a realização do reagrupamento faz-se necessário reorganizar os tempos e espaços da escola e, ao mesmo tempo, selecionar e organizar os conteúdos que atendam às necessidades específicas de aprendizagens, enriqueçam e aprofundem conhecimentos em conformidade com os interesses dos estudantes.

Uma etapa importante dos reagrupamentos é o registro das atividades desenvolvidas e deve ser feito de acordo com as orientações da SEDF, no diário de classe e complementado nos diferentes tipos de registros dos professores envolvidos (portifólio, diário de bordo, caderno de planejamento, dentre outros...)

Outra consideração fundamental é a necessidade de contemplar os princípios do ensino da Língua Materna e da Matemática apresentados nessa Diretriz Pedagógica, em todos os momentos do processo alfabetizador.

Apresentamos em seguida algumas orientações em relação à Vivência, vista como estratégia pedagógica e as duas modalidades de reagrupamento com suas principais características. Observe que algumas se diferenciam, mas, também, se complementam.

### **Reagrupamento Intraclasse**

É uma estratégia pedagógica que envolve todos os estudantes de uma mesma turma agrupados, de acordo com suas dificuldades de aprendizagem. Pensando na diversidade de aprendizagens, deve-se relacioná-las à

#### **PARA SABER MAIS...**

Professor, você pode formar grupos de trabalhos por níveis da psicogênese da língua escrita; ou por dificuldades na problematização e pensamento lógico-matemático; ou para produção de textos; e ainda pela necessidade de desenvolvimento de interação, autoestima e atitudes motoras. "As vantagens de utilização de grupos pequenos são as seguintes: o professor pode dar atenção individual às necessidades dos estudantes, estes se tornam ativamente envolvidos em sua própria aprendizagem e aprendem habilidades de liderança, discussão e de atuação em grupo." (Villas Boas, 2010, p.68).

.....  
*Anotações*

## PARA AMPLIAR...

### Como fazer um reagrupamento intraclasse?

1. Leitura de texto literário feito pelo professor.
2. Passos da metodologia de leitura.
3. Definição de combinados para o trabalho e divisão dos grupos

4. Explicação das atividades em cada grupo e entrega de materiais:

Grupo 1 - recebe o texto lido com a ausência de algumas palavras (substantivos) para que localizem no texto, completem e acrescentem uma característica (adjetivo). Reescrevem o texto no caderno.

Grupo 2 - recebe o texto com as frases desordenadas para que ordenem. Circular no texto as palavras que contem a letra R e separá-las de acordo com sua posição na palavra. Procurar sinônimos no dicionário.

Grupo 3 - recebe o texto lido, localiza as palavras com "R" e com a ajuda da professora separa de acordo com a posição na palavra. Constrói a regra do uso dos dois erres de forma coletiva.

diversidade de possibilidades metodológicas.

É importante ressaltar a necessidade de se planejar o trabalho independente (coletivo ou individual) de forma a permitir aos estudantes a construção da autonomia com o gerenciamento do tempo e a tomada de decisões de acordo com seus interesses e habilidades.

O professor, na sua rotina semanal, deverá garantir o atendimento aos diversos grupos da sala e não apenas aos estudantes que tenham necessidades específicas. Nesse sentido Mainardes alerta que:

A diferenciação das tarefas não deve, também, pressupor que os alunos vão progredir na sua aprendizagem pelo simples fato de receberem tarefas apropriadas ao seu nível, pois a mediação do professor e a interação com colegas mais capazes são essenciais para que a aprendizagem aconteça. (2009, p. 84).

As intervenções pedagógicas, no reagrupamento intraclasse, serão definidas pelo docente, durante o planejamento, de acordo com a avaliação diagnóstica, que estabelecerá a sequência didática e os objetivos a serem alcançados de forma diversificada. No reagrupamento interclasse pode-se planejar atividades comuns a todos e atividades diversificadas. É importante pensar que o tempo das atividades deverá ser planejado para que tenham a mesma duração e evite que um grupo de estudantes conclua as atividades e se disperse.

A movimentação e conversas dos estudantes em sala de aula são comuns quando se trabalha em grupos. É fundamental que o professor observe os comportamentos e os percebam como fonte de informação e de dimensão da motricidade, essencial para a aprendizagem. Na maioria das vezes os estudantes estão conversando sobre o assunto em foco. Excelentes maneiras de refletir sobre

esses comportamentos são: a definição de combinados e a avaliação ao final das atividades.

Ao professor cabe a tarefa de orientar, observar e redefinir, se for o caso, as ações. A postura do professor deverá ser sempre a de pesquisador.

### **Reagrupamento Interclasse**

A diferença básica, neste reagrupamento ação, é a participação dos estudantes e dos professores de um mesmo ano ou entre os diferentes anos do BIA, permitindo o intercâmbio entre as turmas. Acontece ao mesmo tempo, com **todos os estudantes das turmas** do Bloco envolvidas e no próprio turno de estudo.

O planejamento deve ocorrer nos momentos de coordenação pedagógica a partir de objetivos definidos pelos professores envolvidos, que estabelecerão critérios intencionais de reagrupamento interclasse. É importante que durante o planejamento desta estratégia sejam consideradas as potencialidades dos professores. As intervenções pedagógicas em cada grupo de alunos poderão ser realizadas evidenciando-se as habilidades de cada professor.

Durante os reagrupamentos, é importante que cada professor se disponibilize, de acordo com sua formação, sua área de interesse, seus desejos, a sugerir tarefas, apresentar propostas de intervenção, compartilhar recursos e as experiências exitosas.

Uma das vantagens do reagrupamento interclasse é o fato de propiciar ao professor percepções diversas sobre os estudantes, fortalecendo a interlocução entre os professores envolvidos e tornando-os co-responsáveis pelas aprendizagens de todos os estudantes, reforçando assim o trabalho coletivo no Bloco.

No momento do planejamento coletivo é preciso estar atento ao tipo de estratégias e de intervenções pedagógicas diversificando-as para que favoreçam o alcance dos objetivos. Ao propor sempre tarefas idênticas para todos os estudantes favorece-se a exclusão interna e a estratificação na sala de aula, reforçando as desigualdades já existentes, conforme ressalta Mainardes (2007), ao apontar críticas sobre a organização seriada na escola:

É importante notar que as duas modalidades de reagrupamento apresentam critérios comuns:

- As intervenções pedagógicas não devem ser as mesmas do contexto diário de sala de aula. Os eixos ludicidade, alfabetização e letramentos deverão ser contemplados.
- Todos os professores da unidade escolar, incluindo coordenadores pedagógicos e equipe da direção, devem estar envolvidos neste trabalho. A participação do coletivo de professores permite outros olhares sobre os estudantes que poderão contribuir para a avaliação e o planejamento de estratégias adequadas ao reagrupamento interclasse. Além disso, o maior número de profissionais envolvidos contribui para a formação de grupos com número menor de estudantes.
- Os reagrupamentos devem apresentar as seguintes características: flexibilidade, dinamicidade e diversidade.
- O período de realização sugerido é de duas vezes por semana. Caso haja necessidade, deverá ser realizadas mais vezes, conforme planejamento da equipe escolar. A sistematização do trabalho é que trará os resultados esperados.
- As atividades do reagrupamento devem ser registradas no diário de classe, conforme orientações nele constantes, em fichas encaminhadas pela SEDF. No registro devem ser relacionados os objetivos e procedimentos adotados para o seu alcance com cada grupo de alunos.
- Faz-se necessário investimento na priorização da continuidade dos reagrupamentos para que os resultados sejam alcançados.

## **Vivência**

A vivência é uma intervenção que veio legitimar o que na prática escolar já se fazia quando o professor tinha a necessidade de uma análise mais segura do nível de desenvolvimento dos alunos para decidir sobre a sua progressão. É preciso lembrar que a LDB prevê o **avanço** do aluno dentro da mesma etapa/modalidade e nunca o seu **retrocesso**.

A Vivência pressupõe a permanência de um determinado estudante em turmas de uma etapa/série mais avançada que a dele, com o objetivo de que possa vivenciar experiências, atividades e conhecimentos mais ampliados e aprofundados em relação à sua turma de origem. A análise do desempenho do aluno será feito pelos professores envolvidos na Vivência, para decidirem sobre o avanço ou não do estudante.

A Vivência é uma intervenção pedagógica que deve ser registrada no diário de classe, em campo específico, não podendo ultrapassar a duração de 15 dias letivos.

A equipe pedagógica da unidade escolar deverá participar da decisão na escolha das estratégias para avaliação e acompanhamento do estudante. Caso não ocorra o avanço, o estudante volta a compor sua turma de origem.

### **3.3. PRINCÍPIO DO PROJETO INTERVENTIVO**

O Projeto Interventivo (PI) constitui-se em um princípio do BIA destinado a **um grupo de estudantes**, com Necessidades específicas de aprendizagem que acarretem o não acompanhamento das situações de aprendizagens propostas para o ano em que se encontra matriculado, independente da idade. Tem como objetivo principal sanar essas necessidades assim que surjam, por

### PARA LEMBRAR...

Na estrutura escolar é comum utilizar-se do termo Projeto para identificar algumas ações intencionais propostas. Projeto Político-Pedagógico é o mais conhecido. Ainda, Projeto de Ensino-Aprendizagem, Projeto de Trabalho, Projeto Didático. Vários estudos são realizados sobre o uso de projetos no âmbito educacional (VEIGA, 2006, VASCONCELOS, 2002; HERNANDEZ; entre outros) e observa-se algumas características comuns apontadas por eles e que são significativas ao se pensar em PI. O projeto é uma escolha coletiva e integradora de uma estratégia pedagógica centrada na produção de conhecimento, permeado por uma intenção e um caráter investigativo. É uma forma de organizar o trabalho escolar que dá unidade e sentido às várias atividades que compõem uma proposta de intervenção com foco na aprendizagem para todos.

meio de estratégias diferenciadas. É uma proposta de intervenção complementar, de inclusão pedagógica e de atendimento individualizado.

Ressalta-se que os estudantes portadores de Necessidades Educativas Especiais deverão estar sempre incluídos em todas as estratégias do Bloco, ajustadas, sempre que necessário às suas especificidades.

O desenvolvimento de projetos é uma prática educacional rica em possibilidades formativas pelo caráter que assume no trabalho escolar, pois possibilita a participação, a reflexão e a intervenção na realidade com vistas a transformá-la.

O trabalho com projetos favorece o planejamento coletivo, oportuniza a adequação do ensino às dificuldades educacionais dos estudantes, a partir de ações dinâmicas e flexíveis. Assim sendo, desenvolvê-lo representa o investimento em ações diferenciadas com foco na aprendizagem significativa, contextualizada, lúdica e prazerosa. Além disso, procura articular as diversas áreas de conhecimento.

No BIA, o Projeto Interventivo, visa promover o repensar de concepções e práticas pedagógicas, adequando-as à promoção das aprendizagens dos estudantes durante os anos iniciais da alfabetização. Deve ser realizado considerando a diversidade do espaço, entendido como ambiente escolar e as peculiaridades das aprendizagens dos mesmos.

O Projeto Interventivo deve ser permanente na sua oferta e flexível, dinâmico e temporário no atendimento aos estudantes. É importante salientar que mesmo que o aluno seja atendido no reagrupamento, caso a necessidade permaneça, o Projeto Interventivo se apresenta como outra estratégia de atendimento. De

acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96:

Art. 12 Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão à incumbência de:

V. promover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento

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

V. a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

e) – obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

Os Projetos Interventivos devem ser elaborados pelos professores juntamente com os demais profissionais envolvidos no processo pedagógico que definirão objetivos, metodologias, formas de registro, acompanhamento e avaliação além da adequação do tempo e dos espaços para desenvolvimento do mesmo. Para Villas Boas, (2010, p. 34) “enquanto se desenvolvem as atividades de intervenção entre os estudantes, investigam-se as melhores estratégias de aprendizagem para cada um deles”. Por isso é preciso entender que o Projeto Interventivo é integrador e pertence ao grupo de educadores que compartilham os mesmos objetivos e interesses.

Seus objetivos são específicos e cabe ressaltar a importância dos registros de todas as ações pertencentes à construção do Projeto Interventivo. Algumas formas de registro serão estabelecidas pela SEDF, no diário de classe, outras poderão ser constituídas e adotadas por cada Unidade escolar e por cada professor, (portifólio, fichas de acompanhamento). Faz-se necessário incluir também os registros das atividades desenvolvidas pelos estudantes.

## PARA SABER MAIS...

Villas Boas (2010) sugere o uso do portfólio como RECURSO PEDAGÓGICO QUE APRESENTE A DINÂMICA DO PROJETO. Ele permite a visualização de todo o processo desenvolvido; é uma forma dinâmica de avaliação porque constata o desenvolvimento do trabalho e as mudanças ocorridas ao longo do processo; possibilita o trabalho integrado dos professores, porque o Projeto Interventivo não tem professor fixo; favorece a avaliação do projeto em si, porque torna possível o repensar do trabalho enquanto ele se desenvolve; possibilita aos professores que ingressam durante o ano letivo apropriarem-se das atividades em andamento. Além de contribuir para o acompanhamento da família e do alunos das atividades desenvolvidas e progressos alcançados.

Sua elaboração deve contemplar uma estrutura que oriente o professor na dinâmica de atendimento aos estudantes. Deve reunir em seu registro o nome e as necessidades dos estudantes individualmente e as intervenções realizadas.

Todo e qualquer projeto, seja de intervenção, seja de pesquisa, e independente de sua finalidade, têm em sua estrutura os mesmos elementos comuns, já que é orientado pelo método científico. Assim, a variação registrada em relação a formulários ocorre pela ênfase dada a alguns aspectos, pelo seu formato visual e diagramático, ou pela terminologia adotada. (LUCK, 2009). Basicamente os elementos de um projeto são (Ibid, p. 92):

- 1) Identificação do projeto;
- 2) Descrição da situação-problema;
- 3) Proposição de objetivos;
- 4) Definição de metas;
- 5) Delineamento de método, estratégias e procedimentos e avaliação da aprendizagem;
- 6) Especificação de cronograma;
- 7) Identificação de recursos e custo;
- 8) Proposição de monitoramento e avaliação do Projeto;

Convém salientar que a escrita do Projeto Interventivo torna-se importante como registro, mas que os responsáveis por esse, não devem dedicar-se exageradamente a escrita tornando-a burocrática demais ou muito acadêmica por tratar-se de um registro que deve traduzir a dinamicidade ocorrida no dia a dia de sua aplicação.

O diagnóstico para identificar o nível de desenvolvimento do aluno a sua trajetória pessoal e escolar deve servir como ponto de partida para que os professores possam conhecer melhor o estudante, o que ele sabe, sua história de vida, sua cultura, seu universo linguístico, bem como seu processo de socialização. Uma vez identificadas às necessidades, propor-se-ão as intervenções pedagógicas.

O diagnóstico é o eixo orientador da organização do Projeto. A partir do diagnóstico, serão elaborados os objetivos, as expectativas, definidas as habilidades e ações, bem como o seu processo de avaliação. O Projeto Interventivo empresta da pedagogia de projetos o respeito ao foco de interesse dos estudantes, propiciando a oportunidade de opinarem, decidirem, construírem sua autonomia, seu conhecimento e compromisso com o social, elevando a sua auto-estima. É importante focar uma ou mais questões que despertem o interesse do estudante. O trabalho com o Projeto Interventivo deverá gerar situações reais e diversificadas de aprendizagem.

O atendimento no Projeto Interventivo pode ocorrer em duas modalidades. Vamos conhecê-las?

- Estudantes defasados idade/série: estudantes com mais de dois anos de defasagem. Mesmo que o estudante não apresente necessidades de aprendizagem (o foco é o avanço da aprendizagem). É preciso ficar atento para a necessidade de gerar um possível avanço de estudos, conforme previsto na estratégia de matrícula da SEDF. Contudo, é importante termos cuidado para não confundirmos com estratégias de correção da distorção idade/série.

- Estudantes que apesar de participarem das estratégias propostas pelo Bloco, ainda apresentam

#### PARA REFLETIR...

**Professor(a), em ambas modalidades é necessário garantir o direito dos estudantes à progressão da aprendizagem.**

.....  
*Anotações*

necessidades específicas de aprendizagens que possam comprometer o seu desenvolvimento no dia a dia da sala de aula.

O Projeto Interventivo é elaborado em parceria: professor e equipe pedagógica da escola (o coordenador, a direção e todos os demais envolvidos no trabalho pedagógico), observando-se os interesses e as necessidades individuais dos estudantes que serão atendidos. O envolvimento de outros profissionais, além do professor regente, favorece a flexibilidade no uso de diversos tipos de estratégias pedagógicas e tempos/espacos escolares.

O período de realização do Projeto Interventivo deverá ser estabelecido pela equipe escolar, em função das necessidades dos estudantes. A unidade escolar não pode paralisar as suas ações justificando que não tem espaço e pessoas para atender. O que precisa ser garantido é o atendimento adequado e indicado para que os estudantes envolvidos alcancem a aprendizagem com proficiência e tranqüilidade para dar seguimento ao seu percurso escolar.

O projeto deve atender as individualidades do estudante, e deve ser permanentemente oferecido pela unidade escolar para todos os estudantes que precisarem, sempre que necessário. Portanto deve ser flexível quanto à permanência dos estudantes que serão atendidos, mas permanente enquanto trabalho previsto pela unidade escolar.

Diante disso, o Projeto Interventivo nos anos iniciais do Ensino Fundamental visa atender às necessidades de aprendizagens a partir de um diagnóstico. É também um Projeto que desafia o professor a rever as metodologias de trabalho com as quais acredita poder ensinar a todos.

O projeto Interventivo coloca os professores como investigadores de alternativas e estratégias, solicitando atitude investigativa, de acompanhamento e confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos. E necessita, para além da avaliação da aprendizagem dos estudantes, que os educadores vivenciem a avaliação, uma vez que precisam redimensionar a prática diante das dúvidas ou certezas surgidas.

