

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS**



PPGL
U F P E

Programa de
Pós-Graduação
em Letras

**PARECER PEDAGÓGICO: UM GÊNERO TEXTUAL
CONSTRUINDO A PRÁTICA DOCENTE**

NORMANDA DA SILVA BESERRA

Recife, dezembro de 2006

NORMANDA DA SILVA BESERRA

**PARECER PEDAGÓGICO: UM GÊNERO TEXTUAL
CONSTRUINDO A PRÁTICA DOCENTE**

Orientadora: Prof^a Dr^a Angela Paiva Dionisio

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística.

Recife, dezembro de 2006

Beserra, Normanda da Silva

**Parecer pedagógico: um gênero textual
construindo a prática docente / Normanda da Silva
Beserra. - Recife : O Autor, 2006.**

176 folhas : il.

**Tese (doutorado) – Universidade Federal de
Pernambuco. CAC. Programa de Pós-Graduação em
Letras, 2006.**

Inclui bibliografia e anexos

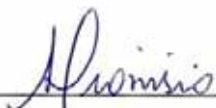
**1. Lingüística aplicada 2. Gêneros textuais 3.
Formação docente Avaliação 4. Parecer pedagógico
I. Título.**

**801
410**

**CDU (2.ed.)
CDD (22.ed.)**

**UFPE
CAC2007- 8**

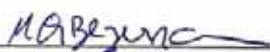
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Angela Paiva Dionísio – UFPE – Orientadora



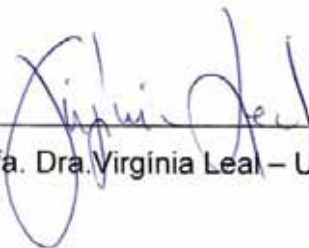
Profa. Dra. Maria de Lourdes da Trindade Dionísio – Universidade do Minho



Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra – UFCG



Profa. Dra. Abuêndia Padilha Pinto – UFPE



Profa. Dra. Virginia Leal – UFPE

Para o meu filho,
Sérgio Bernardo.

AGRADEÇO:

A Deus, que me permitiu essa trajetória.

Aos meus pais, meus irmãos e irmãs, a toda minha família, pelas orações e pelo amor que nos dedicamos.

A Sérgio Bernardo e Sergio Guimarães, com quem dividi as maiores venturas da minha vida.

A Ana Cristina, amiga de todas as horas, e a D. Nina, pela dedicada acolhida com que me brindam todos os dias.

A Alcir de Paula, amigo generoso e iluminado.

À Profa. Angela Dionisio, que acompanhou, estimulou e exigiu meu crescimento acadêmico e pessoal, nesses últimos anos, emprestando-me seu brilho e energia.

À Profa. Abuêndia Padilha, delicada e competente leitora, por sua valiosíssima contribuição, mais uma vez.

Às professoras Maria Auxiliadora Bezerra, pela segunda vez, Virgínia Leal e Maria de Lourdes Dionísio que compartilham a leitura crítica deste trabalho.

Ao Prof. Luiz Antonio Marcuschi, mestre tão presente, tão querido, tão importante em nossas vidas.

À professora Cleide Oliveira, que acredita na escola pública e batalha por ela.

Às educadoras de Pesqueira, que se dispuseram a participar desta pesquisa e com quem partilhei saberes, experiências, expectativas.

Aos amigos do CEFETPE, pela compreensão, pela amizade, pelo estímulo.

A Edna Guedes, amiga presente, amiga para sempre.

A Valéria Gomes e Ana Regina, queridas amigas, pelos pequenos, grandes, gestos de carinho.

A Carmen Cruz, longa amizade, verdadeira amizade.

A Rosilda, profunda amizade, eterna saudade.

Quando eu nasci para a Pós, um Angelus bravo,
Desses que fazem barulho,
Decretou que eu estava predestinada
A estudar e redigir.
Já de saída a minha voz publicou
E cheguei até aqui.

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.

Mas a paisagem simbólica que construímos para viver é precisamente aquela que mais se ajusta a nós e aos outros com quem a compartilhamos. Mesmo quando achamos que os gêneros (...) estão repletos de conflitos, disfunções ou até decepções, e queremos buscar alternativas, tais gêneros ainda formam os hábitos discursivos e cognitivos que carregamos conosco.

