

A PEDAGOGIA DE RESULTADOS E A PEDAGOGIA DO ATO RESPONSIVO RESPONSÁVEL: O ENSINO/APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Joana d'Arc Souza Feitoza Varejão – SECTRJ/SME/RJ/UFRJ/PPGE/LEDUC

Elizabeth Orofino Lucio – SEE/RJ/UFRJ/PPGE/LEDUC

Agência Financiadora: CAPES/OBEDUC

Introdução

A procura da própria palavra é, de fato, procura da palavra precisamente não minha, mas de uma palavra maior que eu mesmo; é o intento de sair de minhas próprias palavras, por meio das quais não consigo dizer nada de essencial.

(BAKHTIN, 2010)

Este artigo resulta de estudos em andamento em que se pretende, de algum modo, impactar a formação e a atuação docente, partindo do desejo de realizar pesquisas *com* os profissionais nos contextos escolares e universitários e *não sobre* eles. Tendo tomado como fios condutores as teorias enunciativo-discursivas, especialmente as de perspectiva bakhtiniana, concordamos com Brait (2006) de que não devemos “aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate” (p. 23). Busca pôr em movimento dialógico atores de diferentes instâncias educacionais, reconhecendo, antes de tudo, tanto a permeabilidade característica do confronto entre o próprio e o alheio em diferentes graus de alteridade quanto à complexidade dos determinantes sócio-históricos e culturais que pervagam o interdiscurso humano (BRANDÃO, 2004).

Seguindo o método indutivo de abordagem do problema, vislumbramos a possibilidade de algumas conclusões a partir da articulação *micro/meso/macro*, atentando para as formas nas quais os determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos se manifestam no interior do cotidiano escolar para compreender a “mútua determinação de ambos” (PARO, 2001).

Numa visão panorâmica do cenário educacional brasileiro, constata-se que a universidade vem se consolidando como indutora e fomentadora da formação continuada de profissionais de magistério da Educação Básica, destacando-se uma

tendência da Educação a Distância (EAD) semipresencial e propostas de formação continuada com apoio financeiro de órgãos oficiais, como as que foram apresentadas ao Edital 038/2010/CAPES/INEP do *Observatório da Educação*, para diferentes universidades do país.

O trabalho apresentado neste artigo está circunscrito num desses espaços de formação continuada docente com apoio financeiro da CAPES e propõe a universidade como *locus* da formação continuada docente, privilegiando a dialogia entre os atores da escola e formadores pesquisadores universitários, por meio de uma proposta de formação, cuja dinâmica discursiva toma o docente como sujeito do ato¹ formativo.

Partindo dessa premissa, adotamos uma dimensão histórico-dialética e dialógica para nossa pesquisa-formação continuada de professores, realizada nos espaços da universidade, que considera que o discurso move (SOBRAL, 2009) a formação continuada docente. Esses encontros ocorrem semanalmente e deles participam professores de redes de educação municipal, estadual e federal.

Com ênfase no processo de ensino-aprendizagem da linguagem na primeira fase do Ensino Fundamental I, este trabalho propõe avanços nas discussões concentradas na fase de alfabetização, buscando discutir as contribuições da escola e dos professores, não só na apresentação dos gêneros do discurso como variadas formas de incidência dos enunciados, mas, sobretudo, também a relação do ser/fazer dessa escola e desse professor com a constituição interdiscursiva da argumentação do sujeito, tomada aqui como enunciado, segundo a perspectiva bakhtiniana. Em mais palavras, volvemos o olhar não apenas para as questões referentes às condições de planejamento e direcionamento das atividades sobre a linguagem em sala de aula, mas privilegiadamente para as implicações das dinâmicas interdiscursivas entre os sujeitos escolares.

Entre os objetivos específicos, busca-se: (a) identificar as perspectivas linguístico-discursivas adotadas por professores-formadores da universidade e por professores da escola básica; (b) investigar quais as abordagens acerca dos gêneros discursivos são utilizadas nas estratégias didáticas da formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino fundamental I; (c) analisar como as formas de relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos nos espaços de formação continuada e

¹ Ato é um conceito central da reflexão de Bakhtin que engloba o aspecto geral do agir humano que se caracteriza pela sua unicidade.

escolares impactam o processo de produção de gêneros discursivos orais e escritos dos sujeitos envolvidos.

Este artigo está dividido em três partes: inicialmente, mostraremos a atual contextualização histórica das políticas de formação docente na área do ensino de leitura e escrita brasileiras. Em seguida, trataremos do cerne da questão, apresentando o diálogo universidade e escola pública, focalizando-nos nas práticas de ensino de leitura e escrita no Brasil e as políticas de avaliação. Finalmente, proporemos uma reflexão sobre formação docente e sua relação com a profissionalização de professores de classes populares.