## PARA SABER MAIS...

Pensando um Projeto Interventivo na prática e com a participação de todos os profissionais envolvidos no BIA:

1. Estudante
  - a. Relata sua história escolar e área de interesse
  - b. Participa na elaboração e sugestão de intervenções
  - c. Participa do processo avaliativo
2. PROFESSOR REGENTE
  - a. Aponta as necessidades do estudante e as estratégias já utilizadas
  - b. Colabora na definição dos objetivos
  - c. Sugere novas estratégias
  - d. Participa do processo avaliativo
  - e. Pode ser o executor do projeto
3. PROFESSORES
  - a. Colabora na definição dos objetivos
  - b. Sugere novas estratégias
  - c. Participa do processo avaliativo
  - d. Pode ser o executor do projeto
4. SUPERVISOR/COORDENADOR PEDAGÓGICO
  - a. Colabora na definição dos objetivos
  - b. Sugere novas estratégias
  - c. Organiza o espaço/tempo na escola
  - d. Participa do processo avaliativo
  - e. Acompanha o desempenho dos estudantes
  - f. Pode ser o executor do projeto
5. ORIENTADOR EDUCACIONAL
  - a. Colabora na realização do diagnóstico inicial
  - b. Entra em contato com a família junto com a equipe pedagógica
  - c. Colabora na definição de estratégias que possam contribuir para a auto-imagem positiva dos estudantes
6. GESTOR
  - a. Colabora no planejamento do PI
  - b. Organiza o espaço/tempo na escola
  - c. Participa do processo avaliativo
  - d. Acompanha o desempenho dos estudantes
  - e. Pode ser o executor do projeto
  - f. Encaminha o PI e demais documentos solicitados à DRE
  - g. Acompanha a realização do PI e realiza as intervenções necessárias (pedagógicas, materiais, espaços, parcerias, etc.)

Adaptação de material elaborado pelo CRA da DRE do Plano Piloto e Cruzeiro , 2008.

PARA SABER MAIS...

**Você, professor(a) sabe o que foi a Conferência Mundial de Educação para Todos?**

Foi uma reunião com representantes de quase todos os países do mundo reunidos em Jomtien para confirmar o compromisso estabelecido na Declaração Universal de Direitos Humanos: Toda pessoa tem direito à educação. Muitas das mudanças que vivemos na educação é fruto desse encontro e da necessidade de uma escola de todos e para todos.

.....  
*Anotações*

### 3.4. PRINCÍPIO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação no BIA tem a função de diagnosticar os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, servir de instrumento que auxilia a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, a avaliação deve ser ato de valorização e de potencialização das aprendizagens e não de exposição. Repensar as práticas avaliativas e significá-las é proposta do Bloco para que a partir desta concepção de avaliação formativa possamos garantir uma unidade escolar ciclada com a aprendizagem de todos.

As diretrizes de avaliação para a Educação Básica da SEDF (2008) pautam-se em uma concepção de avaliação processual, contínua e participativa, numa visão formativa, primando pela formação humana e em consonância com os pressupostos da qualidade social definidos pela Conferência Mundial de Educação para Todos realizada no ano de 1990 em Jomtien, na Tailândia.

Os princípios definidos nessa Conferência – a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos alunos e a busca de um ambiente favorável à aprendizagem e qualidade – indicam a necessidade de uma avaliação com caráter formativo, constituída de uma prática investigativa, com o intuito de compreender o movimento das aprendizagens em sua complexidade (ESTEBAN, 2005).

A observância deste caráter assegura a coerência com os pressupostos teóricos contidos nos Documentos Nacionais Oficiais, como a LDB em seu Art. 24, inciso V, alínea “a” que determina como critério a ser seguido quanto à verificação do rendimento escolar uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos

resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

O consenso existente na atualidade de que a avaliação deva estar a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento e a concepção de uma unidade escolar ciclada e inclusiva já defendida anteriormente, justificam a adoção da avaliação formativa como princípio deste documento.

Encontra-se em diversos autores, como Hadji (2001), Esteban (2003), Luckesi(2003) e Villas Boas(2004) e características para uma avaliação com função formativa que potencializam as aprendizagens. O Grupo CEALE<sup>6</sup>(2010) defende que a avaliação necessita:

- a) Ser diagnóstica - identificar o que foi ensinado e aprendido (ou o que deveria ter sido ensinado e aprendido), com a finalidade de saber que conhecimentos, competências e habilidades os estudantes apresentam ou não, para se poder intervir.
- b) Ser objeto de reflexão - analisar os dados com a finalidade de (re) orientar o ensino para possibilitar uma aprendizagem mais efetiva. Esse processo deve envolver todos os atores: professor, estudante, gestor e demais membros da comunidade escolar.
- c) Ser interventiva - partir das informações levantadas para elaborar intervenções adequadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Somente, neste contexto, a avaliação assume a centralidade da Organização do Trabalho Pedagógico, por ser processual e contínua. Por isso, professor, uma avaliação formativa é aquela comprometida com a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento dos

#### PARA REFLETIR...

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN- conceituam avaliação como um processo amplo, que extrapola um mecanismo que serve para medir e controlar o conhecimento, é sim parte integrante de um processo que deve ir além do julgamento do sucesso ou fracasso do aluno.

Como acontece o processo avaliativo na sua escola, professor? Qual a concepção de avaliação reflete?

.....  
*Anotações*

<sup>6</sup> Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/Universidade Federal de Minas Gerais.

educadores e da unidade escolar.

Sendo o BIA uma organização escolar em ciclos, pressupõe mudanças nas concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação e, conseqüentemente, na organização do trabalho pedagógico. Entende-se que essa reorganização implica na adoção de um trabalho pedagógico coletivo em que todos os profissionais envolvidos planejem, executem e avaliem o processo de ensino e de aprendizagem de forma cooperativa, integrada e coletiva.

Nessa perspectiva, pressupõe uma gestão democrática do ensino em que a comunidade escolar, direção, profissionais da educação, especialistas, secretários, porteiros, enfim, todos os que atuam na unidade escolar, participem ativamente do seu cotidiano. Ressalta-se a necessidade do olhar para coletividade que a unidade escolar ciclada estimula e promove pela sua própria organização, ou seja, a unidade escolar ciclada necessita de um trabalho coletivo.

Para garantir sua consolidação, ressalta-se a importância da organização do trabalho escolar com base em um *acompanhamento pedagógico sistemático* que reconheça os papéis de coordenação dos supervisores e coordenadores pedagógicos como elementos centrais desse acompanhamento e a importância da construção de registros para visualização da realidade, das necessidades e dos desafios de cada unidade escolar.

Professor entenda esse acompanhamento pedagógico sistemático, que também é de sua responsabilidade.

O *acompanhamento pedagógico sistemático* consiste em tornar visíveis os avanços e as necessidades de cada estudante, de cada turma e da unidade escolar, como um todo, com o intuito de planejar ações que possibilitem a resolução dos problemas de ensino e de aprendizagem evidenciados nas atividades de acompanhamento aplicadas, tais como observação, provas, exercícios, pesquisas, etc. Esse acompanhamento apóia a organização do trabalho pedagógico dentro de uma concepção de avaliação formativa, com vistas ao desenvolvimento dos diferentes letramentos por meio do uso da língua materna nas suas quatro modalidades: ouvir, falar, ler e escrever com compreensão.

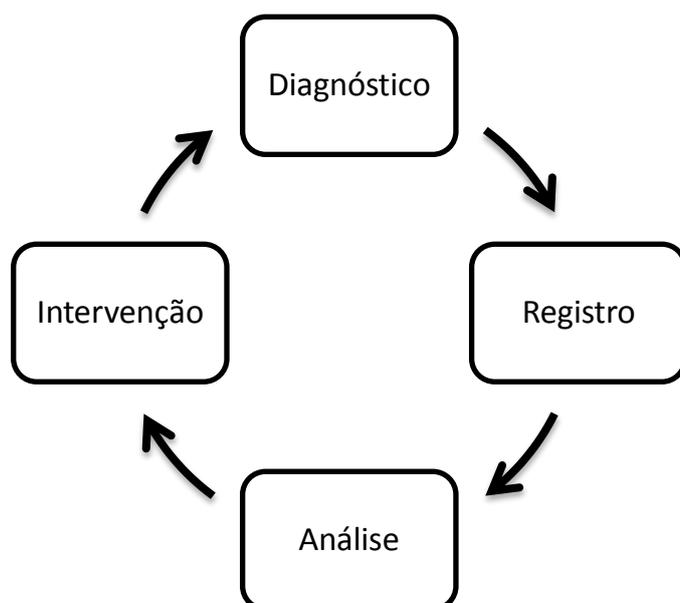
O BIA necessita de um *acompanhamento pedagógico sistemático* que o sustente para que possa cumprir com os objetivos de uma organização ciclada. A ausência desse acompanhamento, leva ao risco de não promover o sucesso escolar de todos, quando se pode não perceber a amplitude dos problemas de aprendizagem e a

não tomada de atitude em tempo de reverter o fracasso escolar.

Esse é um grande cuidado que se deve buscar para não tornar o ciclo sinônimo de reprovação disfarçada, pois num sistema de ciclos em que não há uma avaliação constante pode-se gerar lacunas de aprendizagem entre os estudantes e a geração da baixa auto-estima, quando não se oferece a assistência adequada às necessidades de cada estudante no momento certo. A ausência desse acompanhamento do trabalho pedagógico pode aumentar o fracasso e as desigualdades, como nos afirma Perrenoud (2006).

Para que esse acompanhamento tenha uma melhor abrangência apresenta-se, a seguir, quatro etapas para facilitar a organização desta ação.

1. **Diagnóstico:** ação que será a base para o planejamento do professor e subsidiará a elaboração de estratégias pedagógicas como os reagrupamentos e o projeto interventivo, bem como justificará possíveis avanços e outras ações didáticas cotidianas; é caracterizado pela definição e utilização de diferentes procedimentos avaliativos;
2. **Construção de Registros:** etapa que dará visibilidade e materialidade ao trabalho pedagógico;
3. **Análise:** momento ímpar de reflexão sobre os dados contidos nos registros;
4. **Planejamento e Execução das Intervenções Pedagógicas:** caracterizado pela tomada de atitudes em relação às necessidades levantadas;



Esse *acompanhamento pedagógico sistemático*, coordenado pelo supervisor e coordenador pedagógico, com a participação efetiva dos demais professores, deve ser entendido como um ciclo de ações contínuas e permanentes que permearão toda a organização do trabalho pedagógico.

Para a ampliação do entendimento dessas etapas você, professor deve acompanhar, em seguida, a descrição mais detalhada.

### **Diagnóstico**

É a etapa do *acompanhamento pedagógico sistemático* onde se identifica o que cada estudante sabe, bem como o perfil da turma em todos os letramentos no que se refere ao desempenho ao longo das aprendizagens:

1. **Oralidade** (falar/ouvir): ampliação da competência comunicativa, produção oral textual;
2. **Leitura**: decifração, fluência e compreensão do texto como construção de sentido;
3. **Escrita**: aquisição do sistema de escrita e produção textual.

Nesse sentido, o professor precisa:

- Entender que seu trabalho não se restringe à simples transmissão de conteúdos e memorização de informações;
- Agir como facilitador das relações e problematizador das situações, provocando no outro a abertura para aprendizagem;

- Desenvolver a capacidade de desafiar, de provocar, de contagiar, de despertar a vida no educando, o desejo, o interesse, para que possa ocorrer a interação educativa;

Numa educação participativa que busca a construção da significação, a exigência de clareza de objetivos não pode ficar restrita ao educador, o estudante deve ter objetivo também, para que sua ação seja intencional.

Para tanto, o estabelecimento de objetivos e a definição clara das dimensões que os compõem é ponto central.

### **Registro**

O registro é a etapa onde os dados coletados são organizados de forma a tornar visível as necessidades de aprendizagens dos estudantes e que orientarão o planejamento, a elaboração e execução das intervenções pedagógicas. Podem ser realizados de diversas formas, inclusive muitas você, professor, já utiliza, como os portfólios, os diários de bordo, as fotos, as planilhas de acompanhamento da turma, os gráficos de rendimento, os relatórios e tantos outros que facilitam seu acompanhamento.

Os registros avaliativos precisam estabelecer vínculos com o processo de construção do conhecimento e estar embasados na memória compreensiva, por isso é preciso ressaltar a importância desta memória no contexto destes registros. Segundo Warschauer (2001), registros com esta natureza constituem um artesanato intelectual que deve ser realizado *diariamente* através da prática da memória compreensiva, para não ser repetitivo e mecânico. Escrever a memória da aula, a sua apreciação daquele momento não é só a recordação do aprendido, mas um ponto de partida para realizar novas aprendizagens.

### PARA SABER MAIS...

**"O ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que cada um seja o que ele é neste momento"**

Luckesi, 2006, em "A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso".

.....  
*Anotações*

## PARA REFLETIR...

Você registra o processo educativo da sua turma? De que forma? Comece registrando esse questionamento. Segundo Freire (2005), o registro permite a sistematização de um estudo feito ou de uma situação de aprendizagem vivida. O registro é história, memória individual e coletiva eternizadas na palavra grafada. É o meio de tornar o educador consciente de sua prática de ensino, tanto quanto do compromisso político que a reveste.

---

### *Anotações*

Nessa perspectiva, o registro possibilita o resgate da memória. É uma forma de arquivo das vivências; retomá-las posteriormente, significa revisitá-las e, a partir daí, mantê-las, revê-las, mudá-las ou, ainda, compreender o que aconteceu no trabalho pedagógico para, de alguma maneira, intervir na realidade da ação educativa registrada. As Diretrizes de Avaliação da SEDF (2008) afirmam, também, que o Registro constitui elemento essencial do processo avaliativo” que concebe “formas de registros sistematicamente, e não somente ao final de um período, bimestre ou semestre.”

Por isso, professor, o trabalho de registro quando realizado de forma consciente possibilita confrontar processos cognitivos, estabelecer conexões no campo da aprendizagem e compreender melhor o processo educativo. À medida que se desenvolve a observação dos estudantes, passa-se a registrar, analisar e refletir sobre o trabalho pedagógico, e poderemos obter uma aproximação maior da realidade trabalhada.

O registro deve servir de suporte ao trabalho coletivo da escola, por meio da supervisão e da coordenação pedagógicas. As avaliações externas, como Provinha Brasil e IDEB, também devem fazer parte do acervo de dados da proposta pedagógica da unidade escolar.

A proposta pedagógica é o primeiro registro a ser construído pela unidade escolar, já que orienta todas as ações educacionais. Veiga (2005) afirma que sua elaboração supõe rupturas com o estado atual das coisas e promessa com novos modelos de organização pensadas no “chão da escola” pelas pessoas que nelas estão de forma autônoma.

Registrar pressupõe uma concepção de educação na qual esse registro está fundamentado e quais

intencionalidades permeiam o ato de registrar para, posteriormente, materializá-lo sob a forma grafada. A concepção do BIA reclama este compromisso de toda a unidade escolar com todos os sujeitos para a democratização da aprendizagem.

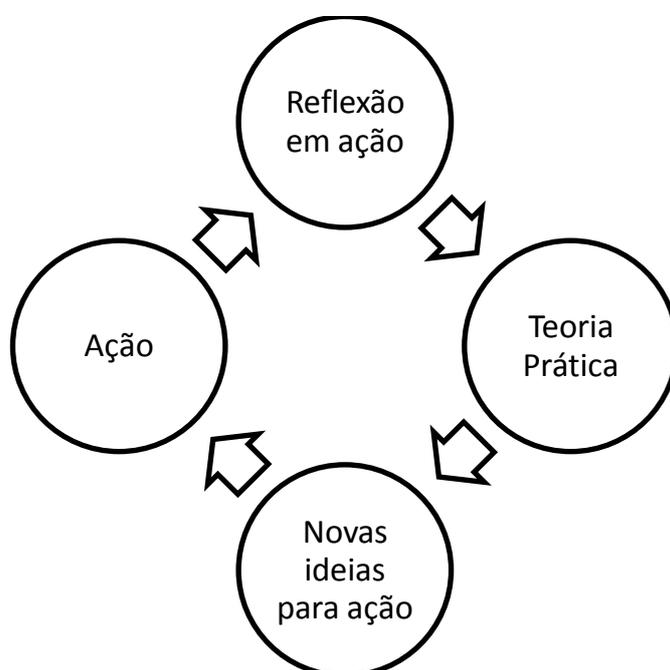
Hadji (2001, p. 22) afirma que “é a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo” e Freire (2006) quando conclui que “o registro é instrumento para a construção da competência desse profissional reflexivo, que recupera em si o papel de intelectual que faz ciência da educação”.

### **Análise**

É a etapa onde o professor e a equipe pedagógica refletem sobre o que se apresenta nos dados coletados, observando se o que foi ensinado foi aprendido pelo estudante. Nesse momento de análise busca-se a elaboração de intervenções para (re)orientar as ações de ensino em função das necessidades de aprendizagem.

Esse trabalho é essencialmente coletivo e deve expressar a realidade de cada unidade escolar tornando-se a construção da coletividade responsabilidade da equipe escolar

### **Relação entre a ação e a reflexão do professor pesquisador**



Fonte: Bortoni-Ricardo, 2008, p. 48.

### **Planejamento e Execução das Intervenções Pedagógicas**

É a etapa onde o professor e a equipe pedagógica buscam soluções para resolução das questões levantadas nas etapas anteriores. Elas se dão por meio de

PARA LEMBRAR...

**Professor, a abordagem interacional é aquela que trata a língua de forma interativa, discursiva e funcional. Pressupõe o ensino permeado pelo uso e pela reflexão da língua.**

.....  
*Anotações*

elaboração de rotinas, onde “o para quê”, “o quê” e “o como fazer” devem estar materializados por meio das sequências didáticas, fechando assim, o ciclo da avaliação formativa - diagnóstico, registro e intervenção. Preconizando o que afirma Villas Boas (2008, p. 33) que “a avaliação formativa visa à aprendizagem do aluno, do professor e ao desenvolvimento da escola.” Pois, nesse processo de avaliação todos os envolvidos aprendem.

Nesse contexto, o supervisor e o coordenador pedagógico tornam-se sujeitos centrais para o êxito do desenvolvimento do *acompanhamento pedagógico sistemático*, uma vez que são responsáveis pela organização de todo o processo -, sem descaracterizar o papel do professor, compreendendo que se trata de um trabalho colaborativo em função da aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos.

Como sistematizar então avaliação e letramentos?

É importante destacar que a língua materna permeia as demais áreas de conhecimento e que sua aprendizagem/desenvolvimento também está vinculada às outras aprendizagens. Como afirma Smolka (2008, p. 39) todos os signos da cultura humana, “gestos, desenhos, linguagem falada, escrita, matemática, etc., constituem um instrumental cultural, através do qual novas formas de comportamento, relacionamento e pensamento humanos vão sendo elaborados”. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) destacam que a leitura é uma arquivcompetência, pois é ponto de partida para aquisição de informações nas mais diversas áreas de conhecimento.