Charles Bazerman

RESUMO

Esta pesquisa analisa a emergência de um gênero textual, o *Parecer Pedagógico (PP)*, e sua repercussão na ação docente de professoras de classes iniciais, a partir da implantação da organização curricular em Ciclos de Aprendizagem, nas escolas municipais de Pesqueira/PE. Por requerer um significado qualitativo para o registro da aprendizagem do aluno, o PP se coloca em oposição tanto ao caráter quantitativo e classificatório do registro por notas como à vagueza própria dos conceitos. Assim, o PP representa mudança no conteúdo e forma do registro, exigindo do professor, no campo pedagógico, uma concepção formativa, diagnóstica de avaliação e no campo lingüístico, competência comunicativa. Entretanto, é como organizador da ação pedagógica que esse gênero influencia e desvela a prática do professor. Ao analisar o desenvolvimento do PP, busco estabelecer a identidade sociocomunicativa que esse gênero assumiu nessa comunidade, identificar os sinais de avanço no domínio de sua escritura entre as professoras e verificar os indicadores de reflexão pedagógica que influenciam a prática docente. Para atender a esses objetivos, e sob a perspectiva dos estudos de Miller (1984, 1994) e Bazerman (1994), analiso 15 (quinze) pareceres, produzidos em três momentos distintos de sua emergência na prática profissional de quatro professoras, todas participantes do programa de formação relacionado à implantação dos ciclos no município. O traço predominante da macroestrutura desses textos é a tradicional organização em *introdução, desenvolvimento e conclusão*, tendo sido identificada a predominância de tópicos delimitados pelos componentes curriculares e outros relacionados a aspectos socioafetivos do aluno. Como tópicos de conteúdo eventual, encontrei atividades didáticas, relato de intervenção, menção à fase de desenvolvimento da escrita da criança e referência à frequência do aluno. No conteúdo do parágrafo de conclusão, onde mais se evidenciam as concepções pedagógicas do produtor, as indicações de intervenção surgiram apenas em produções posteriores ao ano de introdução do PP, como resultado do avanço no domínio do gênero. Ao discutir as relações de influência entre linguagem/gêneros textuais e prática profissional, esta pesquisa pode trazer relevante contribuição, especialmente, para a formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: gêneros textuais; avaliação; ação pedagógica; parecer pedagógico; formação docente.

ABSTRACT

This investigation analyses the emergence of a textual genre called *Pedagogical Report* (Parecer Pedagógico-PP) and its repercussions on the practice of teachers who deal with introductory elementary school classes, in Pesqueira (PE), from the starting point of the implementation of a new curriculum based on and organized in “learning cycles”. Since it pursues a qualitative and meaningful register of the students’ achievement, the PP confronts both the traditional quantitative and classificatory nature of students’ grades and the vagueness of the use of concepts which replaces numerical grades on student report cards. This way, the PP represents a change in content and form of the grade book which, pedagogically speaking, demands a different view towards student evaluation and assessment – a more formative and diagnostic approach to it –, and, linguistically speaking, demands some communicative competence on the part of the teacher. However, as an organizer of pedagogic activity, this genre influences and reveals teacher practice. Through the analysis of the production and development of the PP, I aim to establish the social-communicative identity that this genre assumes within this community of practices; to identify possible signs that teachers achieve mastery to produce the genre; and, finally, to verify the indicators that points to the development of a more reflective attitude toward teaching. In order to fulfil these objectives, and based on the perspective of Miller (1984,1994) and Bazerman’s (1994) social account of genre, I analyse 15 (fifteen) pedagogical reports produced in three different moments along the period of its emergence within the professional practice of four teachers, all participants in a teachers’ development program related to the implementation of the “learning cycles” in the education system of the city. The most predominant feature which is present in the macrostructure of this text is a traditional type of sequential organization in *introduction*, *development*, and *conclusion*. It has also been noticed the recurrency of topics which are either part of the course program or related to some socio-affective aspects of learning. As samples of topics of accidental content, I have found some pedagogic activities, some accounts of teacher intervention, some references to the children in terms of their developmental stage of writing acquisition, and some mentions to students’ attendance to class. In the content of the final paragraph of the PPs, where we more clearly perceive the pedagogic conceptions which underlie teacher practice, some interventions have been suggested by the teacher, but these only emerge in the second year after the introduction of the PP, as a result of the development of some competence to produce the genre. Through the discussion of the relations among language, genres and professional practice, this research offers a relevant contribution, especially, to teacher development.