1. As políticas de formação docente e os desafios da universidade e da escola pública brasileira na contemporaneidade

O cenário educacional brasileiro, principalmente a partir dos anos 2000, vem apontando para uma consolidação de programas de formação continuada docente, notadamente no campo da formação de professores de leitura e escrita dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A complexidade do debate sobre essa questão no âmbito da universidade pública apresenta-se como fundamental nesse contexto histórico, tendo como marcos a criação da *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica*, do *Observatório da Educação* e da *Nova Capes*.

A iniciativa do Ministério da Educação privilegiou, por meio do Edital Público N° 01/2003 – SEIF/MEC, o desafio de unir pesquisa e extensão, estabelecendo para as universidades brasileiras o papel de formadora de professores. Dessa forma, uma experiência inovadora sob a responsabilidade pedagógica das universidades que se integraram à *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores* estabeleceu-se, focalizando suas ações na formação de formadores de professores e na produção de material didático, destinado aos docentes do ensino básico, principalmente dos Anos Iniciais em que ocorrem o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

Estabelece-se, assim, por meio dessa proposta, não apenas mais uma iniciativa voltada para a “capacitação” de professores, mas a inserção de novos atores sociais na formação docente, os formadores intermediários - que possuem seus *lôcus* de trabalho nas instâncias municipais de educação, pois no Brasil grande parte do gerenciamento da Educação Básica é responsabilidade dos municípios -, e uma nova

perspectiva de formação a ser pensada pelas universidades.

As ações de formação docente, alicerçadas no modelo semipresencial de Educação a Distância (EAD), apresentam caráter multiplicador, tendo na figura do tutor/orientador de estudos o sujeito das formações e centram-se na área de Alfabetização. Entretanto, sobre essa questão, consideramos relevante atentar para o fato de que os discursos endereçados aos professores passam por ecos significativos dos profissionais envolvidos nos programas de formação continuada, pois *ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas do que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema* (GATTI & BARRETO, 2009).

Observamos que, devido ao desenvolvimento das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), às reformas educacionais iniciadas nos anos 90, ao lançamento do *Plano de Desenvolvimento da Educação* (2007) e, simultaneamente, à promulgação do decreto N. 6.094 de 2007, dispendo sobre o *Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação*, o decreto nº 5.803 de 2006, criando o programa *Observatório da Educação* e a aprovação da Lei nº 11.502 de 2007, que cria a *CAPES*, engendra-se a aproximação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, promovendo uma articulação entre a produção acadêmica das instituições de Ensino Superior e a melhoria na qualidade da Educação Básica, impulsionando a contribuição das próprias instituições de ensino de Educação Básica para subsidiar e constituir desafios de formação docente singulares para universidade.

Consolida-se a universidade como indutora e fomentadora da formação continuada de profissionais de magistério da Educação Básica, tendo como modelo a Educação a Distância (EAD) semipresencial, como ocorre recentemente no Programa de Formação de Alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, e propostas de formação continuada como as que foram apresentadas ao Edital 038/2010/CAPES/INEP do *Observatório da Educação*, para diferentes universidades do país.

O trabalho apresentado neste artigo está circunscrito num desses espaços de formação continuada docente, com apoio financeiro da CAPES, e propõe a universidade como *locus* da formação continuada docente, privilegiando a dialogia entre os atores da escola e formadores pesquisadores universitários, por meio de uma proposta de formação, cuja dinâmica discursiva toma o docente como sujeito do ato formativo.

A novidade desses encontros está na aposta em uma perspectiva discursiva para

o movimento homológico de processos de aprendizagem que levem a um repensar a própria prática alfabetizadora, à produção autoral de gêneros discursivos tipicamente docentes, à corroboração de análises mais aprofundadas sobre saberes e práticas docentes e que, acima de tudo, contribuam para que os professores possam sentir-se sujeitos participantes dos discursos sobre o campo da educação. Dessa forma, acreditamos serem esses espaços formadores de discursividade docente e discente, pela oportunidade que gera de discussões teóricas e pela partilha das diferentes experiências - tanto as ditas bem-sucedidas quanto as malsucedidas. Isso traz para discussão as possibilidades de mudanças nas práticas educacionais em sala de aula pela alteração dos sujeitos implicados nelas: professores formadores/pesquisadores, professores em formação e alunos (da educação básica), ambos mediadores e, ao mesmo tempo, passíveis de alterações por diferentes níveis e processos de aprendizagem, conforme Andrade (2010):

Professor, aluno da escola básica e pesquisador entram nesta ação de pesquisa, pois serão todos projetados nesta cena, ora encarnados, ora não. Na pesquisa aqui apresentada, tratamos destes papéis porque se relacionam com identidades sociais, de crianças de classe popular e de profissionais cujo papel é fundamental na educação brasileira, por serem responsáveis pelo ensino da leitura e da escrita destas crianças-alunos.