Dessa forma, entende-se que o ensino da língua materna garante o acesso do sujeito a toda forma de produção cultural humana e que a função da unidade

escolar deve ser a de ampliar a competência comunicativa para que este seja capaz de transitar por todos os conhecimentos. Smolka (Ibid.) ainda enfatiza que a linguagem é transformadora, por ser uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento. A aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma mudança em todo desenvolvimento cultural do estudante.

Como já discutido anteriormente no texto, o BIA concebe a linguagem como lugar de interação, como atividade, como forma de ação, ou seja, concebe uma abordagem interacional da língua. Conseqüentemente, a aprendizagem aqui é entendida como processo ativo e construtivo, necessitando de um ensino que possibilite o desenvolvimento da competência comunicativa e uma avaliação que esteja a serviço das aprendizagens do estudante, do professor e do desenvolvimento da unidade escolar.

Antunes, 2007 enfatiza que “não teria sentido avaliarmos o que não foi objeto de ensino, como não tem sentido também avaliar sem que os resultados dessa avaliação se reflitam nas próximas atuações de ensino”. O ensino e a avaliação são formas interdependentes.

A avaliação, como parte constitutiva desse processo, deve permitir a construção de conhecimentos por meio do uso e da reflexão dos resultados por todos os envolvidos e para que isto ocorra o *feedback* constitui-se como elemento-chave deste processo. É por meio dele que o estudante toma conhecimento de suas conquistas e de suas necessidades percebendo-se sujeito ativo no interior do processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, o conhecimento sobre a distância entre a situação atual de cada estudante e a situação de referência só pode ser considerado *feedback* se for usado

PARA LEMBRAR...

**O que é  
FEEDBACK?**

É a informação que notifica o indivíduo sobre o efeito ou resultado do comportamento desempenhado por aquela pessoa.

.....  
*Anotações*

para alterar essa distância (VILLAS BOAS, 2008), ou seja, este conhecimento precisa atuar como promotor de aprendizagem.

A interação e o diálogo, permanente entre todos os envolvidos que fazem parte do processo educativo, constituem-se, dessa maneira, peça fundamental no desenvolvimento dessa abordagem avaliativa.

Nesse contexto, o erro ganha um novo olhar e lança luzes sobre a ação educativa, sendo preciso compreendê-lo como aquilo que a criança “ainda” não sabe e/ou que evidencia as necessidades de aprendizagem a serem sanadas. Esteban (2002), diz que em lugar de indicar a ausência de conhecimento, o erro revela os conhecimentos consolidados, sinaliza os conhecimentos necessários e os que estão em processo de construção, além de revelar a multiplicidade de conhecimentos, indica trajetórias possíveis e expõe a multiplicidade diversa que compõe a aula.

Portanto, precisa-se saber identificar a origem dos “erros” dos nossos estudantes, pois cada tipo de erro necessita de estratégias diferentes. É tarefa do professor, mediante avaliação, de métodos, técnicas e procedimentos de ensino adequados, fazer com que o erro se torne paulatinamente observável, também, pelo estudante. Ou seja, ao tomar consciência do erro, ele avança em seus conflitos e passa a construir aprendizagens significativas.

Por isso, professor, é necessário pensar um instrumento de registro que evidencie o percurso do aprendizado dos estudantes, e isso se faz necessário, para orientar a organização do próprio trabalho pedagógico.

O BIA, como uma organização escolar em ciclo, que se propõe a promover a alfabetização dos estudantes, no período de três anos, necessita de um acompanhamento contínuo e sistemático da evolução da escrita e da leitura, com vistas à consolidação da alfabetização e do letramento.

### **3.5. PRINCÍPIO DO ENSINO DA LÍNGUA**

É, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que o estudante começa a construir sua autonomia como leitor e seu percurso como escritor deslança. Entender o processo de alfabetização e toda a sua progressão é necessário e primordial para a ação docente. O BIA apresenta a necessidade da formação continuada para que professores se apropriem dos novos conhecimentos linguísticos e ressignifiquem o ato de ensinar a ler e escrever.

O foco do ensino deve ser o estudo da língua materna. Esclarece-se que aqui nada é conclusivo, as ideias apresentadas e discutidas são um convite à discussão e à ampliação dos conceitos da língua, como mais um princípio do Bloco.

Todo sujeito é um falante nativo da sua língua. O estudante, ao ingressar no sistema escolar, já é um usuário da língua e aprendeu a entender a linguagem em suas relações sociais com a comunidade a qual pertence, ou seja, possui competência linguística. Essas concepções de ensino de língua portuguesa como língua materna estão em consonância com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1ª a 4ª séries, 1996).

Esse sujeito, em sua diversidade, possui um perfil sociolinguístico, cultural, econômico e realiza práticas que dependem da língua – fala, ouve, lê e escreve – ou seja, ele é o tempo todo produtor de texto, usuário da língua.

A língua é um sistema de interação verbal que se faz por meio de discursos orais e escritos. Isto significa que este sistema depende da interlocução - ação linguística entre sujeitos. Todo sujeito é sujeito de discurso, e, todo discurso é texto.

O BIA partilha da concepção de Ensino da Língua como atividade, como forma de ação, como lugar de interação, portanto, é **interativa, discursiva e funcional**.

Interativa porque acontece entre sujeitos historicamente situados, há sempre um texto em (re)construção, produzido por um interlocutor falante/escritor e o interlocutor ouvinte/leitor, delineando assim um processo de interação.

Discursiva porque em toda produção o interlocutor é sujeito de discurso, ou seja, o que ele ouve ou fala é texto.

E funcional porque só se estabelece no uso e

reflexão sobre o seu funcionamento.

Nesse contexto o ensino da língua materna e o trabalho com os conteúdos devem se articular em torno de dois grandes eixos – o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos, como enfatiza Antunes (2003) ao afirmar que a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas. Uma língua que é a *língua-em-função* (SCHMIDT, 1978 In ANTUNES, 2003), a língua que somente acontece entre duas ou mais pessoas, com finalidade, num contexto específico, sob a forma de um texto de um gênero ou de outro.

Nesse sentido, deve-se conceber o texto como objeto de estudo, onde primeiro se estuda, se analisa, se tenta compreender o texto (no todo e em cada uma de suas partes sempre em função do todo) e, para que se chegue à compreensão, vão-se ativando as noções, os saberes gramaticais e lexicais que são necessários. Ou seja, é o texto que vai conduzindo a análise das questões textuais e é em função dele que se recorre às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras, etc.

Para realizar o Ensino da Língua, aqui adotada, a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla de maneira articulada e simultânea a alfabetização e o letramento. Nessa perspectiva, o BIA, organizará seu trabalho sempre articulando alfabetização/letramentos pautado no texto.

Trabalhar com texto não é apenas uma opção de “partir do texto”; para acontecer de fato, ela implica na compreensão do que significa a escrita, do que é o texto e das relações intratextuais e intertextuais, e, sobretudo, implica em desenvolver um processo sistematizado dessas

relações.

A alfabetização inicial no BIA precisa garantir, além da sistematização dos recursos do código e seus princípios organizadores (codificação e decodificação), o desenvolvimento paralelo de outras competências linguísticas. Como afirma Antunes (2003), os outros estratos linguísticos: o sintático, o semântico, o lexical, o pragmático, o ortográfico, o da pontuação, o da apresentação formal do texto, devem ser trabalhados nas aulas de língua sempre, para que desde cedo o escritor viva a experiência de perceber a imensa versatilidade da língua.

A proposta de alfabetização no BIA fundamenta-se na *Prática Pedagógica na Perspectiva Histórica*, aqui concebida pela pesquisadora e professora Lígia Regina Klein, resultante de um processo de elaboração teórica, que procura apreender o processo pedagógico a partir das suas condições concretas de realização, enquanto prática social, isto é, a partir de uma perspectiva histórica dos sujeitos envolvidos.

A alfabetização deve se desenvolver, portanto, em quatro práticas de ação. São elas: Leitura e Interpretação; Produção de Textos; Análise Linguística e Sistematização do Código.

Além da pesquisadora Lígia Klein, os estudos dos linguistas Artur Gomes de Moraes e Jaime Zorzi, Stella Maris Borttoni e Irandé Antunes são apresentados, também, para as reflexões e ampliações no entendimento da metodologia do BIA.

Assim, a metodologia das Quatro Práticas de Alfabetização fundamenta a rotina diária do professor e dá subsídios para o planejamento por meio de sequências didáticas, a partir do texto, com vistas aos múltiplos

**Qual o objetivo da primeira prática de alfabetização no BIA?**

O objetivo do trabalho de leitura é a construção de sentido do que se lê, ou seja, o desenvolvimento da compreensão leitora nos diversos gêneros textuais.

.....  
*Anotações*

letramentos, garantindo as habilidades de falar, ouvir, ler e escrever (PCN, 1996), para o domínio dos campos da leitura, da produção e da compreensão de textos orais e escritos. A sistematização dos recursos do código e de seus princípios organizadores deve se dar por meio de um trabalho que contemple as quatro práticas do ensino da língua, a partir do texto, para que nossos estudantes alcancem conhecimentos linguísticos e atinjam a condição de leitores e escritores proficientes.

Buscando um melhor entendimento dessas ações pedagógicas, organizamos uma breve explanação sobre cada uma, permeadas pelas colaborações de outros autores para a ampliação da temática em questão. Ressaltamos que as ações são simultâneas e interligadas, cabendo a você, professor, atentar-se para adequar a efetivação das 4 práticas de alfabetização na sua rotina diária, de acordo com o diagnóstico da turma.

É essa adequação que determina um maior ou menor foco em alguma das unidades dentro da rotina do seu trabalho pedagógico.

### **Prática da Leitura e Interpretação**

A primeira unidade de trabalho considerada por Klein (2003) dentro das Quatro Práticas de Alfabetização é a prática da **Leitura e Interpretação**.

A concepção de língua aqui assumida, de que a relação do indivíduo com o mundo se dá por meio da linguagem, estará presente na discussão sobre a leitura.

A leitura é um processo de construção de sentido em constante elaboração, pois envolve a leitura de mundo e as experiências do sujeito leitor. Não há uma relação direta entre texto e leitor, ela é antes uma (re)construção realizada pelo sujeito leitor que ativa seus conhecimentos de mundo para a construção e ampliação de novos

saberes. Nesse sentido, pretendemos focalizar as funções individuais e sociais da leitura, que conforme Antunes (2003), devem ser as funções que envolvem além do acesso ao conhecimento já produzido, precisam levar a produção de novos conhecimentos, a continuidade e o avanço das descobertas científicas e do patrimônio artístico-cultural da sociedade.

A leitura se constitui, então, objeto de conhecimento e instrumento, um meio para acessar outros conhecimentos do mundo: a leitura como objeto de conhecimento refere-se ao processo de decodificação e fluência, condição para que o leitor realize, sozinho, as leituras que pretender; e como instrumento de conhecimento refere-se a construção de sentidos que o sujeito leitor é capaz de captar no texto que lê, e também seja capaz de atribuir-lhes significação.

A leitura de textos deve ter presença obrigatória e diária nas salas de alfabetização e deve observar duas situações diferentes: a *leitura de pura fruição* (leitura sem nenhum tipo de cobrança, leitura por prazer) para que se possa criar um clima de intimidade com o material escrito e despertar o gosto pela leitura e a *leitura com intervenção pedagógica*, realizada como estratégias para o ensino e a aprendizagem.

O alcance do objetivo de formação do sujeito leitor exige que se trabalhe com os diversos gêneros textuais, com os quais o estudante se relaciona e continuará se relacionando por toda vida, elaborando e construindo sentidos.

O planejamento das atividades de prática de leitura deve considerar que é possível ler quando ainda não se sabe ler convencionalmente. Então, é fundamental tratar os estudantes como leitores plenos, o que significa colocá-los em contato com o texto desde o primeiro dia de aula em

#### PARA AMPLIAR...

##### **Professor(a), na sua sala de aula existe o Cantinho da Leitura?**

Criar o "cantinho da leitura" em sala de aula com variadas opções de textos como, por exemplo: livros de histórias, poesias, crônicas, livros informativos, jornais, revistas, histórias em quadrinhos, receitas, enfim, todo material escrito disponível é uma excelente sugestão para implementar essa situação de leitura.

.....  
*Anotações*

situações em que a leitura tenha sentido.

O texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional (KOCH e ELIAS, 2010), onde se realiza a construção de sentidos, por isso, é por meio do contato com a diversidade textual na sua função social que se aprende a ler com vistas ao letramento.

É importante, se garantir, no planejamento da rotina semanal de trabalho, atividades permanentes que contemplem momentos de pura fruição e a leitura com intervenção pedagógica.

A preparação para a leitura consiste compreender a organização do ambiente onde será realizada a atividade. Assim, professor, para o planejamento de atividades de leitura com intervenção pedagógica no Bloco Inicial de Alfabetização, se apresenta a **metodologia de leitura** elaborada por Márcia Bortoni (2004) com objetivo de promover a construção de sentido do texto trabalhado.

Nessa metodologia de leitura há três etapas que precisam ser obedecidas. São elas: a leitura objetiva, a leitura inferencial e a leitura avaliativa. Compreendendo cada nível de leitura.

**Leitura objetiva:** aborda-se o que está explícito no texto, fazendo-se o levantamento do léxico contextualizado (palavras desconhecidas dos alunos) e dos organizadores textuais responsáveis pelo encadeamento das ideias no texto (elementos coesivos); além de inserir o texto no seu contexto e perceber a finalidade do autor, bem como o vocabulário utilizado que situará a época e o gênero daquele texto. A leitura objetiva insere o leitor na dimensão contextual e textual do texto, sua intencionalidade e sua informatividade.

**Leitura inferencial:** aborda-se o que está implícito no texto. É o momento das inferências textuais buscando “pistas” que levem à compreensão do texto e não apenas decodificando as palavras e frases. Este nível de leitura é essencial para se aprender a ler e quando se aprende a ler, porque se baseia na visão de mundo e nas experiências do leitor. É o momento de interação leitor-texto, onde se constrói o significado da leitura. Nesta leitura, o leitor chega à dimensão infratextual do texto.

**Leitura avaliativa:** momento em que o leitor extrapola o texto, manifesta sua postura crítica a partir de suas ideologias e julgamentos pessoais, diante de ideias expressas pelo autor, sendo, dessa forma, a leitura nesse nível uma ponte para a produção textual e conteúdos de diferentes componentes curriculares. Para os professores a oportunidade de planejar atividades que contemplem os conteúdos de

outros componentes curriculares, promovendo uma atitude interdisciplinar e transdisciplinar. Aqui o leitor ativa o conhecimento de outros textos e estabelece relação entre eles chegando à dimensão intertextual do texto.

A metodologia de leitura é desenvolvida na oralidade e o papel do professor deve ser o de mediador, onde suas intervenções serão intencionalmente e previamente planejadas com o objetivo de promover a compreensão leitora dos estudantes. Esses 3 níveis de leitura são distintos, porém complementares. Vivenciá-los garantirá a proficiência leitora dos nossos estudantes do Bloco.

### **Prática da Produção de Textos**

A segunda unidade de trabalho considerada por Klein é a Prática da **Produção de Textos**.

Trata-se de uma atividade regida pelo princípio da interação (KOCH e ELIAS, 2010), por isso deve propiciar ao estudante conhecimentos referentes à língua, bem como a apropriação das estruturas que compõem os conteúdos temáticos e estilísticos dos diferentes gêneros textuais, que circulam na esfera social e escolar, e instrumentalizá-lo para que estabeleça interações nos diferentes contextos sociais, por meio da escrita e da oralidade.

Sendo o texto uma unidade significativa, concretizado no discurso, ele se apresenta socialmente nas formas: verbais (oral e escrito) e não-verbais. E por isso, a prática de Produção de Textos considera que o estudante é escritor, mesmo quando ainda não domina o sistema alfabético.

Um dos momentos cruciais no processo de letramento é o da construção do conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética, que abre as portas da leitura e da produção de textos escrito. Sabe-se que todo

### **Qual o objetivo da segunda prática de alfabetização no BIA?**

O objetivo do trabalho de produção de texto oral e escrito é o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos estudantes.

.....  
*Anotações*

estudante chega à unidade escolar dominando a fala. A linguagem oral será, portanto, o instrumento primeiro que possibilitará tanto a interação dos educadores com o estudante, quanto o processo de ensino e de aprendizagem.

É por meio desta relação dialógica que se estabelece *a priori*, que o estudante compreenderá o sistema da escrita e estenderá o domínio da fala para os diversos contextos e situações, inclusive os mais formais e públicos de uso da linguagem oral. É importante, então, no que diz respeito a esse domínio desenvolver atividades para:

- favorecer o uso da linguagem oral em sala de aula como mecanismo de ensino e de aprendizagem;
- explorar as diferenças e as semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e a escrita;
- valorizar e trabalhar de forma efetiva a variação e a heterogeneidade linguísticas existentes no contexto escolar, apresentando a norma padrão relacionada ao uso público ou formal da linguagem oral, sem, no entanto, calar ou desprezar as variedades, quer regional, social, ou estilística;
- favorecer o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios de situações formais e/ou públicas.

A diversidade textual que existe fora da unidade escolar pode e deve estar a serviço da ampliação do conhecimento letrado do estudante, porque também colabora para que ele aprenda a grafia correta das palavras. O trabalho com os diversos gêneros textuais garante a não descaracterização do que é conteúdo da alfabetização e favorece a reflexão sobre as características da escrita alfabética.

Está se considerando que todo estudante ao chegar à unidade escolar é produtor de textos. Num primeiro momento, escreve fazendo rabiscos. Quando começa a escrever usando letras, isso indica que já sabe que se escreve com sinais, mesmo que não conheça a ordem ou significação. O importante é que nessas tentativas de escrita ele procura representar o que imagina ser a escrita.

Os professores devem registrar e guardar as escritas do estudante para poder acompanhar o seu desenvolvimento criando a história do percurso dessa aprendizagem.

É preciso proporcionar aos estudantes momentos permanentes de intervenção pedagógica que permitam desenvolver suas hipóteses sobre a escrita e incentivá-los a produzir textos usando, espontaneamente, a língua que sabe. Se esse trabalho só for permitido quando o estudante conhecer a forma ortográfica, isso acarretará um

bloqueio no uso da linguagem pela criança. Pois, a aprendizagem da produção textual vai muito além das questões relacionadas à ortografia.

Cagliari (2008) afirma que a produção de textos escritos envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de organização de ideias, de argumentação e de escolhas das palavras, bem como do objetivo e do destinatário do texto, e que, portanto, cada texto tem sua função e suas formas precisam ser trabalhadas.

Durante as atividades de leitura e de escrita deve-se garantir aos estudantes propostas de produção de textos orais e escritos, e a compreensão de que o texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional (KOCH e ELIAS, 2010), visando ao desenvolvimento das competências leitora e escritora.

Utilizar as produções de texto do estudante (produzidos individual ou coletivamente) como fonte de informação – da ortografia à análise discursiva do texto produzido - é um excelente ponto de partida para todas as outras atividades.

A **produção coletiva** é o momento em que você, professor, assume o papel de escriba e permite que os estudantes observem a relação entre o texto oral e escrito. A turma vai falando e você escrevendo. Como pode ser desenvolvido esse processo?

1. Escrita sem intervenção direta: num primeiro momento, o professor registra o que o estudante fala sem qualquer intervenção; para só depois, no momento seguinte, realizar a reescrita do texto.
2. Escrita com intervenção: numa conversa dialógica o professor vai escrevendo o texto e realizando simultaneamente as intervenções.

#### PARA SABER MAIS...

**Professor, professora, como você analisa os textos dos estudantes da sua turma? Só a ortografia é considerada?**

É preciso entender que num texto a análise é feita sobre duas questões: as textuais e as ortográficas. Nas questões textuais, você escolherá um texto de um dos estudantes que apresente a dificuldade mais recorrente na turma para proceder o trabalho com a reescrita do texto e pensando nas questões de coerência, coesão, paragrafação e outros.

E nas questões ortográficas o professor pode fazer usos ou uso de atividades diversas que promovam a reflexão sobre a escrita, para levar os estudantes a entenderem as regularidades e irregularidades da língua.

Na prática de análise lingüística essas questões são mais exploradas.

## PARA AMPLIAR...

### Ler se aprende lendo, sabe por que?

Quando os estudantes ainda não leem e não escrevem convencionalmente, determinados tipos de textos são bastante adequados para as situações de leitura e escrita, como as listas, as cantigas, os poemas, as receitas, as parlendas, os provérbios, as adivinhas, as piadas, os trava-línguas, as regras de instrução, entre outros. São textos curtos, em sua maioria, que possibilitam ao estudante antecipar o escrito. No caso dos textos poéticos, os versos e a presença de rimas e de ritmo colaboram para que o estudante, embora não saiba ler convencionalmente, possa ler esses textos.

.....  
*Anotações*

A **produção de texto individual** é o momento em que o estudante coloca as suas ideias no papel. Seja por meio do desenho ou utilizando sinais gráficos. É importante dar intencionalidade a essa atividade, pois escrevemos para comunicar algo a alguém.

As **produções de textos** de todos os estudantes da turma são fonte de informação e, portanto, será sobre eles que cada professor fará a análise e o levantamento do que a turma já sabe e do que ainda precisa aprender **sobre as questões textuais e ortográficas**. Embora, a identificação das dificuldades seja realizada por meio de todas as produções textuais da turma, as intervenções serão diferenciadas para as questões textuais e ortográficas.

No trabalho de produção textual não se deve desconsiderar o uso social da escrita, levando em conta o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita; é preciso, também, explorar a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando as suas especificidades; e apresentar e discutir as características discursivas e textuais dos gêneros abordados, sem se restringir à exploração temática.

Justificando mais ainda a necessidade desse trabalho em sala, Antunes (2003) afirma que a atividade de leitura completa a atividade da produção escrita, sendo, pois, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. Garantir o exercício da oralidade a todos os estudantes é essencial para um eficaz desenvolvimento e aprendizagem da leitura e da escrita.

Para tanto, apresenta-se, a seguir, para você, professor, a metodologia de escrita. O trabalho de mediação é importante e muitas informações precisam ser oferecidas aos

escritores iniciantes. Faz diferença, na produção escrita, quando se colabora com o estudante para que ele se sinta motivado, preparado e envolvido com a atividade, porque ao se produzir um texto nunca se parte do zero, de uma cabeça vazia, parte-se do que já se conhece de palavras ouvidas ou que temos na memória.

Assim, Zamboni (2004) fala da importância de preparar o estudante para a escrita e que essa ação demanda alguns questionamentos como: O que vou escrever? Quem é meu destinatário? Que ponto de vista assumir? Que tipo de texto é mais adequado? O que pretendo que o destinatário faça? Qual o meu objetivo ao produzir o texto? Que modalidade de linguagem devo usar? Como quero parecer ao destinatário? Que imagem faço do meu destinatário? Que ideias devo usar? Que tom dar ao meu texto?

Isso para planejar a escrita. Dessa maneira quatro perguntas são essenciais para produção de textos escritos. Esses questionamentos também podem ser utilizados na oralidade:

1. PARA QUÊ SE ESCREVE? É o objetivo e está ligado à vontade de escrever.
2. PARA QUEM SE ESCREVE? Quem é o interlocutor.
3. O QUÊ SE ESCREVE? O assunto é o cerne do texto, é o que dá sentido a ele.
4. ONDE SE ESCREVE? Pensar o suporte textual<sup>7</sup> que indicará o gênero textual.

As propostas de produção de texto escrito devem visar ao desenvolvimento da competência escritora. Nesse

sentido, não podem deixar de: considerar o uso social da escrita, levando em conta,

### **Qual o objetivo da terceira prática de alfabetização no BIA?**

O objetivo do trabalho de análise linguística é potencializar o escritor de recursos comunicativos para que sua escrita apresente sentido de acordo com toda a intencionalidade das ideias que se quer comunicar.

.....  
**PARA REFLETIR...**

### **Como alfabetizador, preciso cobrar a letra manuscrita dos estudantes do BIA?**

Os autores Klein e Cagliari afirmam que a letra caixa-alta é a letra ideal para as primeiras tentativas de escrita. Seu traçado de linhas retas facilita o trabalho do estudante na escrita, por ser mais fácil discriminá-lo.

Todavia, professor, você deve oportunizar o contato com todos os tipos de letra e isso acontece se houver muito material escrito disponível em sua sala de aula e de uso freqüente de todos os estudantes.

<sup>7</sup> Suporte é o *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Há um contínuo que surge na relação entre gênero, suporte e outros aspectos, pois não se trata de fenômenos discretos e não se pode dizer onde um acaba e o outro começa. O suporte firma ou apresenta o texto para que se torne acessível de certo modo e, não deve ser confundido com o contexto nem com a situação, nem com o canal em si, nem com a natureza do serviço prestado. O suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele.

## PARA SABER MAIS...

### Quais são as regularidades morfológicas-gramaticais?

1. adjetivos que indicam lugar de origem terminam com esa: francesa.
2. Substantivos derivados de adjetivos "eza" se escrevem com eza: beleza.
3. Coletivos semelhantes terminam com l: milharal.
4. Adjetivos semelhantes se escrevem com s: famoso.
5. Substantivos terminados com sufixo "ice" sempre escrito com c: meninice.
6. Substantivos derivados que terminam com sufixos ÊNCIA, ANÇA e ÂNCIA: experiência, criança, importância.
7. Verbos: -3ª pessoa do singular do passado(perfeito do indicativo) se escreve com "U": cantou; - 3ª pessoa do plural no futuro se escreve com "ÃO": cantarão; -3ª pessoa do plural de todos os outros tempos verbais se escrevem com "M" no final: cantam; -Flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com "SS" : cantasse; - Infinitivos terminam com "R": cantar.

portanto, o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita; explorar a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando as suas especificidades; apresentar e discutir as características discursivas e textuais dos gêneros abordados, sem se restringir à exploração temática; desenvolver as estratégias de produção inerentes à competência que se pretende desenvolver.

No trabalho com o texto, em qualquer de suas dimensões (leitura, produção de textos, atividades de análise linguística), é fundamental a diversidade de estratégias, assim como a máxima amplitude em relação aos vários aspectos envolvidos.

Irané Antunes (2007) afirma que a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização, as quais implicam do escritor uma série de decisões, pois elaborar um texto escrito não é tarefa fácil que se completa pela codificação, mediante sinais gráficos. Supõe planejamento, depois a escrita do texto, até o momento da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, portanto, uma função específica e a condição final do texto mostrará como elas foram respeitadas.

As etapas para a escrita podem e devem ser consideradas no trabalho, desde o início da alfabetização, é preciso entender que uma ortografia reflexiva se faz pelo exercício do pensar, do questionar e do pesquisar as melhores escolhas para o uso mais e melhor adequado da língua, levando em consideração sempre o contexto de fala e de escrita.

Escrever é um ato que requer cuidado e esforço, e não se deve escrever apenas para o professor ler, o sentido da escrita é muito maior e precisa ser resgatado e valorizado, principalmente nos anos iniciais da

escolarização. O seu papel professor, é de estimular o escritor e criar condições favoráveis à escrita é fundamental.

### **Prática da Análise Linguística**

A terceira unidade de trabalho apresentada por Lígia Klein é a **Prática da Análise Linguística**.

A análise linguística acontece para a efetiva apropriação do funcionamento da língua e constitui-se em atividade simultânea à leitura e à produção textual. Na análise da língua ressaltam-se duas questões: a estrutura do texto (coerência, coesão, consistência argumentativa, organização textual, pontuação, outros) e a ortografia (sistematização do código ou apropriação do sistema de escrita). Com vistas a um maior entendimento, a autora Klein apresenta a sistematização do código em destaque, para melhor didatização. Vamos também seguir essa separação.

A reescrita promove a melhora do texto produzido. No momento da reescrita deve-se explicar a função do revisor e a importância de se refletir sobre o que deve ser melhorado no texto. Durante esse trabalho de revisão pode-se questionar:

- A história pode ser aumentada? Qual é a parte da história sobre a qual você poderia escrever mais?
- Dá para diminuir o que foi escrito, sem deixar de contar alguma parte da história?
- Você pode trocar alguma parte da história, ou colocar uma antes da outra? Isso pode melhorar o que foi contado, ou não?
- Você pode trocar alguma palavra nesta parte da história? Melhora o que foi contado, ou não?
- Existe alguma parte da história que você esqueceu de contar?

#### **PARA AMPLIAR...**

**Você, professor conhece e utiliza as etapas para desenvolver atividade de escrita com sua turma?**

1ª. Planejamento:

delimitar o tema;  
eleger os objetivos;  
escolher o gênero;  
delimitar os critérios de ordenação das idéias e a forma linguística (mais ou menos formal);

2ª. Escrita: registrar tomando as decisões de ordem lexical (a escolha das palavras) e de ordem sintático-semântica (a escolha das estruturas das frases); sempre em estado de reflexão, para garantir sentido, coerência, relevância;  
3ª. Revisão: confirmar se os objetivos foram atingidos, se há coerência e clareza no desenvolvimento das idéias, se há encadeamento entre os segmentos do texto, se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica e observar os aspectos da superfície do texto como ortografia, pontuação, paragrafação.  
(ANTUNES, 2007, p. 55-56)

## PARA SABER MAIS...

### **Como fazer reestruturação de um texto, professor e professora?**

No caso de produção de texto pelo estudante, o professor pode combinar que os textos produzidos por eles serão objetos de discussão e de reescrita em sala. Assim, cabe ao professor fazer as escolhas alternadas, ou seja, ora o texto de um, ora o texto de outro, para que os estudantes discutam a respeito da idéia que o autor quis expressar e a melhor maneira de fazê-lo. Caso não seja resolvida a questão, o próprio professor efetua a correção tendo o cuidado de explicar, detalhadamente, todos os aspectos que foram alterados na nova construção, tais como: ortografia, concordância, regência, ordem das palavras, coesão, etc. Esse trabalho de reescrita exige que o professor tome alguns cuidados como:

- a) Reescrever o texto da criança na íntegra.
- b) Processar a reescrita do texto em sala de aula, com a presença do autor, comentando as razões de cada alteração.
- c) Escolher um ou dois problemas mais relevantes para que a explicação deles seja feita de forma mais detalhada.
- d) Trabalhar com atividades que venham a *sistematizar* as explicações dadas para os problemas mais relevantes.
- e) Pautar a escolha do texto para a reescrita pela presença reiterada de problemas que ainda não foram superados pela maioria dos alunos.
- f) Fazer a escolha do texto a ser analisado com muito cuidado e tato para não interferir negativamente na auto-estima do estudante. Por isso, os textos de todos os alunos devem ser contemplados nessa análise, de modo que esse tipo de correção se configure como uma atividade normal e cotidiana da qual todos participam.

Além das questões estruturais, você, professor, deve fazer a análise das questões ortográficas, o que pede um conhecimento específico das questões da língua. Esse talvez seja o maior desafio, apropriar-se desses conceitos linguísticos da constituição da língua. Estudar e buscar a formação continuada são caminhos para atualização e com condições de levar para sala de aula a qualidade social que desejamos.

A abordagem que se apresenta sobre essa temática é breve, não consegue ser encerrada neste espaço e requer maior aprofundamento. O compromisso para os estudos da língua está como meta para todos os professores do BIA.

Buscando os estudos atuais sobre as questões ortográficas da língua, o autor

Artur Gomes de Morais (2002, p. 68) que faz uma abordagem das regularidades e irregularidades da língua, afirmando que “aprender Ortografia não é só uma questão de memória, na norma ortográfica de nossa língua existem diferentes critérios por trás das relações entre os sons e as letras.”.

Conseqüentemente é fundamental o entendimento do que é regular (o que o estudante pode compreender) e do que é irregular (o que o estudante deve memorizar) em nossa ortografia, pois a superação dos diferentes erros requer estratégias diferentes.

Por isso, é importante esclarecer as questões de regularidades e irregularidades da língua, não confundindo as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita.

Regularidades da língua:

- São correspondências letra-som que podem ser incorporadas pela compreensão.
- Internalizando as regras o estudante terá segurança para escrever corretamente palavras que nunca teve oportunidade de ler.
- Compreender não é decorar!

As regularidades podem ser:

1. **Regularidades diretas:** são letras que não competem entre si: p, b, t, d, f, v; em qualquer lugar que ocupem nas palavras têm sempre o mesmo som.
2. **Regularidades Contextuais:** é o contexto dentro da palavra que vai definir qual letra deverá ser usada (r ou rr/ g ou gu/ c ou qu/ j/ s/ e ou i/ z/ o ou u/ modos de marcas de nasalidade).

#### PARA AMPLIAR...

Quando uma criança escreve a palavra “cazaco”, ela está demonstrando que conhece o valor fonético da letra **z**, mas que não tem domínio da grafia de duas letras representando o mesmo som, em posição fixa, ou seja, no mesmo lugar e não em lugares diferentes como é o caso das letras **s** e **z**, que são usadas, ora uma, ora outra, para representar o som de **[z]** entre duas vogais. É o caso de *casaco*, *reza*. Aqui cabe ao professor, em primeiro lugar, confirmar o conhecimento da criança sobre esse valor fonético, explicando-lhe que, na nossa língua, esse fonema pode ser representado por três letras: **z**, **s** e **x**. No entanto, toda vez que a palavra tem o mesmo som em posição fixa (no mesmo lugar), apenas uma dessas alternativas é a correta e, no exemplo, escreve-se “casaco” com **s**. A compreensão do erro da criança pelo professor alfabetizador é de vital importância para o avanço do processo de aprendizagem, uma vez que por trás desse erro há uma lógica que o norteou. Assim, quando uma criança escreve *batu*, quando deveria escrever *bateu*, ela certamente está confundindo o nome da letra **†** com o seu valor fonético **[†]**, por isso, todo “erro” da criança delega para o professor a responsabilidade de dar uma explicação clara e compreensível, capaz de levá-la a entender por que o seu raciocínio está equivocado. (Ibid, p. 37, 43-45)

## PARA SABER MAIS...

**Professor quais intervenções Pedagógicas você utiliza no trato das Questões Ortográficas? Veja nossas dicas.**

**Ditado interativo** - ditado de um **texto já conhecido**, fazendo pausas, com o intuito de focalizar e discutir certas questões ortográficas previamente selecionadas. Os alunos deverão refletir sobre o que estão escrevendo e elaborar as regras.

**Releitura com focalização** - ao reler um texto incentivar os alunos a focalizar a atenção na grafia das palavras e na elaboração das regras.

**Campeonato Ortográfico** - o professor deverá dividir a turma em grupos. Os participantes irão escrever o maior número de palavras com a(s) dificuldade(s) escolhidas; O grupo vencedor será aquele com o maior número de palavras grafadas corretamente; Após correção (utilizando a legenda), o professor devolverá as folhas para que os grupos façam a correção por meio do uso do dicionário, utilizando as regras de ortografia conhecidas e/ou correção coletiva.

**3. Regularidades Morfológico-Gramaticais:** são os aspectos ligados à categoria gramatical da palavra que estabelecem a regra.

Irregularidades da língua:

- Nesses casos não há realmente regra que ajude o estudante. É preciso consultar o dicionário e memorizar.
- Memorizar é conservar na mente as imagens visuais das palavras, por isso a exposição do estudante à escrita impressa - livros, jornais, revistas – e às listas de palavras são recursos importantes.
- Para um escritor principiante, o professor deve investir na memorização de palavras que aparecem mais quando ele escreve.
- As irregularidades irão nos acompanhar até o fim da vida, por mais letrados que sejamos.

O caminho que o estudante percorre na alfabetização pede informações e mediação do professor. Tornar-se um produtor de textos é reconhecer a relação entre o símbolo e seu significado para transmitir uma mensagem. Como os sons da fala são representados por letras e, inversamente, as letras se transformam em sons, Zorzi (2006). Alerta sobre atitudes pedagógicas que devemos ter no início da escolarização:

1. Devem ser ensinadas as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e modos de escrever (trabalhar – trabaliar).
2. Evitar as atividades que ofertam contato somente com formas mais regulares e fonéticas da escrita, pois reforçam a crença de que a escrita é uma representação da oralidade.
3. Evitar, também, práticas de ensino que orientam a criança a prestar atenção ao modo de pronúncia das palavras, como se a fala fosse a determinante da escrita.