Especificamente no quadro nacional, direciona-se um interesse especial nos editais e nas ações do Ministério da Educação, para os estudos e as pesquisas sobre os processos de alfabetização e de domínio da Língua Portuguesa, confirmando a necessidade de “produção de conhecimentos e pesquisas aplicadas em educação, especificamente no campo interdisciplinar e multidisciplinar da alfabetização – abrangendo áreas que contribuem para o processo de alfabetização e letramento” (CAPES, EDITAL 38/2010).

2. A política e pedagogia de resultados: entraves a uma proposta filosófico-discursiva para os gêneros discursivos na escola

O desafio nacional de formar leitores e escritores permanece na contemporaneidade, mas, de forma inovadora, universidade e escola pública unem-se para construir processos de formação docente e ensino da leitura e da escrita, pois a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente é reconhecida como uma relação entre sujeitos cujas práticas são portadoras de *saberes* (TARDIF, 2007).

Ratificam-se os problemas e desafios registrados nas últimas reformas do campo da formação de professores, a articulação entre os conhecimentos produzidos pela universidade a respeito do ensino, especificamente, no caso deste estudo, a área de ensino inicial da leitura e da escrita, e os *saberes* desenvolvidos pelos professores em sua prática cotidiana.

Partimos do pressuposto de que o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) constitui-se ferramenta para a inserção do sujeito na cultura letrada, à medida que amplie as habilidades inferenciais e argumentativas em que se vai construindo autonomia – sempre relativa, diante das palavras alheias, das diferentes formas do discurso do outro –, necessárias ao processo de interpretação, considerada aqui em uma perspectiva bakhtiniana, como “correlacionamento com outros textos e reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro). O contexto antecipável do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (saí do lugar)” (BAKHTIN, 2010). Se tomarmos outra tradução da mesma obra de Bakhtin, temos *compreensão como ato de cotejamento com outros textos* (BAKHTIN, 1992).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) consideram a necessidade de evidenciar as práticas de oralidade, haja vista a ênfase dada pela escola ao trabalho com a linguagem escrita. Estes apresentam uma abordagem mais pragmática, instrumental, modalizadora do domínio da linguagem – voltado para a construção de habilidades na utilização de estratégias discursivas em detrimento de uma abordagem de gêneros do discurso como atividades, práticas socioverbais em que pesam posições avaliativas, gestos responsivos, dinâmicos e imprecisos, pelo caráter de historicidade da linguagem, da realidade que a precede.

Estar entre os pesquisadores que defendem uma pedagogia dos gêneros e também entre os professores que realizam a ação de ensiná-los aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental constitui-se, para nós, um grande desafio. O Simpósio Internacional de Gêneros Textuais – SIGET –, em 2009, reuniu pesquisadores do campo de diversas partes do mundo e neste tópico procuraremos estabelecer um diálogo com eles para problematizar a seguinte questão: como corroborar a compreensão da dinâmica social dos gêneros do discurso, a relação entre aspectos da ordem do linguístico e do socioideológico que estão implicados na produção, recepção e circulação dos discursos, tanto na formação continuada quanto na prática pedagógica em sala de aula?

Kleiman (2000) defende a importância dos projetos de letramento vistos como

uma prática de ação e formação, buscando um sentido possível para o ensino dos gêneros na escola. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita, em princípio, estão imbuídas de agência, engajamento e significação (BAZERMAN, 2006), em que estudantes são vistos como agentes sociais que aprendem a escrever de forma satisfatória textos que materializam gêneros tipificados para agir nas diversas formas interacionais, tanto na escola quanto no mundo.

Numa abordagem comunicativa dos gêneros, como defende Charaudeau (2009), são as condições que determinam maneiras de falar ou escrever, que devem ser seguidas pelos sujeitos do discurso para serem entendidos por seus interlocutores, seus leitores ou o público ao qual se dirigem. Contudo, no contexto escolar, as atividades de produção de gêneros discursivos são sempre previstas com fins didáticos planejados *a priori*.

Segundo Marcushi e Cavalcante (2008), no espaço escolar, o trabalho com os gêneros apresenta-se de forma *endógena* ou *mimética*, fazendo com que após a produção escrita o texto não circule de forma efetiva nas esferas sociais, e o aluno não perceba o texto de modo prospectivo e, conseqüentemente não se sinta responsável pelo processo de decisões discursivo-textuais que precisam ser tomadas na elaboração de sua escrita.

A questão central, então, é como minimizar esse caráter artificial de ensino e aprendizagem dos gêneros na escola, principalmente em se tratando de crianças *neo-alfabetizadas*?

Compartilhamos da problematização de Oliveira (2009):

Da esfera do social, eles são transportados para o espaço escolar na forma de mera continuidade, o que cria, na verdade, uma situação simulada, já que se tornam textos para estudo e não veículos para comunicação (JOHNS, 1995; 2006). Com vistas a essa problematização, assumimos que aprender a redimensionar o trabalho com gêneros na escola é, pois, um ponto merecedor de reflexão. Nesse sentido, este estudo pretende discutir: É possível ensinar gênero na escola? Se é possível, que sentido se deve atribuir ao termo ‘ensino’?

Para Sobral (2009), a ênfase deve ser dada ao aspecto arquitetônico do gênero, pois, numa perspectiva bakhtiniana, “gênero discursivo” considera-se o aspecto linguístico.

Segundo uma radical e produtiva proposta filosófico-discursiva de abordar a relação entre a realidade sócio-histórica e sua transfiguração em discurso mediante textos, com ênfase no projeto enunciativo, de caráter arquitetônico, que vincula por meio do texto os interlocutores envolvidos em todo ato verbal (SOBRAL, 2009).

As situações de ensino-aprendizagem na escola têm sido predominantemente previstas, simuladas e não reais. Os gêneros, como práticas *linguageiras*, quando tomados como objetos de ensino, deixam de ser meios para serem fins. É possível que na escola os gêneros discursivos sejam ao mesmo tempo objeto de ensino-fim (ensinável) e *metaobjeto* discursivo? É possível superar o caráter meramente curricular, didatizante para se preocupar com sua dimensão histórica, com o movimento vivo de interlocução entre os sujeitos falantes?

Os gêneros são tomados como *ferramentas de agência social* por Oliveira e outros pesquisadores (2009), os quais sugerem que sejam vistos não somente como formas textuais, mas também como *formas de vida e de ação social* (BAZERMAN, 2006). Com base nos Novos Estudos de Letramento, enfatizam a natureza complexa e multidimensional dos gêneros analisados sob diferentes aspectos: cognitivo, sociocultural, político, histórico e textual. Sendo a escrita acadêmica imbuída de agência (BAZERMAN, 2006), os estudantes devem ser considerados agentes sociais que aprendem a escrever de forma satisfatória textos que materializam gêneros tipificados, para agir nas diversas formas interacionais, tanto na escola quanto no mundo.

Piccoli (2009) fala de uma *pedagogização do letramento* como fator inerente ao contexto escolar. Também Simões (2009) defende uma forte articulação entre gêneros textuais e práticas sociais situadas como o ponto de partida para mobilizar experiências significativas de letramento.

Como Sobral argumenta, “o sujeito, ao agir, deixa por assim dizer uma ‘assinatura’ em seu ato e por isso tem de responsabilizar-se pessoalmente por seu ato e se responsabiliza por ele perante a coletividade de que faz parte”; cabendo-nos defender, portanto, uma formação que “exige coerentemente de cada sujeito a responsabilidade por seus atos e obrigações éticas com relação aos outros sujeitos” (SOBRAL, 2009).

Poderíamos problematizar que muitas formações docentes vão ao encontro da lógica de *didatizar* o professor *para instrumentalizar* o aluno. O trabalho com os gêneros discursivos como meio e fim na formação continuada e nas escolas é sempre uma *prática das práticas sociais*, e isso se torna para nós um desafio permanente em suplantar um caráter de treinamento, exercitação, simulação, de forma a proporcionar uma *experiência*, algo a *atravessar* o sujeito a ponto de que ele recupere autônoma e naturalmente, em circunstâncias de contextos reais, nas quais o sujeito se insere, os instrumentos discursivos. Mais uma vez, recorrendo a Sobral: “só faz sentido para o ser humano aquilo que responde a ‘alguma coisa’”, “pois o que não se vincula/não é

‘resposta’ a coisa alguma parece aos seres humanos algo sem propósito” (SOBRAL, 2009). O que pensar, quando se trata de crianças?

Cunha (2009), tomando como pressuposto que a interação verbal estimula o desenvolvimento linguístico e cognitivo do sujeito, investigou a influência da interação pedagógica no processo de evolução da linguagem do estudante, centrando-se na interação estabelecida através da solicitação do professor, da resposta do aluno e da reação do professor. Percebeu maior frequência de propostas didáticas voltadas para respostas simplificadas (sim/não) e poucas solicitações que requerem um discurso mais complexo.

Bazerman (2006) e Kleiman (2000) entre outros, fazem-nos pensar quais projetos de letramento, de práticas de leitura e escrita na escola estão imbuídas de engajamento e significação, atreladas às necessidades reais dos sujeitos.

Estamos falando de dois projetos distintos: quando o trabalho com os gêneros discursivos está para o assujeitamento e quando está para formar na perspectiva da *compreensão responsiva ativa*, para o ato responsivo responsável do sujeito do não-álibi, no dizer bakhtiniano.