4. Evitar a fala dramatizada. Ao invés de pronunciar naturalmente as palavras como *jornau*, *pauma*, *mininu*, o professor força uma articulação que, no contexto espontâneo de produção de fala, é irreal. Tal atitude parece também vir a reforçar a ideia da criança de que a fala determina o modo de escrita.

Uma proposta muito produtiva que articula as práticas de leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua é a de revisão do texto, ou seja, quando o texto é trabalhado até o ponto em que se considere que está bem escrito para o momento, etapa indicada e necessária, conforme apresentada na proposta da metodologia de escrita.

Correções coletivas são importantes e neste tipo de atividade, estudantes e professor se voltam para o texto produzido, com o objetivo de melhorá-lo. Nesse sentido, os estudantes precisam aprender a observar os pontos onde o que está escrito não é o que se pretendia dizer, identificando os problemas do texto e aplicando os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los, tornando, assim, o texto mais legível para o leitor.

Conforme Cagliari (2008), as regras ortográficas são tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita apresenta ou da realidade fonética, onde o estudante esforça-se para aplicar uma relação entre letra e som, que não é aleatória, nem previsível ou unívoca. Pode gerar a escolha errada, o “erro ortográfico”, mas que está de acordo com as possibilidades de uso do sistema de escrita. É a construção da língua que reafirma que o estudante é sujeito ativo da língua.

A revisão deve ser vista como parte integrante do ato de escrever e, para tanto, deve ser levada à compreensão por meio da participação do estudante em situações

#### PARA SABER MAIS...

##### **Quais são as irregularidades da língua?**

Alguns casos: som do “s”: *cidade*, *seguro*;  
som do “g”: *girafa*, *jiló*;  
som do “z”: *mesa*, *reza*, *exame*;  
som do “x”: *enxada*, *enchente*;  
emprego do ‘H’  
inicial: *homem*, *hora*;  
l e lh diante de certos ditongos: *Julio* e *julho*; “e” e “i”/ “o” e “u” em sílabas átonas que não são final de sílabas: *cigarro*, *bonito*, *tamborim*;

### Qual o objetivo da quarta prática de alfabetização no BIA?

O objetivo do trabalho de sistematização do código é a aquisição do sistema gráfico da língua escrita, compreendendo as propriedades do sistema alfabético.

.....

coletivas de revisão do texto, e por meio de atividades realizadas em parceria e sob as intervenções do professor, favorecendo uma reflexão sobre a organização das ideias, dos procedimentos de coesão, da ortografia, da pontuação, entre outros.

Quer seja com toda a turma, quer seja nos reagrupamentos, a discussão sobre os textos desenvolve uma atitude crítica em relação à própria produção e promove a aprendizagem de procedimentos que atribuem qualidade aos textos.

É fundamental, portanto, professor, insistir sempre no contraste entre as formas certas e as erradas, estimulando os estudantes a compreender e verbalizar as regras que vão descobrindo.

Registrar em um quadro de regras as soluções propostas pelos estudantes, com suas próprias palavras, ajuda-os a sentir que não estão recebendo regras prontas, apenas para decorar. É necessário criar condições para que a turma reflita sobre o uso das regularidades e irregularidades da língua.

Você, professor do BIA deve organizar o trabalho pedagógico com vistas a uma rotina que possibilite ao estudante entrar em contato com as diversas nuances que permeiam a escrita alfabética, dentre elas, a relação letra/som e todas as outras variantes linguísticas. Para esse momento inicial de apreensão do sistema ortográfico, o **texto** em toda sua inteireza é o único instrumento de maior alcance no entendimento da dinamicidade da língua materna.

Autores como Smolka, Morais, Cagliari, Geraldi, entre outros, consideram que só é possível identificar o conhecimento/domínio das questões ortográficas a partir do texto do estudante. É na **produção de texto** - momento de

criação, de produção de sentido - onde a preocupação com a ortografia fica em 2º plano, que aparece o real domínio sobre a escrita.

### **Prática da Sistematização para o Domínio do Código**

A quarta unidade de trabalho considerada por Klein é a **Prática de Sistematização para o Domínio do Código**.

No processo de alfabetização sabe-se que o professor não pode mais limitar sua prática à memorização de famílias silábicas, do alfabeto ou das regras gramaticais; contudo, como alerta Klein (1999) também se reconhece que a alfabetização não se dá sem uma abordagem das letras e sílabas, que são, afinal, o conteúdo próprio do sistema gráfico da língua, juntamente com os sinais diacríticos (na língua portuguesa representados por til, hífen, acentos circunflexo, agudo, grave, apóstrofo, de acordo com certas regras ortográficas).

Quando a proposta metodológica enfatiza, por tempo prolongado, somente palavras escritas com sílabas formadas regularmente por consoantes e vogais, Zorzi (2006) afirma que isto significa estar adiando a apresentação de outras possibilidades de construção silábica, comprometendo assim, a introdução à realidade da escrita. Assim sendo, o estudante poderá tomar a combinação Consoante Vogal – CV- como padrão regular da escrita e, quando se deparar com escritas que não correspondem aos modelos aos quais está familiarizado, a possibilidade de erros aumenta, podendo se manifestar como omissão de letras.

As três práticas de alfabetização já descritas (leitura, produção de textos e análise lingüística) contribuem gradativamente e complementarmente para a aquisição do

sistema gráfico, ressalta-se, no entanto, ser preciso que os professores não deixem de desenvolver atividades específicas que auxiliem os estudantes a:

- compreenderem as relações entre letras e fonemas, percebendo a existência de relações de correspondência biunívocas entre fonemas e letras;
- compreenderem as relações de uma letra representando diferentes sons, segundo a posição;
- compreenderem as relações de um som representado por diferentes letras;
- e, por último, compreenderem as relações de letras que representam fonemas idênticos em contexto idêntico.

O trabalho de consciência fonológica é prática cotidiana nas turmas de alfabetização e que o planejamento no Bloco precisa contemplar.

Para compreender as propriedades do sistema alfabético, o estudante precisa reconstruir uma série de conhecimentos. Segundo Morais (2006), mesmo sem saber explicar, o aprendiz precisa saber que:

- Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes dos números e de outros símbolos.
- As letras têm formato fixo e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p,q,b,d), embora uma letra assuma formato variados (P,p; B,b).
- A ordem das letras é definidora da palavra que elas formam, ao ficarem juntas.
- Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras.
- Nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras (por exemplo, “q” vem sempre junto do “u”).
- As letras notam segmentos sonoros e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
- As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
- As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.

Necessita-se, pois, desenvolver atividades criativas e que exercitem a memorização, para que os estudantes não se desviem do esforço de aprender, uma vez que as atividades monótonas, repetitivas e mecânicas não concorrem para a aquisição da leitura e da escrita. Não se aprende famílias silábicas em uma ordem pré-estabelecida, a ordem alfabética é por si só, uma arbitrariedade, o que se deve é distinguir abordagem pedagógica e aprendizagem.

O trabalho com o texto, enquanto leitura ou produção, inviabiliza a ordenação de famílias silábicas, uma vez que ao produzir um ato discursivo real, se diz aquilo que precisa ser dito, e não aquilo que um número reduzido de sílabas permitiria, alerta Klein (Ibid.). Os padrões silábicos vão aparecendo nos textos, na intenção do que se quer e precisa comunicar. Para a autora, do ponto de vista da abordagem pedagógica, não há nenhuma ordenação: trabalha-se com os padrões que integrem os vocábulos dos textos (orais ou escritos) dos estudantes.

Ampliando esse entendimento, Bortoni–Ricardo (2004) propõe uma distinção funcional entre erros de ortografia que resultam da interferência de **traços de oralidade** e erros que se explicam porque a escrita é regida por um **sistema de convenções** cujo aprendizado é lento e depende da familiaridade que cada leitor vai adquirindo com ela em diversos gêneros e suportes.

O texto está presente no trabalho do dia a dia escolar, é necessário, portanto, se refletir sobre que aspectos os textos são trabalhados, focalizando as necessidades de aprendizagem específicas da turma e de cada estudante individualmente. Todo alfabetizador precisa garantir atividades onde o estudante possa refletir, pensar para escrever e conseqüentemente, avançar em suas hipóteses de escrita.

Necessita-se desenvolver na unidade escolar a habilidade do estudante se transformar em pesquisador, questionador de suas dúvidas, pois esse é o começo para

#### PARA AMPLIAR...

##### Professor e professora, no BIA precisamos:

- Ter a leitura como uma grande arma para se chegar a uma escrita ortográfica.
- Utilizar as produções dos estudantes para desenvolver o trabalho de revisão, pois, são mais significativas.
- O estudante deve ser o primeiro leitor de tudo o que escreve e o revisor do seu próprio texto, ou seja, deve refletir sobre sua escrita.
- Não é útil corrigir os textos e depois fazer com que copiem inúmeras vezes as palavras corrigidas. É necessário fazer uso de estratégias que levem cada estudante a refletir sobre suas dificuldades ortográficas.
- Fazer uso da legenda, estabelecida em conjunto com a turma, para correção dos textos é uma ótima estratégia.

as relações de autonomia que um autor/escritor proficiente necessita e que reclama ser desenvolvida desde o início da escolarização.

O direito de ler e de escrever só será garantido ao estudante se os objetos culturais de leitura e de escrita forem também assegurados. As turmas de alfabetização do BIA devem utilizar recursos que contemplem variação de suportes de leitura e de escrita, como jornais e revistas, livros de literatura, livros de informações, periódicos diversos, agendas, bulas, receitas, catálogos, cartas, contas, músicas, bilhetes, além de vídeos, documentários, rádio, internet e televisão.

É preciso mobilizar os espaços de leitura e produção textual, como as bibliotecas e as salas de leitura visto que, segundo Geraldi (2006), o desenvolvimento dos estudantes se encontra relacionado ao nível de *letramento* que a escola consegue assegurar. Construir conhecimento pressupõe ler e produzir textos escritos, em seus diferentes gêneros e tipos, não apenas verbal, mas também não verbal; não apenas na modalidade escrita, mas, sobretudo, na modalidade oral, considerando-se a sociedade de discursos em que esses estudantes e a unidade escolar se encontram inseridos.

O trabalho de alfabetização e letramentos deve reconhecer que a escrita, instrumento de exercício de cidadania na sociedade atual, possibilita aos indivíduos, não só o resgate do conhecimento já construído e transmitido historicamente; como também, se constitui em ferramenta essencial para o alcance de novas descobertas, permitindo, assim, a elaboração e a *sistematização* de novos conhecimentos. Negar ao estudante a condição de indivíduo letrado significaria torná-lo sujeito analfabeto.

Por isso, é necessário que se tenha conhecimento e formação adequados ao papel que se exerce como alfabetizador-letrador. Buscar nas teorias e materiais de suporte sobre leitura e escrita, subsídios para um referencial metodológico que oriente o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao *letramento* e às habilidades cognitivas envolvidas nesse processo é nossa atitude de protagonismo docente.

Só assim o uso simultâneo de diferentes tipos de material de leitura e de diferentes técnicas e estratégias de análise e síntese podem promover fluência, ampliação do vocabulário, compreensão e articulação com a escrita, para que professores possam redimensionar sua prática de leitura e de escrita; a fim de levar o estudante a encontrar sentido, ou seja, razões para ler e escrever. Essas práticas de alfabetização devem ser direcionadas de tal forma que venham a ser incorporadas ao cotidiano escolar para que possam extrapolar os limites da sala de aula.

Na língua portuguesa não existe uma total correspondência entre fonemas e grafemas. O grafismo não se identifica imediatamente com o objeto que simboliza, mas com a palavra oral que o representa. A relação entre a palavra falada e a palavra grafada é estabelecida por uma convenção puramente arbitrária, de sorte que, se essa relação não for explicitada e sistematizada, dificilmente será apreendida pelos estudantes. A experiência sugere que é preciso não se angustiar. É impossível (e pouco eficaz) querer corrigir tudo, sempre. O aprendizado da ortografia não envolve apenas a memória; é um processo gradual e complexo, que requer tempo.

As quatro práticas de alfabetização apresentadas e ampliadas por outras contribuições teóricas atuais são, obrigatoriamente, metodologia de trabalho para o Bloco Inicial de Alfabetização e visam contribuir efetivamente para o trabalho de alfabetização e letramentos, que se espera cada vez mais coletivo, dialógico e eficaz.

Portanto, os saberes e os fazeres existentes na práxis pedagógica dos professores alfabetizadores não são desconsiderados nesta estratégia pedagógica, e todos os instrumentos já utilizados por cada professor devem ser ampliados e/ou ressignificados.



4

**Algumas considerações**



## 4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A unidade escolar pública do Distrito Federal vivencia a organização escolar em ciclos de aprendizagem desde 2005, tendo se reorganizado e buscado novas formas de se fazer melhor na busca por uma educação de qualidade. Durante a implementação do BIA, muitos foram os estudos, os debates, as socializações, as ressignificações de espaços e tempos de formação, levando, conseqüentemente, aos avanços no processo educativo do Ensino Fundamental.

O professor do Bloco é, sem dúvida, o maior responsável pelo êxito dessa proposta, que ao concretizar-se como a estratégia pedagógica para a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos da SEDF, ganhou força e vida em cada sala de aula de alfabetização de nossas unidades escolares. Mesmo sem o total domínio de novos conceitos linguísticos, às vezes sem muitas condições físicas ou materiais, o compromisso de cada profissional é imprescindível para que o êxito do Bloco seja significativo e promova o movimento de mudança nas práticas pedagógicas dos anos iniciais que verificamos nos últimos anos.

Ao professor alfabetizador letrador cabe, cada vez mais, difundir e ampliar os conceitos da pedagogia culturalmente sensível. É preciso compreender que *letramento* não é um método, tampouco uma didática ou um novo modelo pedagógico, ou que é o BIA que traz essa característica, mas, que é essencialmente, uma concepção que provoca atitudes e direcionamentos no seu fazer pedagógico. É um comportamento que precisa de um mediador para ser processado ou operacionalizado. Trata-se, pois, de um paradigma que deve orientar as decisões do educador, para que o ensino da língua aconteça de forma que o estudante venha a conhecê-la como linguagem, uso e prática. Assim sendo, segundo Soares (1998), trata-se de uma condição, portanto, de um modo de existência. Logo, cabe à escola e, em especial, ao professor alfabetizador propiciar essas condições, e, à sociedade, ampliar, enriquecer e estabelecer relações com espaços reais de letramento.

Almeja-se que você, alfabetizador, alfabetizadora, entenda que *alfabetizar letrando* é produzir ações e reações, o que possibilita a aproximação com o outro e, nesse processo, aprender a aprender e a reaprender novas relações e novos lugares.

### PARA REFLETIR...

"Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutro, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de decisão. Decisão. Ruptura. Exige de mim uma escolha entre isto e aquilo". Paulo Freire

Logo, são nessas relações que a pessoa tem a possibilidade de entender a incompletude própria dos seres humanos, ou seja, é possível apreender do outro o que lhe falta e, por isso mesmo, pode igualmente se constituir em instrumento de completude do outro.

Destaca-se que todo educador é professor de língua materna e deve entendê-la na sua incompletude, na sua diversidade e na sua interação. Que todo sujeito é sujeito de discurso, pois realiza práticas que dependem da língua – falam, ouvem, leem e escrevem. O que esse sujeito fala é texto, que precisa ser considerado e ampliado pela escola.

### **A palavra dá apoderamento ao homem!**

Nessa perspectiva, o letramento exige que a unidade escolar testemunhe e viva, ela mesma, a condição de não só ensinar a ler, mas ler; não só ensinar a escrever, mas escrever; ou seja, o uso e reflexão do que é lido e escrito. O que significa o seu compromisso em *sistematizar* as competências linguísticas e em buscar um novo modo de olhar e promover experiências significativas do sujeito com a língua.

Com um tempo maior de vida escolar, 3 (três) anos num bloco de alfabetização, uma unidade escolar inclusiva na sua diversidade, maior profissionalismo dos professores, co-responsabilidade da equipe gestora, tem-se mais vida, mais cidadania, maior possibilidade de educação. Esse é o cenário que se espera encontrar nas unidades escolares. Todos na busca contínua por uma ESCOLA MAIS HUMANA.

Assim, a qualidade percebida nos anos iniciais do Ensino Fundamental da SEDF e evidenciada pelos índices de desenvolvimento da educação básica - IDEB sugerem a necessidade de ampliação do Bloco, com vistas à formação de um segundo CICLO DE APRENDIZAGEM que proporcionaria a continuidade desse trabalho sistematizado de alfabetização e letramentos iniciados com o BIA.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Elissandra de Oliveira de. *Como as crianças constroem procedimentos matemáticos: reconcebendo o fazer matemática na escola entre modelos e esquemas*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

ALMEIDA, Fernando José de e JÚNIOR, Fernando Moraes Fonseca – PROINFO – *Projetos e Ambientes Inovadores* – Ministério da Educação - SEED – Brasília – 2000.

AMARAL, Ana Lucia. O trabalho de grupo: como trabalhar com os “diferentes”. In VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Técnicas de Ensino: Novos tempos, novas configurações* – Campinas,SP: Papirus, 2006.

AMORIM, Márcia L. Lages. *Perspectivas e Implicações da Corporeidade na Práxis Pedagógica do Professor do Ensino Médio*. 2004, 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.

ANTUNES, Celso. *Glossário para educadores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ANTUNES, Irandé. *Língua, Texto e Ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

\_\_\_\_\_. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. *Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BERTONI, N. E. *Entrevista concedida à Educação Matemática em Revista* – Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática – Ano 10 – nº 14. São Paulo: SBEM, 2003.

\_\_\_\_\_. *Educação e Linguagem Matemática 2 - Numerização Curso de Pedagogia para Professores em início de escolarização* – PIE/FE /UnB, Brasília: SEEDF, 2002 (Módulo III, vol 2).

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI, Márcia Elizabeth. *A construção da Leitura. Fascículos 5 e 6 módulo 1- Alfabetização e Linguagem*. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professor da Universidade de Brasília- CFORM/UnB: Secretaria de Educação Básica- MEC/SEB, 2004.

BROUSSEAU, Guy. *Fondements et méthodes de la Didactique des Mathématiques*. in: BRUN, J. et ali. *Didactique des Mathématiques*. Paris: Delachaux et Niestlé S.A, 1996.

BRYANT. Peter e NUNES. Terezinha. *Crianças fazendo matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

CARRAHER. David e SCHLIEMANN, Ana Lúcia (orgs.). *A compreensão de conceitos aritméticos: ensino e pesquisa*. 2 ed. São Paulo: Papirus, 1998.

ESTEBAN, Maria Tereza (org.). *Escola, currículo e avaliação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro:

DP&A, 2002.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo e Shor Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ana Lúcia Souza. Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação. In: ESTEBAN, M. T. *Escola, currículo e avaliação*. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Sueli B. de. *Da avaliação à aprendizagem: uma experiência na alfabetização matemática*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação- UnB, 2003.

FRIGOTTO, G. A. Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: BIANCHETTI, L., JANTSCH, A. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes. 1995a.

\_\_\_\_\_. Educação e formação humana: ajuste conservador e alternativa democrática. In: GENTILE, P.A.A., SILVA, T.T. (org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes. 1995b.

GALVÃO, Isabel. *Henry Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GERALDI, W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. trad. Patricia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação: mito e desafio de uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. 6. Ed. São Paulo, Cortez, 2006.

JAPIASSU, H. & MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

KISHIMOTO, T.M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira T. L., 2002.

KLEIN, Lúgia Regina. *A escrita no Contexto dos Processos Comunicacionais Contemporâneos*:

Novas Competências e Compromissos para o Professor Alfabetizador? In: Anais III Congresso Paranaense de Alfabetização. Curitiba, 1999.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização de Jovens e Adultos: questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica*. Brasília: Universa, 2003.

KLEIMAN, A. *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever- Estratégias de Produção Textual*. 2. ed.- São Paulo: Contexto, 2010.

KRAMER, Sônia e MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007, p. 1037-1057.

LEITE, Lúcia Helena. *Pedagogia de Projetos*. In: *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, vol. 2, mar/abr de 1996, p. 24-33.

LIBÂNEO, José Carlos. 3.ed. *Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

LORENZATO, S. 2. ed. *Educação Infantil e Percepção Matemática*. Campinas: Autores Associados, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. 18.ed. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2006.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. *A Escola em Ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da animação*. 5 ed. Campinas: Papirus, 2003.

MELLO, Nina Cláudia de Assunção. *Uma professora-pesquisadora construindo – com e para seus alunos – um Ambiente Matematizador*. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação do Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz. 2003.

MORAIS, Artur Gomes de (org.). *O Aprendizado da Ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. *Ortografia: Ensinar e Aprender*. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

MUNIZ, Cristiano A. A criança das séries iniciais faz matemática? In: PAVANELLO, R. M. (org.) *Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental: A pesquisa e a sala de aula*. Biblioteca do Educador Matemático. Coleção SBEM, Vol. 2. São Paulo, 2004a, p. 37-47.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e Educação Matemática*. Curso de Pedagogia para Professores em início de escolarização – PIE/FE /UnB, Brasília: SEEDF, 2001 (Módulo I).

NACARATO, Adair M. MENGALI; Brenda L. da S; PASSOS, Cármen Lúcia B. *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. *O pensamento prático do professor – a formação do professor(a) como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 92-114.

PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RUDDUCK, J. *Innovation and change*. Milton Keynes: Open University, 1991.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998,

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma Pedagogia do Conflito*. In: SILVA, Luiz Eron da. *Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 15-33.

SILVA, Edileuza F. da. *Curso de Pedagogia para professores em exercício nas séries iniciais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e suas implicações na prática pedagógica*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: UnB, Faculdade de Educação.

\_\_\_\_\_. *A aula no contexto histórico*. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papyrus, 2008.

\_\_\_\_\_. *A coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos*. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2007.

SILVA, Erondina Barbosa da. *O impacto da formação nas representações sociais da matemática – o caso de graduandos do curso de Pedagogia para início de escolarização* - Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2004.

SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2008.

SMOLE, Kátia Stocco e DINIZ, Maria Ignez. *A Matemática na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, M. *Letramento. Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Fátima Emília da Conceição. *Aprendendo a Aprender*. Brasília: UniCEUB, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, - *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*, 10. ed. – São Paulo: Libertad, 2002. – (cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1).

VÁZQUEZ. Adolfo Sanches. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos A. *Projeto de Ação Didática: Uma técnica de ensino para inovar a sala de aula*. In VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Técnicas de Ensino: Novos tempos, novas configurações – Campinas,SP: Papyrus, 2006*.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Projeto de Intervenção na escola: Mantendo as aprendizagens em dia*. Campinas: SP, Papyrus, 2010.

\_\_\_\_\_. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

\_\_\_\_\_. Planejamento do trabalho escolar . IN. UnB, Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar III - PIE , módulo VI – volume 1 , 2003

\_\_\_\_\_. ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. *Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar*. Curso PIE/UnB: Módulo VI, vol. 1. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2003.

WARSCHAUER, C. *Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

VYGOTSKY. L. S. *A formação social da mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA; Antoni. *As relações interativas em sala de aula: o papel dos professores e dos alunos*. IN MEC – Programa de Formação de professores Alfabetizadores – Guia do Formador, módulo 2. Brasília, 2002.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: ArtMed, 1998.

ZAMBONI, Lilian Márcia Simões. *A Produção de Textos na Escola*. Fascículo 3 módulo 1 Alfabetização e Linguagem. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília- CFORM/UnB: Secretaria de Educação Básica-MEC/SEB, 2004.

ZORZI, Jaime Luiz. *Aprender a Escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. São Paulo: ArtMed, 2006.

## **DOCUMENTOS CONSULTADOS**

BRASIL. MEC/SEB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 9.394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei 11.114 de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDB, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental de 6 anos.

\_\_\_\_\_. Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)* – Introdução, v. 1. Ministério da Educação, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Matemática, vol. 3.. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. *Orientação nº1/2004*. Ensino Fundamental de Nove Anos. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. *Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - 2003*. Ministério da Educação/INEP, Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores de Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. – ed. ver. e ampl. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Lei nº 3.483 de 25 de

novembro de 2004. Amplia o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. Brasília, 2004.

\_\_\_\_ 2002. Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal: Ensino Fundamental – 1a a 4a série. Brasília, SEDF.

\_\_\_\_ 2006. Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, SEDF/SUBEP.

\_\_\_\_ 2008. Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica. Brasília, SEDF/SUBEB.

\_\_\_\_ 2008. Orientações Curriculares do Ensino Fundamental. – Séries e Anos Iniciais. Brasília, SEDF/SUBEB.

\_\_\_\_ 2009. Bloco Inicial de Alfabetização: o desafio da mudança. Brasília, SEDF, Coordenadoria de Editoração de Inovações Pedagógicas.

\_\_\_\_ Portaria nº 283, de 15 de setembro de 2005. Organização e funcionamento do Ensino Fundamental com 9 anos no Distrito Federal. Brasília, 2005.

\_\_\_\_ Decreto 25.619, de 01 de março de 2005. Regulamenta a Lei 3.483 de 25 de novembro de 2005. Brasília, 2005.

## **ENDEREÇOS ELETRÔNICOS**

[http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao\\_Jomtien.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf). Acesso em 03 de agosto de 2010.

<http://www.pedagogico.com.br/edicoes/8/artigo2242-1.asp?o=r> - O papel do registro na formação do educador – Madalena Freire. Acesso em 03 de agosto de 2010.

FREIRE, Madalena. *O papel do registro na formação do educador*. Espaço Pedagógico, Diálogos Textuais. S.P, maio de 2006. Disponível em: <http://www.pedagogico.com.br>.

Sonhém Diretor

**D:**O que você vai contar para mim?

**EU:**Algumas coisas que a gente discutiu, o que é letramento? Depois, em que sentido a coordenação pedagógica favorece as práticas de letramento? Qual a importância do letramento em sua prática pedagógica e em seu desenvolvimento profissional, bem como o do seu grupo de professores, na sua opinião. Quais são os possíveis obstáculos em relação ao desenvolvimento das práticas de letramento e da formação continuada na coordenação pedagógica.

**D:** Assim, é que é engraçado, você estava falando aí da sua pesquisa e eu quase te perguntei o que é letramento porque você né, lembro da origem, \*\*\* e eu lembro que um dos motivos que o pessoal usou, começou a usar a palavra letramento, é porque o termo alfabetização tinha ficado desse tamanho, né, enorme. Letramento tinha crescido né, e aí eles quiseram especificar, colocaram por exemplo, que o letramento é diferente de alfabetização. Alfabetização seria só você aprender a ler, interpretar o códigos e saber que palavra é aquela que tá escrita. E o letramento é você fazer o uso social, correto, ou adequado ou útil eficaz desse conhecimento técnico que você tem da leitura. Mas eu tenho visto que o pessoal tem aumentado ainda mais o que é o letramento, né, passou para letramento de matemática, passou para letramento de professor, de aprendizado. Então eu, hoje, como não to aprofundado dentro do termo técnico que o pessoal usa na academia, eu não sei como está sendo usado o letramento, mas eu entendo que, o motivo e a razão de estarem utilizando essa palavra é para você entender que todo aquele conhecimento que você adquiriu principalmente na série na escola, ele tem uma função social e tem que ser usado. E é assim que eu tenho entendido, sempre que eu leio letramento, que hoje a palavra letramento aparecendo aqui e ali eu penso: Olha para se fazer um uso social daquele conhecimento. Porque agora não é só alfabetização. Não é só o conhecimento da leitura, né. Letramento agora é uma continuidade. Eu lembro que quando eu estava na faculdade a professora falava muito sobre da gente viver em uma sociedade letrada né, e porque uma pessoa analfabeta ela era excluída, que tudo nós precisamos de registro, nós precisamos de escrita, nós precisamos do código né, e não é só do código, mas do entendimento de se fazer usar ele da forma correta, inclusive atualmente. Então assim se você me pergunta hoje o que é letramento, eu vou falar para você em uma definição simples, do que o pessoal costuma usar eu não sei. Agora do que eu entendo o que é, é você saber fazer o uso social, o uso social que eu digo uma relação social, uma relação de trabalho. Não é só o uso social naquele sentido simples que a gente usa não. Tanto na escola, quanto no trabalho, você saber fazer o uso correto da linguagem na sala, fora dela, usar com os amigos, na rua. E \*\*\* criança \*\*\* saber fazer, ter essa diversidade de vários papéis diferentes que ele vai quando, e através do conhecimento, que o conhecimento dele ser utilizado. O que eu... faltou que você perguntou aí?

**EU:**Em que sentido a coordenação pedagógica favorece as práticas de letramento?

**D:** Olha hoje, vou falar só do DF. Ela na verdade só faz bem né, a gente tem uma turma de manhã, digamos, que você pode fazer coordenação a tarde, apesar de que a gente sabe que o **currículo tem que ser vencido, que é grande, que é extenso**, que as crianças da rede pública tem muito mais necessidade, que vem com muito mais carência de conhecimento sistemático

do que por exemplo essas crianças \*\*\*03:47\*\*\* ... da escola pública né. Do que por exemplo as crianças que tem escola particular que normalmente são pais mais letrados, com mais conhecimento. A gente sabe que aquele ângulo da escola pública ela precisa mais, então aí o que acontece, a coordenação ela fica sobrecarregada com uma difi... necessidade, principalmente a **necessidade de se aplicar o currículo e cuidar dos conteúdos, quando não é questão de se trabalhar conteúdo, que quando aqui eu evito trabalhar a gente não fica sem conteúdo não**, prefere a duridão <\*\*\*04:13\*\*\* né. Então aqui na, você deve ter percebido com os **professores da tarde um negócio legal, eles, a gente como trabalha a coordenação integrada, o letramento tá lá sempre junto com eles, e o quarto ou no quinto ano eles andam juntos**. Basicamente a gente entende quarto ano e quinto ano como uma série só né, so que é de dois anos, como se fosse uma série de dois anos. Então começa com um ciclo né, ele começa no quarto ano e termina no quinto, eles andam com as habilidades muito parecidas. E quando a gente pega professor todo início de ano, o que acontece, **todo início de ano professor que chega pra gente quarto, quinto ano é professor de contrato temporário**. Tem quatro anos que é assim, a gente nos últimos três anos teve um professor que foi efetivo, esses três anos, foi o professor Alberto mas ele saiu, foi pra coordenação integrada, e eu fiquei esse ano, a escola ficou esse ano com quatro professores tudo de contrato temporário. O que é interessante, é porque como isso é um método de trabalho da escola já tem quatro anos que a gente usa, essa forma de coordenar quarto, quinto ano com esse entendimento de que são uma série só por dois anos, é um ciclo de dois anos, e que as habilidades são correlatas e a gente usa para isso uma da matriz da cor do Brasil, quando eles chegam aqui eles veem uma realidade que eles ainda não viram, a gente ainda não teve nenhum contrato temporário, que é professor que tá em várias escolas, \*\*\* 5>22\*\*\* número de escola, chega aqui e fala assim, lá na escola que eu trabalhei ano passado era desse jeito, não vimos ainda, não vimos. E é bem possível que ele passe por isso em outras escolas, mas naquele caso ele viu um método de trabalho, de coletivo, quarto, quinto ano, que ele não está acostumado a ver, **se não tivesse a coordenação pedagógica para cuidar disso nós não teríamos como fazer esse trabalho, então não teria como o professor aprender a fazer, a acostumar a fazer** com ele né. Então foi feito, então assim exatamente porque tem coordenação que dá para fazer o trabalho funcionar desse jeito, **que como é que você vai fazer um trabalho coletivo por exemplo né, desse de habilidade de currículo com o professor, se você não tivesse espaço para a coordenação? Não tem tempo, ele ia ter que cuidar do aluno dele sozinho. Então é, em termos pedagógicos, coordenação serve para tudo, só tem que saber utilizar o tempo**. Então se ela for utilizada com consciência e o coordenador estiver interessado em fazer uma formação do professor, porque **precisa ter um coordenador**, não adianta o professor entrar na sala tirar três, quatro professores ali se o coordenador realmente não coordenar, ele não vai fazer formação. Professor ele vai olhar para a turma dele, com toda a razão, ele vai falar: Eu tenho que resolver os problemas dos meus alunos, eu não posso ficar pensando nos dos outros. Eu não sou coordenador eu sou professor \*\*\* 06:49\*\*\* . Se a coordenação existe e você tem um coordenador agindo ali, e tendo um papel ativo aí você consegue fazer formação continuada, fazer letramento, informar sobre... fazer de tudo o que você precisar fazer em relação as aulas dele na sala dele e em relação ao outro em relação a escola. Mas só se tiver coordenador, se não tiver coordenador, não faz mesmo. Tem que ter o espaço para ficar, tem que para poder fazer, tem que ter o coordenador. E o coordenador tem que ter o papel de coordenador, ele tem que saber fazer. Se ele não tiver o papel de coordenador, que é articular entre os

professores, mostrar que além das dificuldades as necessidades que o professor tem na sua própria turma. **Ele precisa pensar na escola, ele precisa pensar no grupo, se ele não tiver esse papel, se ele não tiver isso na cabeça dele como coordenador o professor é que não vai ter.** O professor já está ocupado pensando na turma dele. Que é o que ele tem que fazer.

**EU:** E aí pensando assim, quais são os verdadeiros obstáculos em relação ao desenvolvimento dessas práticas de letramento ou formação continuada, na formação pedagógica. O que você acha que pode atrapalhar o desenvolvimento da coordenação?

**D:** É um ciclo vicioso, ou virtuoso né. Por exemplo, o coordenador, que eu falei que é importante, **ele tem que ser formado, ele tem que entender o que ele está fazendo. Se ele é um coordenador que ele não entende que do letramento, da formação continuada e não consegue articular isso, já acabou aí.** Porque eu não consigo ver o professor sozinho com outro professor na sala de aula se articulando para fazer formação continuada, ele não vai conseguir, ele não tem tempo pra isso, a turma dele não vai dar sossego para ele. Ele precisa cuidar do aluno dele, de um por um, da variabilidade dos alunos e do aprendizado, então ele não consegue fazer. Primeira coisa que o coordenador tem que ter formação, saber ser coordenador, saber agir nesse papel. Então a primeira dificuldade é: se ele não tem essa formação como coordenador ou como professor que articula, que vai ser coordenador em seguida, já acaba aí né. Tá, aí beleza, você tem um coordenador bom, articulado, bem formado e consegue fazer esse tipo de trabalho. Qual a outra dificuldade que pode aparecer? É o tempo, se o professor... É porque tempo de trabalhar juntos, porque você tem a coordenação coletiva, que é um espaço melhor pra fazer isso. Você tem as individuais, que são duas. Você tem aquelas folgas que de final de... Que podem ser, não são folgas né, porque a coordenação pode ser feita em casa, a gente sabe que precisa. Você tem as aulas de reforço, tem os eventos que acontecem na escola como festa junina, as vezes dia das mães, semana da educação pra vida, esses outros enfim... festa da primavera, enfim tem de tudo. E você precisa fazer formação continuada e aí o que acontece, é você **organizar o tempo** para poder conseguir fazer ela. **Porque não é só sentar junto e fazer coordenação que você tem formação continuada.** A formação continuada tem que ser pensada e planejada a parte. Você não fala assim: " ah eu to aqui com um professor, nós estamos fazendo o mesmo do ano passado aqui, estamos colocando pros meninos os conteúdos, as habilidades. E isso que formação continuada, não é. Formação continuada ela deve continuar, mas para isso você tem que ter **planejamento.** Você precisa falar: **"Esse semestre, qual é a nossa necessidade?"** Por exemplo, de um ano para o outro os alunos mudam, né. Você tem sempre alunos novo entrando, todo mundo sabe que uma turma de um ano é diferente da turma do outro ano. Personalidade, quantidade de meninos, quantidade de meninas, quantidade que mora perto da escola, quantidade que mora longe. Tudo isso aí faz diferença depois na hora de aprender. Então em um ano você tem uma turma que é muito mais voltada pra matemática, e outra que é mais para português no outro ano inverte, as vezes eles não gostam tanto das duas coisas, já preferem ciências, educação física, tem uns que gostam, tem uns que não gostam. Isso varia, como isso aí tudo varia, na hora de trabalhar com a turma suas necessidades mudam. Se suas necessidades mudam, você tem que estar sentado particular com outros professores para perceber. **Se tem algum projeto que tem que ser feito separado, se há adaptação naquilo que você trabalhou ano passado.** Tudo isso você tem que pensar na formação para aqueles alunos e por isso tem que pensar na formação para você atingir aquela necessidade nova. Só que isso

ai é como? Com o tempo. E normalmente o professor tá querendo pensar na turma dele, no conteúdo, na dificuldade. E não consegue parar para organizar o tempo dele como coordenador para fazer formação. Então formação tem que ter planejamento. Coordenador tem que saber fazer, tem que ser bom para isso, para mim, eu penso assim. E tem que ter um planejamento com o objetivo da formação. Só sentar e fazer coordenação todo dia não é formação continuada para mim. Eu entendo assim. **Eu entendo que a coordenação ela tem várias funções, vários papéis, e um deles é a formação continuada.** Se você tem um espaço para fazer uma sala adequada, se você tem um material, os recursos financeiros disponíveis, um bom coordenador, e planejamento, organizado com o tempo funciona. Se não tiver nada disso, se não tiver dinheiro, não tiver material, não tiver fonte, não tiver recurso, para poder entregar as informações, se não tiver coordenador com a formação boa, nem planejamento, nada disso funciona. É complicado, formação continuada não é fácil não. A pessoa fala: “faz na escola que é mais fácil.” Mas você reunir todos esses pré-requisitos aí para poder fazer é difícil. Mas quando faz também é excelente.