“O ato ‘responsável’ (ou ato responsável/responsivo, ou ato ético) envolve o conteúdo e o processo do ato, e estes são unidos, na ‘unidade de sentido’, pela valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato. Isso envolve a chamada ‘ausência de álibi’, a impossibilidade de escapar à responsabilidade por seus atos, desse agente” (SOBRAL, 2009).

Pautando-se apenas na necessidade de apresentar resultados, *engessa-se* o trabalho com os gêneros discursivos, limitando-o a um caráter genérico, em detrimento de práticas constituídas a partir de situações de comunicação que vão ao encontro dos projetos enunciativos, que põe o sujeito a interrogar-se sobre qual o discurso vai melhor ao encontro do que ele presume que agrada ao seu interlocutor.

Para Geraldini (2012), os gêneros do discurso, com referência necessária a Bakhtin em que as propostas das práticas se baseavam, levando em conta seu princípio fundamental do enunciado concreto e da interação verbal como realidade efetiva da língua, foi substituído por uma reconfiguração em que a afirmação bakhtiniana dos gêneros “relativamente estáveis” foi apagada e na atualidade há uma descrição das esferas de uso do gênero, o que possibilita sua presença em avaliações epistêmicas.

3. A linguagem, a escola e os acontecimentos: o *pulsar* da vida na aula do Ensino Fundamental I

Para situar nossa análise, trazemos manchetes de um *site* oficial e o discurso de autoridade do município em que estão circunscritos pesquisadores e professores participantes das pesquisas aqui apresentadas. Posteriormente, apresentaremos eventos de salas de aula das turmas de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, cujas professoras participam da pesquisa-formação em questão.

Discursos Oficiais

Figura 1

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO ENTREGA TAREFAS DE FÉRIAS PARA OS ALUNOS DA PRÉ-ESCOLA E DO 1º AO 4º ANO
Objetivo do material é consolidar os conhecimentos trabalhados ao longo de 2012 e propor novos desafios no período de férias escolares dos alunos

Fonte: Arquivos de Pesquisa, 2011-2012.

Figura 2

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, XXXX, LANÇA KIT DE FÉRIAS PARA OS ALUNOS DA ALFABETIZAÇÃO
O material contém almanaque, lápis, borracha, apontador e caixa de lápis de cera

Fonte: Arquivos de Pesquisa, 2011-2012

Figura 3

PREFEITO E SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO ENTREGAM PRÊMIOS AOS ALUNOS COM MELHOR DESEMPENHO NA PROVA XX
Estudantes do 3º e 4º Anos receberão uma bicicleta, enquanto os do 7º e 8º Anos ganharão um netbook

Fonte: Arquivos de Pesquisa, 2011-2012.

Figura 4

Ao se buscar um salto na qualidade da Educação carioca, a partir de 2009, tínhamos consciência de que se deve iniciar o processo de transformação pela definição do que se espera que as crianças aprendam. Ou seja, não iniciamos o trabalho fixando metas de escolas em tempo integral, mas estabelecendo um currículo claro e instrumentos pedagógicos a ele associados. Prosseguimos o percurso investindo em duas peças chave para a melhoria da aprendizagem: capacitação de professores e a constituição de um sistema forte de reforço escolar. Com estas medidas, conseguimos avançar muito no IDEB e em avaliações externas que os alunos do município participam [...]

Fonte: Arquivos de Pesquisa, 2011-2012.

Por determinação da Secretaria Municipal de Educação da cidade em que são realizadas nossas pesquisas, em 2011, todos os alunos do Ensino Fundamental passaram a ser avaliados de forma estandardizada em sua leitura e produção textual. Essas avaliações foram condicionadas às leituras literárias que os alunos fizeram durante cada bimestre, o que demonstra objetivos didatizantes e a escolarização da literatura. É possível perceber, nos enunciados das avaliações, a utilização de argumentos do conceito de letramento, fundindo-se leitura, escrita e letramento numa única avaliação.

A seguir, trazemos eventos observados na turma de 2º ano do Ensino Fundamental, às vésperas da prova bimestral de Produção Textual.

A professora pede que os alunos comecem a apresentar o trabalho sobre os livros que leram. Uma criança põe-se então a iniciar a leitura: “Pé de pato, pé de gente...”. (risadas da professora).

A criança continua: “Pé de ár-vo-re”.

- QUÊ? - pergunta a professora.

- De árvore. E o pé de mais alguma coisa aqui.

- Ele inventava o quê? Vários tipos de pés? - Instiga a professora.

- É. Ele, ele..., é... caraca, tia, esqueci!

- O que é que você leu? O que você lembra que leu?

- Ele gostava de pé, ele ia ver... ia ver... – a criança tenta continuar.