**EU:**Então seria, o coordenador, a gestão do tempo né?

**D:**É o coordenador, a gestão do tempo. Que eu falo tempo, na verdade, é o planejamento. É porque o que a gente fala de tempo? É porque normalmente é assim, você não planejou aí você marcou para quarta-feira de fazer uma formação continuada sobre gêneros literários da olimpíada de português, exemplo. E aí você tem lá, você tem toda uma aula, um curso né, para poder fazer dez, onze, doze encontros oficinas. Aí você marca para quarta-feira, mas aí aparece um imprevisto, ou o professor não pode aparecer, **aqui até que não acontece não.**

**EU:**Quais são, exatamente, esses imprevistos ou obstáculos que você acha que pode...

**D:**Não é nem imprevisto, porque imprevisto acontece quando você não planeja. Assim, acontecem poucos imprevistos, mas se acontece **\*\*\*12:52\*\*\*** Assim, nós já tivemos semana de prova: “não mas é semana de prova não vai dar para encontrar agora na coordenação coletiva”. “ah não, **mas coordenação coletiva toda semana é muito. Vamos fazer de quinze em quinze dias.**” Isso aí foi anos passados, né. Também atrapalhava. “ah mas agora tem que fazer de país, vamos ter que interromper.” Só que isso não é um imprevisto, isso já estava previsto, só que na hora de se organizar o planejamento para fazer a coordenação em vista da formação continuada, você já tinha que **ter pensado com antecedência nesses meses que: vai ter festa junina, vai ter dias das mães, que vai ter prova.** E marca-las com antecedência em vez de falar assim: “o nosso próximo encontro é na próxima coordenação” e deixar ao acaso de outras necessidades. Porque outras necessidades vão aparecer, então o que eu falo de tempo, na verdade é **planejamento.** De você organizar os encontros, organizar os objetivos desses encontros. Que vai ter dias de coordenação coletiva que você não vai precisar fazer formação continuada, mas vai ter dias que você precisa. Você não precisa fazer as duas juntas, você precisa colocar no calendário: Hoje a gente tem isso. **Primeiro: ninguém abre mão de coordenação coletiva, toda quarta-feira sagrada nós estamos fazendo.** E formação continuada a gente não tem feito nas quartas-feiras até porque você tem vindo para cá, né. E você tem seu planejamento né... Mas você percebeu que no começo falhou assim, porque o pessoal sempre apareceu com alguma necessidade. Porque aqui a gente não tinha se organizado para poder começar o ano fazendo. Depois que a gente conseguiu fazer isso não foi tendo mais

falhas. **Tem muito é funcionado.** Outra coisa é a disposição do professor né, que ele faz a formação. Só que você vê isso fácil se a formação for útil. Por exemplo: Se você partir da necessidade que o professor, os professores tem em sala de aula, naquela, nem que sejam naquelas mínimas que são comuns a todos. Se você partir dali ele não vai se recusar. Ele pode até ter resistência, porque a gente sempre tem resistência a alguma coisa nova, mas ele não vai se recusar. Agora se você partir de uma coisa sua, que você acha interessante que ele aprenda por mais que interessante seja passar para ele. Ele não vê aquilo como necessidade para ele, essa barreira ai não consegue passar por ela. É que nem a gente fala dos nossos alunos, a gente tem que partir da necessidade de alunos, mas você fala para mim meu filho você vai aprender raiz quadrada porque é o jeito, porque tem que aprender. Ele não vai aprender, ele vai dar um jeito de te enrolar lá e fazer tudo de qualquer jeito. Agora se ele foi na padaria e não conseguiu comprar um picolé porque não sabe contar e você bota o dinheiro, ou quando o dentista vem visitar e falar como é que se escova os dentes...

## Grupo Focal

O que é letramento? Em que sentido a coordenação pedagógica favorece as práticas de letramento? Qual a importância das práticas de letramento em sua prática pedagógica em seu desenvolvimento profissional? E quarto: Quais são os possíveis obstáculos em relação ao desenvolvimento de práticas de letramento, formação continuada na coordenação pedagógica da escola?

Então pensando assim, na primeira questão (letramento em si), a gente veio trabalhando com os textos embora, falamos em letramento em alguns momentos mas, de uma forma não teórica, mas prática. Para vocês, o que é letramento? O que vocês acham?

R: Eu vi, assim, a gente deu uma lidinha, mais ou menos assim por alto, que o letramento é quando a pessoa passa a compreender o que leu. Como a bula, pra que serve a bula? Vai seguir os passos da bula. Ta vendo ali uma placa, não só olha a placa, mas entende o sentido verdadeiro da placa. Você está escrevendo um texto, como ela disse, não só para escrever, mas está compreendendo aquele texto, seguindo o que pede aquele texto, interpretar realmente e... (risos) É interpretar, não só ler, mas também saber ler e interpretar, saber o que está ali.

E aí, o que vocês falam?

Nós viemos falando isso, o tempo todo, não de uma forma direta, mas afinal de contas o que a gente vem fazendo até hoje? Vamos pensar acerca em desses encontros, a gente vem pensando de que forma, assim, acerca dos textos, da leitura e da escrita? Então vamos direcionar um pouquinho leitura e escrita. Qual é sua perspectiva aqui de trabalho? Da leitura e a escrita?

R1: De ler, de ter o prazer de ler, de interpretar, interagir com a fala da criança em si.

R2: Pra mim é compreender, para mim. É compreender melhor. Você vindo aqui ai entender algumas coisas que de repente passa até batido no dia-a-dia, entendeu? E entender, a formação continuada é isso né? É a troca de ideias, é você trazer algo que de repente eu não tava de repente atenta para aquilo, igual, eu estava em uma escola que não tinha esse método de trabalhar com textos de gênero, é essas coisas né? E para mim assim, para mim tem sido bom, para mim tem sido muito bom isso, para mim é bom. É algo novo que o ano passado era só o antigão mesmo, tradicional. Tinha o texto, tinha a interpretação de texto, tinha... Tinha tudo, tinha que saber ler a figura, tinha que alfabetizar o BA BE BI BO BU, mas não tinha essa compreensão de gênero de texto. Mas para mim tem sido muito bom.

R3: Bom, letramento para as crianças eu acredito, não só para as crianças, mas para todo mundo, que é a questão da leitura, tudo que a gente trabalhar dentro da leitura ta sendo trabalhado também na escrita da criança, a gente ta casando essas duas coisas sempre em sala de aula, para que elas tenham a noção, inclusive do que significam determinadas palavras. A gente tá batendo bastante nessa tecla aqui... Cada determinada palavra quer dizer o que dentro do texto, contextualizada ali dentro. Não só ela sozinha. Então todos estes encontros o que a gente está percebendo, pelo menos eu estou percebendo, é que eu estou melhorando sim a questão de estar trabalhando com os meninos, a questão dos gêneros, o que a gente vai

estar vendo naquele texto, qual a importância daquele texto para eles, dentro da leitura e da compreensão deles no dia-a-dia mesmo.

R1: A coordenação favorece. Ontem mesmo a gente estava dando o convite, e aí a gente juntou e nós tivemos uma idéia. Foi nascendo, foi nascendo e a gente conseguiu montar uma coisa para esse letramento ideológico. A gente vai fazer um convite, as turmas vão fazer um convite para as outras e nós vamos fazer bolo, chamando as outras turmas para comer bolo que a gente vai fazer em sala. Então sempre essa coordenação (cada um vai convidar a sua turma né, cada turma vai convidar a outra turma para ir ).

R2: Na realidade são dois gêneros né, é o convite e a receita, a gente vai trabalhar as duas coisas. A gente vai trabalhar a receita na sala, no quadro e tal, vai trabalhar até com as unidades de medidas e junto com tudo. E depois vai fazer o bolo e depois vai fazer o convite para as turmas. Então assim, acredito que na coordenação isso...

R3: Quando o grupo anda junto, dá para se trabalhar com eles assim. Quando há uma reação legal, há um companheirismo, quando há um ponto "X". Que a gente quer atingir quem? A gente quer atingir nossos alunos. Então se todo mundo está com essa finalidade o grupo anda junto e a coordenação funciona.

E porque você acha que na outra escola não funcionava? Ou não?

R1: Funcionava, (Risos), funcionava é porque para mim são ideias novas entendeu? Para mim são ideias novas. Só que eu acho assim que as duas formas juntas são muito boas, eu acho. Juntas. Eu penso que lá podia ter um pouco disso e que aqui devia ter um pouco de coisas de lá, entendeu? Porque igual assim, eu tenho uma amiga que ela tem uma filha que ela estudava na escola particular e ela estava no segundo ano, já estava chegando no final do ano e ela não sabia ler e o método da escola era bem esse, assim, não tinha o BA BE BI BO BU, não tinha essas coisas assim né? Ai ela "gente vou tirar essa menina e vou colocar ela na escola publica." Ai ela foi para uma escola lá em sobradinho que o método era esse, a menina no primeiro bimestre já estava lendo frases. Então assim eu acho que uma coisa casa com a outra, porque acho que se uma não ta muito legal com o menino, vamos tentar essa outra? Porque já que essa daqui não esta dando certo, o menino não ta indo, então vamos para outra, vamos de repente juntando aqui menino, vamos lá. Isso com isso, vai dar o que? E aquilo outro? Vamos juntar ah, oh; e no texto você consegue encontrar isso? Essa palavra? E no texto você consegue encontrar essa sílaba? Aquela outra lá? Então assim eu acho que casa, dá para casar entendeu? Então eu acho que lá faltava um pouco disso e aqui as vezes também podia sabe mesclar as duas coisas.

R2: Lá também assim, tinha que era muito conteúdo. Eles lançavam o conteúdo para o professor na coordenação e saiam e deixavam a pessoa desenvolver. Tanto que uma tirava a dúvida com a outra sobre como ia passar aquele conteúdo, aqui eu já sinto que se você tiver uma dúvida você já tem as pessoas para você perguntar, tem assim igual você vem para trabalhar, para a gente tirar a duvida com você, eu acho que é bem melhor. Então lá as professoras buscavam só, por conta própria ( isso mesmo, e é muito difícil). Muito difícil!

R1: Muito difícil porque você precisa de ajuda, é para isso que serve a coordenação, né? (Isso). É para isso que serve. Ninguém é... Como é que fala... Sumiu a palavra... Conhecedor de tudo. Ninguém é auto suficiente né? Ai eu sei de tudo eu não preciso. Não, é para isso que serve a coordenação, para trocar idéia, tirar duvidas, para passar de repente uma coisa que a outra não sabia mas você sabe né. É isso.

E para o seu desenvolvimento, para o seu próprio desenvolvimento, essas práticas de letramento na coordenação pedagógica, como é que você vê? Como é que vocês vêem isso? Por exemplo, as atividades desenvolvidas na coordenação pedagógica são para o aluno ou para o professor? Ou ambas as coisas na mesma medida ou em medidas diferentes? O que vocês acham? Ou para o sistema propriamente dito, ou seja, as vezes a coordenação pedagógica é realmente pedagógica ou tende para o administrativo burocrático? O que vocês acham? Até que ponto, por exemplo, outras questões interferem na coordenação pedagógica?

R1: Acho que aqui tem um pouco de tudo. Aqui tem a parte administrativa e depois pedagógica, depois o individual que a gente tem que adiantar coisas atrasadas da gente, como: diário, caderno. Ai tem também a parte de fazer atividades para os alunos né? De você pesquisar um livro e tal, um pouco de cada coisa.

R2: Eu acho que é um de tudo...

R3:... É cumprir o que tem que ser dado naquele bimestre, que a gente tem que fazer, e atingir o aluno que por vez não conseguiu atingir o bimestre passado e você retoma muita coisa no bimestre, vai retomando sempre, para que consiga atingir o que a gente quer dele. Que a gente quer do aluno que ele alcance, a gente não quer terminar o ano, deixar uma parte da sua turma: "Nossa fulano, beltrano, não conseguiu atingir o que eu propus para eles." E aí a gente tem que estar sempre procurando sempre para o aluno sim. É claro que vai suprir a nossa angustia, que o professor fica angustiado quando o aluno não consegue atingir. A gente muda a forma de ensinar, muda a forma de falar, e continua não alcançando que eu acho (ai busca mais um pouco do professor também). É, ai quando a gente atinge esse aluno a gente fica satisfeito, supre aquela angustia da gente e o aluno consegue tá alcançando o que é da faixa etária dele, da idade, da série.

Vocês acham que, nenhum momento, assim, que em todos os momentos a coordenação fluem bem. Ou tem alguma coisa que atrapalha esse desenvolvimento?

R1: Aqui não.

R2: Eu não vejo.

R1: Eu também não vejo. Assim, ano passado sim. (É)

R3: Eu ano passado também não via isso e esse ano também não vejo isso. Assim eu trabalhei em outra escola ...

Você era de outra escola?

R1: Aham.

R2: As pessoas sempre querem ajudar né, sempre trazem coisas assim para a gente acrescentar, então aqui é bem tranquilo.

Aham. Na formação continuada desse espaço, qual a importância da formação continuada?... Qual a importância da formação, dessa formação? Em que sentido esses momentos são úteis?

R1: No crescimento do professor né? Enriquecimento do professor mesmo, reflexão, conhecimento.

R2: ...Com relação ao assunto que está sendo abordado, essa reflexão é muito importante, toda vez que a gente vai procurar, depois da primeira vez que você veio aqui e falou sobre os gêneros, os narrativos, nossa foi tão bom! Primeira quinzena não foi? (Foi). Foi muito bom! Esclareceu muita coisa que a gente tava em duvida mesmo, tava assim aquela angustia que a gente fala que a gente passa em sala de aula. Acho que não tem esse professor que nunca passou. E ajudou bastante, a gente ta arrumando o caminho para seguir direitinho. Foi muito bom.

R3: Para mim foi valido por que eu vi, poxa, eu nunca trabalhei com ensino fundamental né, só educação infantil. Então eu falava: nossa isso para mim vai ser tão chato que eu não vou conseguir aguentar. Aí eu vi que tudo o que você trazia dava para incluir um pouquinho na educação infantil, tudo o que você passava dava para colocar um pouquinho na educação infantil. Eu achei muito bom.

Porque o pedagogo trabalha o tempo todo nos anos iniciais dessa forma, com texto. Mas não aprofunda as questões de letramento. E é ai que fica o ponto "X", né. Precisamos aprofundar? Em questões de letramento? É necessário aprofundar? Ou somente o conhecimento que nós trazemos da graduação já é suficiente? É isso gente, muito obrigada.

## **Grupo Focal Escola B**

**P1: Avalie a coordenação pedagógica ao longo de sua vida profissional. Em sua opinião, quais foram os principais temas/assuntos discutidos na coordenação pedagógica que contribuíram para a sua formação/prática pedagógica?**

**R1:** No que se refere a formação efetiva do professor, considero que o ano de 2012, ao longo dos 10 anos, é aquele propriamente em que há formação consistente e direcionada para ao fazer pedagógico. O tema mais abordado tem sido o currículo.

**R2:** Este ano estou tendo a oportunidade de participar de uma coordenação efetiva, como: formação continuada, debates, palestras, etc. Nos outros anos apenas nos reuníamos para planejar atividades, fazer lembrancinhas, reuniões administrativas, etc. Temas que contribuíram com minha prática, gêneros textuais e psicomotricidade.

**R3:** Os principais temas discutidos na coordenação pedagógica que mais contribuíram foram as oficinas práticas de leitura e escrita, como alfabetizar e uma oficina de matemática voltada para o 1º ano.

**R4:** Todos os pontos tratados foram muito relevantes, uma vez que contribuíram bastante para o meu aprendizado, forma de trabalhar e no uso das práticas a serem desenvolvidas, além de ajudar muito nos meus estudos para realização de concursos. Nas escolas que trabalhei anteriormente praticamente não havia formação continuada, portanto, não tenho nada a dizer dos anos anteriores.

**R5:** No princípio da minha carreira a coordenação pedagógica era voltada tão somente para planejar a aula e preparar material. De alguns anos para cá surgiu a necessidade, partindo dos próprios docentes, de se estudar temas que pudessem facilitar o trabalho do professor. Quanto aos temas, para mim, os relacionados á alfabetização, matemática e comportamento. Atualmente o que tem contribuído são temas voltados à inclusão.

**R6:** A coordenação pedagógica é uma formação continuada. Um tema que contribuiu para minha formação foi sobre a produção da escrita com relação aos "erros" dos alunos e possíveis formas de correção tanto na grafia quanto na coerência e coesão.

**R7:** A avaliação é o que faço da contribuição recebida através das coordenações pedagógicas é que foram válidas. As oficinas voltadas para atividades práticas são as que mais contribuíram para minha formação, tais como jogos, produção textual, psicomotricidade e etc... Entretanto, não posso deixar de ressaltar que o conhecimento sobre os gêneros textuais me tem sido úteis.

**R8:** As coordenações pedagógicas que mais contribuíram na minha formação profissional foram aquelas em que havia troca de experiências, reflexões a prática pedagógica e antes mesmo de ser instituída a jornada ampliada.