- Não precisa ler. Fala o que você mais gostou do livro. E como é que eram estes pés?

- Pé de... Pé de pato, pé de porco... - mais uma tentativa de retomada da criança.

- Pé de pato, pé de porco... – repete a professora.

- Pé de gente e pé de árvore. – a aluna parece retomar o fôlego.

- Isso! – diz a professora em tom avaliativo - Ela terminou, ela contou a história dela?

- Contooooou! (em coro)

- Ela merece o quê?

- Palmas! (palmas)

- Muito bem! Alguém ia querer ler a história dela?

- EEEEEUUU! (um novo coro).

- Ela não explicou direitinho? Ela disse os nomes dos pés: pé de pato, pé de gente...

Um aluno resolve quase que, instintivamente, acrescentar um adjetivo:

- Pé de demente... (risos das crianças)

- Não! Não tinha isso no livro! – diz a professora em tom sério para o aluno.

- Pé de árvore! - Uma criança tentando colaborar.

- Pé de árvore. Ela já pode fazer o bilhete explicando do que se trata seu livro?

A aluna Maria tenta ler o que escreveu sobre seu livro:

- A... cu...i...

- Maria, fala do que é o seu livro, conta a história do seu livro, não precisa ler ...Você esqueceu, né?... Alguém conseguiu identificar sobre o que era o livro que a Maria levou?

- Nãaaa! (Em coro)

- Gente, esse livro tem que ler todo dia, escrever num papel do que se trata este livro, treinar qual é o título, autor, ilustração... Isso tudo a gente sabe... Vocês têm que treinar em casa. Olha só, amanhã já é quarta-feira, tem que entregar o livro na quinta...

A professora recomenda que todos retomem em casa suas leituras e escritas e esclarece:

- Um bilhete não é um texto gigantesco.

- É, sim.

- Nós vimos vários modelinhos de bilhete. Olha só, o bilhete é uma coisa simples: vocês vão ou me convidar pra ir a algum lugar, ou me chamar pra ler um livro, não precisa.... ah, eu vou dizer pra tia que eu mandei um recado pra minha mãe que hoje eu vou sair mais cedo da escola.. Olha só, duas coisas: eu quero meu bilhete amanhã e a segunda coisa: tem gente que não está boa na leitura do livro.

- Eu tô, tia?

- Não, independentemente todos vão ler o livro de novo até quinta.

- Ah, não!

- Todos vão treinar, sabe por que? Leitura é uma coisa que se a gente não treinar, a gente esquece. Então, a gente tem que treinar todo o dia. Eu vou fazer amanhã pergunta sobre o seu livro. Tem que treinar todo dia. Pessoal, ninguém sabe como vai ser a prova. Pode vir muito difícil, eu também não sei, pode vir muito fácil, então, todo dia...

- Mas é só colocar a resposta – diz uma aluna para a professora.

(Fonte: Arquivo de pesquisa 2011-2012).

Por último, apresentamos as avaliações do terceiro bimestre de 2011 para o 2º e 3º ano do Ensino Fundamental e os trabalhos de algumas crianças com a correção das professoras:

Figura 5

Para o 2º ano:

CARO/A ALUNO/A

CERTAMENTE, VOCÊ JÁ LEU ALGUNS LIVROS. ESCOLHA UM LIVRO E ESCRVA FRASES FALANDO SOBRE O LUGAR ONDE ACONTECEU A HISTÓRIA DO LIVRO.

Onde foi parat a luz da manhã?

a menina estava do tomindo estava zombando com um fo
estava na janela olhando para o céu. ficou zangado
o céu não parava de olhar o dia era de noite
ela não conseguia olhar o dia era de noite
parava de balançar.

Fonte: Arquivo de pesquisa 2011

Figura 6

CARO/A ALUNO/A

CERTAMENTE, VOCÊ JÁ LEU ALGUNS LIVROS. ESCOLHA UM LIVRO E ESCRVA FRASES FALANDO SOBRE O LUGAR ONDE ACONTECEU A HISTÓRIA DO LIVRO.

A ESTRELINHA
ERA UMA VEI: UMA MENINA ESTAVA SENDO PARA A CASA
COM A PUPILHA DE FÉLIX
COM A PUPILHA DE FÉLIX
META TAVAVEN A ESTRELINHA COM O
NANÚVEM "AIA" DONALVATAYASA LANSEL PERTO
DE (A ARCA DE NOÉ) A DONALVATAYASA MUITO FELIZ DE
POESTAVA XUVENO ARACHUVEN GUA COM A ARCA

Fonte: Arquivo de pesquisa 2011

Figura 7

Para o 3º ano

TEMA: Escreva uma pequena carta a um colega ou familiar, falando sobre o lugar onde se passa a história de um dos livros que você leu.