**R9:** Na verdade, compreendi o sentido e a função (verdadeira) da coordenação pedagógica coletiva há 2 anos na SEDF, até então, nas anteriores I.E., ela servia basicamente para se tratar de datas e compromissos. Reflexões acerca de práticas pedagógicas e a formação continuada

na escola é algo recente na minha vida profissional e tem sido de grande valia pois me ajudou a me re-posturar como docente dentro da sala de aula. O estudo pelo currículo e as discussões sobre como e o porque dos desenvolvimento das habilidades cobradas por ele foram fundamentais para esse despertar esse novo olhar para o ensino e a aprendizagem.

**P2: O que é letramento?**

**R1:** O curso de licenciatura foi excelente , a prática em sala de aula é também formativa, mas letramento como formação continuada só tem sido aprimorado ultimamente.

**R2:** É a compreensão do que se vê e do que se lê.

**R3:** Letramento é todo o processo de leitura, escrita e entendimento.

**R4:** É o que vai além da leitura e da escrita, não só saber ler e escrever, mas ter um melhor entendimento, uma visão maior e crítica daquilo que se lê ou escreve, que se fala, etc.

**R5:** Escrita, leitura, compreensão, linguagem.

**R6:** Letramento é a expressão da língua como um todo, é uma formação.

**R7:** No meu ponto de vista é todo conhecimento que se facilita minha leitura de um mundo.

**R8:** É o que um individuo em de conhecimento de mundo.

**R9:** Letramento é o contato e a experiência com o mundo da comunicação e da escrita, sem necessariamente ter a ver com alfabetização e alfabetizados e não se restringe ao espaço escolar, sim com o mundo que nos cerca.

**P3: Em que sentido a coordenação pedagógica favorece (ou não) as práticas de letramento?**

**R1:** Ela é propriamente o letramento, pois introduz no processo do agir pedagógico de acordo com a visão da LDB e de acordo com as necessidades dos alunos.

**R2:** A coordenação quando desenvolvida com formação continuada, tem muito a contribuir com a prática de letramento.

**R3:** A coordenação pode favorecer o letramento a partir de estudos e oficinas para ajudas a prática dos professores e na sala de aula.

**R4:** Favorece no sentido que passamos a conceituar, buscar um melhor entendimento daquilo que ouvimos, escrevemos que falamos e falaremos, isso quando a coordenação pedagógica é realizada com a preocupação e cuidado de ajudar na formação dos professores. Isso leva a uma melhoria dos trabalhos dentro da escola ( de forma ampla) que servirá para os próximos anos.

**R5:** No sentido de mudarmos nossa prática e estar sempre buscando alternativas para melhorar, facilitar o letramento.

**R6:** A coordenação pedagógica favorece as práticas de letramento no momento em que traz formação por meio de cursos, palestras ou até mesmo informações aos docentes sobre a prática pedagógica.

**R7:** Ela nos mostra como repertoriar e nos traz elementos e informações para que possamos ser capazes de favorecer o letramento.

**R8:** Favorece no momento em que aborda como atuar para favorecer este letramento.

**R9:** A coordenação envolve comunicação oral, escrita, bibliográficas e estudo dirigido. Se dúvida todo esse conjunto contribui para o letramento docente.

**P4: Quais são os possíveis obstáculos para o desenvolvimento de uma formação continuada na coordenação pedagógica?**

**R1:** Obstáculos possíveis: Ausência de um plano de trabalho construído de forma coletiva por todo o corpo da comunidade escolar; uma gestão local desprovida da correta concepção de educação e escola como instituição que aprende e ensina; falta de profissionais qualificados para conduzir a formação; exiguidade de tempo para a formação docente, na maioria das vezes abarrotado de atividades e compromissos com o calendário escolar.

**R2:** Se a coordenação não acontecer como de fato necessita para um desenvolvimento. O despreparo dos coordenadores, a falta de compromisso do grupo.

**R3:** Os possíveis obstáculos são: a falta de interesse e vontade.

**R4:** Sinceramente, muitas vezes o cansaço leva a um certo desânimo, mas quando o assunto é interessante, a curiosidade, a vontade de aprender supera esse cansaço. Tive essa experiência nessa escola.

**R5:** Durante minha carreira o que mais observo é que existem professores que não estão sensíveis à mudança. Para mim a falta de comprometimento com a educação. As vezes, não são oferecidos cursos e quando são em algum algumas situações de difícil acesso ao professor.

**R6:** Alguns obstáculos encontrados para o desenvolvimento de ma formação continuada são: falta de interesse, falta de conexão entre a teoria e a prática, falta de cursos de atualização pedagógica, falta de compromisso com a coordenação pedagógica.

**R7:** A falta de físico, certos materiais, interesse, pré-requisitos formativos, dentre outros...

**R8:** Resistência, má vontade, indisponibilidade e abertura.

**R9:** Poucos obstáculos. Possuímos tempo e determinação da SEDF para realizá-la. O que compromete a prática e a finalidade das coordenações é a importância dada a ela pela I.E. como um todo e o reconhecimento da função que ela tem.

**P5: Em relação às fragilidades (em relação à leitura e à escrita) apontadas no teste diagnóstico, como você avalia o desenvolvimento de seus alunos ao longo deste ano?**

**R1:** O crescimento dos meus alunos é visível no que se refere à produção textual, tanto escrita quanto oral. A maturidade na autonomia intelectual é um dado relevante.

**R2:** Em branco

**R3:** A turma avançou, mas sente dificuldade em ler, entender e produzir textos e interpretar problemas.

**R4:** Comecei a dar aulas aqui em julho e de lá para cá tem sido um desafio começar no início da alfabetização de uma turma grande é muito fraca. Hoje quando vejo muitos alunos lendo e escrevendo fico feliz e realizada, apesar de não ter alcançado 100% de aproveitamento, mas de forma geral foi positivo, muitos pontos daquilo que se espera foi alcançado, com base no currículo.

**R5:** Avalio que nós professores precisamos "repertoriar" nossos alunos para a escrita e promover situações de leitura oral, individual, etc...

**R6:** Com relação às fragilidades dos alunos houve um desenvolvimento significativo em relação leitura/escrita. Os textos passaram a ter maior coerência, maior concordância e uma consolidação maior na ortografia. Os alunos aprenderam a concatenar melhor as ideias no texto e uma melhor fluência na leitura.

**R7:** Eles evoluíram, entretanto ainda ao longo do processo da alfabetização necessitam melhorar nos dois aspectos, leitura e escrita.

**R8:** Os alunos decodificam mas não compreendem o que leem.

**R9:** Todos tiveram avanços, mas nem todos alcançaram os pré-requisitos (se é que posso chamar assim) para a progressão de série em um nível considerado ideal, pois havia no início do ano diferentes níveis de dificuldades.

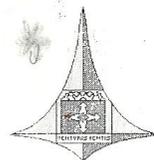
## Nota de Campo B - dia 19.09.2012

Hoje, realizamos um estudo dirigido sobre as Diretrizes Pedagógicas do BIA. Este estudo foi determinado pela SEEDF por meio de uma circular. De acordo com esse documento, o grupo de professores de cada escola deveria ler e discutir sobre as orientações pedagógicas previstas nas DPB. Após os avisos, a coordenadora esclareceu ao grupo que não era possível ler todo o documento em um dia de coordenação, por isso ela direcionou o estudo das DPB sobre o **princípio do ensino da língua**, com ênfase em Letramento e que inclui quatro práticas, a saber:

- Prática de produção de textos
- Prática de sistematização para o domínio do código
- Prática de análise linguística
- Prática da leitura e interpretação

*Para que os professores realizassem o estudo das DPB, a coordenadora dividiu os/as professores/as em grupos de quatro participantes e cada grupo leu, discutiu e socializou suas ideias sobre o tópico estudado, destacando os principais aspectos do texto e quais pontos eram convergentes com as ações desenvolvidas na escola. Acho que embora esta tenha sido uma iniciativa válida, os/as professores/as demonstraram um conhecimento superficial das Diretrizes e faltou uma discussão mais aprofundada sobre os temas estudados. Mas é importante ressaltar que os professores socializaram suas ideias e concluíram que as práticas de letramento previstas na DPB estavam sendo desenvolvidas na escola desde o início do ano. Durante o estudo, uma professora referiu-se a oficina de cordel ministrada anteriormente por mim e disse: “Aprender sobre Cordel foi bom, pois eu estava cansada de só falar sobre “Mula-sem-cabeça e Saci-Pererê”; todos os anos é a mesma coisa”. Ela estava se referindo as novas possibilidades de trabalho com gêneros que estavam sendo socializadas com os professores durante as coordenações pedagógicas. E acrescentou que ela jamais havia tido uma coordenação pedagógica significativa antes de atuar na escola em que trabalha atualmente”. Durante a observação tomei nota de algumas declarações que destaco abaixo:*

*Desde o início (do ano) isso tudo foi colocado para a gente.  
Existem muitos pontos convergentes, mas isso **precisa ser** permanente.  
Se este trabalho **estivesse sendo realizado** desde a alfabetização,  
teríamos melhores resultados nos 4ºs e 5ºs anos.  
**É preciso** envolver os pais.*



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
Secretaria de Estado de Educação  
Subsecretaria de Educação Básica



PLENÁRIA – DRE: PLANALTINA / SOBRADINHO

DATA: 31/08/2011

GT: ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

### QUADRO SÍNTESE DO GRUPO DE TRABALHO

PLENÁRIA – DRES SOBRADINHO E PLANALTINA – 31/08/2011  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Questão 1: Que aspectos precisamos recuperar no currículo do ensino fundamental anos iniciais como elementos importantes de um trabalho comprometido com a qualidade do ensino na escola pública?

POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES	ALTERAÇÕES PROPOSTAS PARA O CURRÍCULO
	Os alunos precisam conhecer a cidade, ter outras oportunidades educacionais	Ter recursos ou transporte para trabalhar pelo menos 3 passeios
Que o currículo tenha espaço para o protagonismo infantil		
	O currículo é bom, mas o professor não conhece o currículo; O professor às vezes trabalha gramática, e o que o aluno precisa é sair lendo, escrevendo e interpretando. O currículo não é o problema, o maior problema é a postura do professor.	Colocar o clima, segurança pública,...
	Tendemos a valorizar muito o social, estamos deixando de trabalhar conteúdo, os nossos alunos vão entrar no mercado de trabalho e vão concorrer sim independente se estão na cidade ou no campo.	Podemos flexibilizar o conteúdo, mas temos que lembrar do conhecimento também.

	A função de educar não é nossa é da família, a nossa função é ensinar. Hoje em dia o nosso aluno sai da escola e tem que procurar cursinho, são 12 anos de educação de um ser humano em nossas mãos. O professor está assumindo o papel de outras pessoas, nós não somos deuses e nem fomos formados para isso.	
Não é totalmente inadequado, é flexível, o que precisamos é de ajuda de profissionais, pois os alunos que atendemos são alunos com problema social, familiar.	<u>Precisamos</u> de psicopedagogos, psicólogos, assistentes sociais, grupo de apoio especializado. Na escola tem, mas não é suficiente, pois a equipe atende só os mais urgentes; Pelos trabalhos dos estudantes dá para perceber que as crianças querem mais espaços para brincar, para se divertir.	Parceria saúde e assistência social, e o trabalho tem que funcionar; <u>Precisamos</u> das devidas condições de trabalho: quadras, bolas, ...
	Não pode ser tão fragmentada a cultura escolar e a experimental, o aluno se adequa ao currículo e é o currículo que tem que se adequar ao aluno, pois temos que inserir o que é de interesse das crianças.	Precisamos de biblioteca estruturada. Os alunos da turma do professor solicitaram que querem inglês. *O currículo tem que ser mais flexível e menos cansativo.
	A diferença entre o ensino público e privado foi muito colocada pelos <u>professores da escola</u> , pois os alunos que chegam na escola pública não são estimulados em casa é uma comparação injusta, eles não inciam preparados da mesma forma; *Não trabalhar gramática, pois o papel do aluno de primeira a quarta é ler, escrever e compreender; *Há dez anos temos o currículo experimental Que no currículo venha o ensino fundamental explicitado o que	Sugerimos (professores e alunos da escola) profissionais para as áreas específicas; Há disparidade entre o livro didático e os conteúdos, às vezes, os livros que escolhemos não vão para as escolas.
	Deve ser vista a especificidade do	Linguagem acessível;

	<p>trabalho da área do campo, pois para dar o número de alunos em sala de aula, às vezes juntam turmas e cai a qualidade.</p> <p>Temos algumas continuidades e outras não, depois vem o SIAD, Prova Brasil, aí vem a esquizofrenia: trabalho o currículo ou a prova Brasil, daí essas questões tem caminhar juntos.</p> <p>Palavras complexas na parte teórica do currículo, teve que olhar no dicionário.</p>	<p>Formação continuada tem que continuar!</p>
		<p>Profissionais especializados;  Reestruturação dos espaços escolares;  Substituir o ensino religioso pelo ensino de valores.  Integração, aproximação do conhecimento formal e do conhecimento do aluno.  Para a educação integral funcionar precisamos ter estrutura.  A escola do cerrado tem que considerar a realidade do clima do DF, pois nessa época está muito quente e seco e é praticamente impossível dar aula durante o dia, especialmente à tarde.  Passeios para conhecer obras, o ser humano tem que vivenciar a educação integral.</p>
		<p>Inserir no currículo sites, referências bibliográficas para facilitar a vida dos professores.</p>
		<p>É necessário que o currículo resgate a identidade da escola pública do DF. É muito extenso, mas falta a nossa identidade, não aborda os anseios da nossa comunidade, deve ser um currículo da nossa sociedade, e como se faz isso? Reconhecendo as</p>

		<p>problemáticas educacioanais que temos no DF;</p> <p>Caráter investigativo, o aluno deve ser instigado a descobrir, o caráter experimental é fundamental e no currículo não está explicitada essa questão;</p> <p>Tem que explicitar quem somos e os estudantes que atendemos, aí sim poderemos cobrar politicamente o que precisamos do governo, falta esse direcionamento para como fazer para que o currículo seja experimental?</p>
	<p>As questões não foram disponibilizadas, senão eu teria trazido as perguntas bem mastigadas.</p>	
	<p>Se alguns professores não estão aqui hoje se isso que está aqui sair do papel será um avanço para a categoria. Acontecendo isso, o professor verá que perdeu por não estar aqui.</p>	<p>Questionou a busca de parcerias para o desenvolvimentos da escola integral reforçando a importância da escola e de seus profissionais ocuparem espaços ociosos.</p>
	<p>O currículo está construído para a escola urbana e não para a do campo. As turmas multiseriadas impedem o desenvolvimento com qualidade do currículo.</p>	<p>Cuidar da estratégia de matrícula, pois ela está totalmente ligada ao desenvolvimento do currículo. Tomar muito cuidado com programas do MEC, estamos com problema com A Escola Ativa, pois ela não atende ao currículo, não atende ao BIA.</p>
	<p>Não podemos mais ter a confusão da seriação e do bloco. A falta de entendimento de que a arte, a música e a educação física devem fazer parte do cotidiano da escola. O movimento é importante para o aprendizado, quem não se movimenta tem uma dificuldade enorme de ler e escrever. O que podemos lutar para ter é formação continuada nessa área para</p>	

	<p>atuar da melhor forma na aprendizagem significativa dos estudantes.</p> <p>O que vai garantir a flexibilidade do currículo é não desprezar o conhecimento científico, mas também oferecer um currículo onde as pessoas sejam capazes de liberdade, igualdade e a fraternidade.</p>	
		<p>Autonomia da criança, e a autonomia lembra a gestão democrática, temos que ter a prática democrática também. Como trabalhar a prática da democracia sem o protagonismo? Isso deve estar colocado na parte teórica do currículo.</p> <p>✦ Temos que nos centrar na ensinagem ou na aprendizagem, pois isso é importante para a atingirmos os nossos objetivos.</p>
	<p>Colocar na escola a função social da escola, pois isso está diretamente ligado ao currículo; também precisamos discutir o papel do professor. ✦</p>	
	<p>A diversidade da escola rural tem que ser considerada, pois a minha escola atende alunos da área urbana na área rural.</p>	
<p>“To acreditando nisso aqui!” não precisamos jogar o currículo fora, mas precisamos oportunizar que a criança da escola pública possa competir da nas áreas de natação, de esportes, na pintura, na música. “Eu quero isso agora! Eu quero que isso vire realidade agora! A gente brinca, mas está faltando mais! Se acontecer já é uma</p>		

Questão 6:

Qual o espaço da educação física, arte e ensino religioso no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental?

POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES	ALTERAÇÕES PROPOSTAS PARA O CURRÍCULO
	Não ter professores de áreas específicas.	Busca de parcerias para várias atividades: ongs, igrejas para facilitar o acesso à monumentos, à passeios.
		Não há consenso dentro da área de educação física de que deva haver um profissional específico para essa área, mas como a maioria aqui defende isso, de repente é importante que haja uma equipe de apoio na escola. A educação física é um conhecimento específico e o conhecimento da cultura corporal tem que ser acessada.
	A música e a educação física vão além dos trabalhos da rodinha, tem que estar previsto no currículo esse profissional.	

Questão 7: como avaliamos os conhecimentos privilegiados no currículo do ensino fundamental anos iniciais? O que incluímos e retiramos do currículo? Em que nos baseamos?

POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES	ALTERAÇÕES PROPOSTAS PARA O CURRÍCULO

Questão 2: como podemos aproximar a cultura acadêmica. Escolar que corresponde às definições que constituem o currículo e a cultura experiencial, adquirida individualmente pelos alunos em seus intercâmbios espontâneos?

POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES	ALTERAÇÕES PROPOSTAS PARA O CURRÍCULO
		Temos a UnB que pode fazer um belo trabalho conosco, pois há pesquisa sobre alfabetização. As escolas disponibilizam seus espaços, queremos ajuda.

Questão 3: quem são os sujeitos para quem organizamos o currículo do ensino fundamental anos iniciais? Qual a concepção de desenvolvimento humano a ser considerada?

Sujeitos que recebem muita informação, influenciados pela mídia, sem limites, hábitos e atitudes. Uma parte desse trabalho é da família outra da escola

\* Questão 4: Quem são os sujeitos, professores que implementam o currículo do ensino fundamental?

Cansados, pressionados, estressados, que tem que dar conta de tudo, ele é médico, é fonoaudiólogo do aluno e da família. Experimentadores, não questionamos a inclusão, mas questionamos a nossa atuação, mas há muitos alunos em sala de aula e outras não podemos fazer porque não temos formação para isso.

Questão 5: O que é ensinar e o que é aprender? Qual a nossa concepção de ensino e aprendizagem?