ATENÇÃO: Você pode usar uma outra folha para rascunho.

Rio 15/05/2017

Rodrigo

Volte te empresta o livro formiga amiga o livro é muito legal o livro fala sobre formiga e um menino o nome do menino é Dulci a história se passa em uma casinha grande a formiga come mas come muito tem muita comida na casinha espero que você goste. AUTOR BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIROS.

abrigos

Fonte: Arquivo de pesquisa 2011

TEMA: Escreva uma pequena carta a um colega ou familiar, falando sobre o lugar onde se passa a história de um dos livros que você leu.

ATENÇÃO: Você pode usar uma outra folha para rascunho.

DATA: 15/09/2017

DESTINATÁRIO: MAMAE

Eu queria que você lia esse livro porque ele é maravilhoso
o título e o mundinho de fora sobre o meio ambiente
e o mundinho de dentro da Brilhantina vermelha e do
lázaros e sentir o cheiro de suas flores e das suas
notas e história se passa no lugar onde não tem
fim. Mamãe eu espero que você goste muito!

de sua filha: Ruijô

Fonte: Arquivo de pesquisa 2011

Em nossas análises, consideramos que, *por trás* dessas avaliações, estão as políticas e a pedagogia de resultados com seu caráter prescritivo, padronizando os saberes e definindo questões de ensino. Para executar a política, é preciso a técnica. Mas a técnica não dá conta do confronto cultural, como discute Steban (2011): uma vez que estudantes e professores pertencem às classes populares, torna-se importante a perspectiva da educação popular e de projetos que acompanhem as realidades. Projetos de perspectiva monocultural não dão conta de educar a comunidade pluricultural.

As grandes questões que envolvem a standardização do ensino são: (a) a desprofissionalização do professor e a premiação com bônus, ou seja, práticas educacionais pautadas pelo princípio da meritocracia; (b) a regulação, a gerência e a qualificação da gestão pública pelos padrões privados, em muitos casos com total exclusão da participação dos educadores; (c) a padronização do trabalho pedagógico aumenta “tende a aumentar a probabilidade de fracasso dos alunos com maiores dificuldades e a submeter os professores a maiores níveis de frustração e constrangimento no trabalho” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011), uma forma de desqualificar o trabalho docente; (d) a lógica das avaliações e ranqueamento constitui-se em um retorno às teorias subjetivistas e não da coletividade, e até mesmo uma volta das teorias de privação e déficit cultural.

A certificação está na centralidade do debate e não no conhecimento; as avaliações classificatórias são realizadas a partir de diagnósticos reduzidos. Como avaliar o desempenho real da criança em exames estandardizados que dificultam a reflexão sobre os inúmeros percursos de aprendizagem, ao validarmos apenas trajetórias em conformidade com padrões predefinidos?

Nessa direção, Gatti, Barretto e André (2011) analisam que “os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamadas a cumprir nas escolas”. Trazem à discussão a dimensão subjetiva que se desenvolve nas experiências de formação e atuação docente, defendendo que “o sentido ético e a dimensão política do trabalho docente são os dois pilares da identidade do (a) professor(a): acreditar no projeto da educação e acreditar na capacidade do(a) aluno(a)” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Apoiando-se em autores como Lessard e Hargreaves, as autoras discutem as questões de regulação do currículo, destacando o modelo ético-profissional e o modelo de regulação econômico-burocrático. No primeiro, a responsabilidade recai exclusivamente sobre o professor; no modelo de regulação econômico-burocrático supõe-se “uma simetria do tempo de ensinar e do tempo de aprender, sendo que o primeiro é, de antemão, cronometrado pelo detalhamento do currículo” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Hargreaves defende um terceiro modelo que leve a “prestar mais atenção às demandas docentes e oferecer infraestrutura mais adequada ao seu trabalho”, mas que “a concepção do currículo ético-profissional predomine sobre a do currículo econômico-burocrático” porque ele “tem condições de incorporar algumas medidas de apoio aos docentes do primeiro modelo” (idem, idem).

4. Uma contra palavra à Pedagogia de resultados: A pedagogia do ato responsivo responsável como *inédito viável*

Os eventos do pulsar da vida nas aulas do Ensino Fundamental I ratificam que a Pedagogia de resultados, direcionada ao treinamento de alunos para responder a testes oficiais, não concretiza o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Mas a categoria do *inédito viável* freiriano, relacionada à compreensão da história como possibilidade, decorre de uma posição utópica que se opõe à visão fatalista da realidade, o que nos conduz à reflexão de que o atual contexto da história educacional não é, mas está sendo a pedagogia de resultados, portanto essa pedagogia pode ser transformada.

Sendo o inédito-viável a materialização historicamente possível do sonho almejado, partimos de uma visão otimista, de que há sempre alguém preocupado em como poder ajudar o ser humano a ampliar “a capacidade de expressão clara das ideias”, “na ação do sujeito falante entre outros sujeitos falantes no âmbito da sociedade e da história” (SOBRAL, 2009).

Tal concepção nos faz assumir que do *inédito viável* constituir-se-á a pedagogia do *ato responsivo responsável*, a que se coaduna com a necessidade de uma educação que focalize o ensino da linguagem nas classes populares, pois ela nos constitui enquanto sujeito e perpassa toda a vida social: o ensino da linguagem é parte fundante do projeto político-pedagógico emancipatório adequado ao tempo presente.

Referências bibliográficas

ANDRADE, L. T. “O professor alfabetizador imantado entre propostas teóricas: o letramento e a metodologia do fônico”. I SIHELE, setembro 2010.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1992].

BAZERMAN, C. Gênero, agência e escrita. Organizado por Judith C. Hoffnagel e Angela P. Dionísio. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.): Bakhtin - outros conceitos-chave. SP: Contexto, 2006.

BRANDÃO, H. H. N. Gêneros do discurso: unidade e diversidade. Revista Polifonia, n.8. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Mestrado. UFMT. Cuiabá, MT: Editora UFMT. 2004. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/brand002.pdf>>

BRASIL. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério de Educação, [2007].

_____. Presidência da República. Decreto 6.094, de 24/4/2007. Brasília: Ministério de Educação, [2007].

_____. Presidência da República. Decreto nº 5.803 de 2006. Brasília: Ministério de Educação, [2006].

_____. Presidência da República. Lei nº 11.502 de 2007. Brasília: Ministério de Educação, [2007].

CHARAUDEAU, Patrick. Uma Problemática Comunicacional dos Gêneros Discursivos. V SIGET. 2009. Disponível em:

<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/caderno_de_resumos.pdf> . Acesso em 13/10/2012.

COSTA Val, M; MARCUSCHI, B. (Orgs.). (2005). Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica.

CUNHA, Lúcia Sofia Gonçalves da. A Interação Verbal em Contexto Pedagógico. V SIGET. 2009. Disponível em:
http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/caderno_de_resumos.pdf>. Acesso em 13/10/2012.

ESTEBAN, M. T. Políticas de avaliação da alfabetização. GT 10. 34ª Reunião Anual da ANPEd. RN, 2011. (Trabalho encomendado)

ESTEBAN, M. T. Educação Popular: desafio à democratização da escola pública. In: Cad. CEDES, 2007, vol. 27, nº. 71, p. 9-17.

FIORENTINI, D. Políticas de desenvolvimento profissional do professor: professor iniciante à consolidação profissional. Sessão Especial da 34ª Reunião Anual da ANPEd. RN, 2011.

GATTI, B & BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO. 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil – um estado da arte. DF: UNESCO, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. 3ª ed. SP: Martins Fontes, 1995.

_____, João Wanderley. (org.): O texto na sala de aula. SP: Ática, 1999.

_____, João Wanderley. Ancoragens: estudos bakhtinianos. SP: Pedro & João editores, 2010.

_____, João Wanderley. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. In: GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

_____, J. W; FICHTNER, B.; BENITES, M. Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin e Bateson. SP: Mercado de Letras, 2007.

GERALDI, Maria Grisolia ,GERALDI, João Wanderley. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação, UFG, v. 1, 1975 – Goiânia: FE/PPGE/UFG, 1975,v. 37, n. 1, jan./jun./2012.

GOMES-SANTOS, S. N; SEIXAS, C. Gêneros textuais da formação docente inicial: o projeto de ensino de língua portuguesa, 2011.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

OLIVEIRA, Eveline Mattos Tápias; RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira. Ensinar Gênero é uma Questão de Posicionamento. V SIGET. 2009. Disponível em:
http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/caderno_de_resumos.pdf>. Acesso em 13/10/2012.

OLIVEIRA Maria do Socorro. Gênero Como Instrumento De Agência: Letramento Do Professor. V SIGET. 2009. Disponível em:

<http://www.ucs.br/ucs/tp1Siget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/caderno_de_resumos.pdf>. Acesso em 13/10/2012.

PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vitor Henrique (orgs.): Políticas Públicas & Educação Básica. São Paulo: Xamã VM Editora, 2001.

PAULO, Freire. Pedagogia do Oprimido. RJ: Paz e Terra, 1987.

PICCOLI, Luciana. Práticas Escolares De Letramento E Gêneros Textuais: Interloquções E Implicações Pedagógicas V SIGET. 2009. Disponível em:

<http://www.ucs.br/ucs/tp1Siget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/caderno_de_resumos.pdf>. Acesso em 13/10/2012.

SOBRAL, A. Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. SP: Mercado de Letras, 2009.