Key-words: genres; evaluation; pedagogic activity; pedagogical report; teachers’ development

RESUMEN

Esta pesquisa analiza la emergencia de un género textual, el *Parecer Pedagógico (PP)*, y su repercusión en la acción docente de profesoras de grupos iniciales, desde la implantación de la organización curricular en Ciclos de Aprendizaje, en las escuelas municipales de Pesqueira/PE. Por requerir un significado cualitativo para el registro del aprendizaje del alumno, el PP se pone en oposición tanto al carácter cuantitativo y clasificatorio del registro por notas como a la vaguedad propia de los conceptos. Así, el PP representa cambio en el contenido y forma del registro, exigiendo del profesor, en el campo pedagógico, una concepción formativa, diagnóstica de evaluación y en el campo lingüístico, competencia comunicativa. Ahora bien, es como organizador de la acción pedagógica que ese género influencia y desvela la práctica del profesor. Al analizar el desarrollo del PP, busco establecer la identidad sociocomunicativa que ese género ha asumido en esa comunidad, identificar las señales de avance en el dominio de su escritura entre las profesoras y verificar los indicadores de reflexión pedagógica que influencia la práctica docente. Para atender a esos objetivos, y bajo la perspectiva de los estudios de Miller (1984, 1994) y Bazerman (1994), analizo 15 (quince) pareceres, producidos en tres momentos distintos de su emergencia en la práctica profesional de cuatro profesoras, todas participantes del programa de formación relacionado a la implantación de los ciclos en el municipio. El rasgo predominante de la macroestructura de esos textos es la tradicional organización en *introducción*, *desarrollo* y *conclusión*, habiendo sido identificada la predominancia de tópicos delimitados por los componentes curriculares y otros relacionados a aspectos socioafectivos del alumno. Como tópicos de contenido eventual, he encontrado actividades didácticas, relato de intervención, mención a la fase de desarrollo de la escritura del niño y referencia a la frecuencia del alumno. En el contenido del párrafo de conclusión, en el que se evidencian las concepciones pedagógicas del productor, las indicaciones de intervención han surgido solo en producciones posteriores al año de introducción del PP, como resultado del avance en el dominio del género. Al discutir las relaciones de influencia entre lenguaje/géneros textuales y práctica profesional, esta pesquisa puede traer relevante contribución, especialmente para la formación docente.

PALABRAS-CLAVE: géneros textuales; evaluación; acción pedagógica; parecer pedagógico; formación docente.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01: Correspondência ciclos/ fases do desenvolvimento mais comum no Ensino Fundamental	71
Quadro 02: Correspondência ciclos/ fases do desenvolvimento no Ensino Básico da Escola Plural	71
Quadro 03: Critérios de análise do Parecer Pedagógico	118

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PP = Parecer Pedagógico

SND = Sistema de Numeração Decimal

L. Oral = Linguagem Oral

L. Escrita = Linguagem escrita

LDBEN = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Anfope = Associação Nacional pela Formação dos Professores em Educação

LISTA DE EXEMPLOS

Exemplo 1 = Solicitação de Parecer	41
Exemplo 2 = Parecer Neurológico I	41
Exemplo 3 = Parecer Neurológico II	41
Exemplo 4 = Parecer Cólon-proctológico	44
Exemplo 5 = Parecer Jurídico	46
Exemplo 6 = Plano de Aula	60
Exemplo 7 = Proposta de Atividade Didática	63
Exemplo 8 = Parecer Pedagógico: Márcia	64
Exemplo 9 = Parecer Pedagógico: Michella	65
Exemplo 10 = Parecer Pedagógico: Davi	66
Exemplo 11 = Parecer Pedagógico: Alex	119
Exemplo 12 = Parecer Pedagógico: Érika	123
Exemplo 13 = Parecer Pedagógico: Elaine	126
Exemplo 14 = Parecer Pedagógico: Alynne	128
Exemplo 15 = Parecer Pedagógico: Edson	130
Exemplo 16 = Parecer Pedagógico: Wellington	132
Exemplo 17 = Parecer Pedagógico: Anderson	133
Exemplo 18 = Parecer Pedagógico: Lindinêz	135
Exemplo 19 = Parecer Pedagógico: Ana	137
Exemplo 20 = Parecer Pedagógico: Amanda/2003	140
Exemplo 21 = Parecer Pedagógico: Amanda/2004	143
Exemplo 22 = Parecer Pedagógico: Breno/2003	146
Exemplo 23 = Parecer Pedagógico: Breno/2004	148
Exemplo 24 = Parecer Pedagógico: Adriana	150
Exemplo 25 = Parecer Pedagógico: Daianny	152

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
 CAPÍTULO 1: GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICA PROFISSIONAL	 27
1. A relação entre gêneros do discurso e atividade humana em Bakhtin	28
2. Gênero, atividade social e tipificação	33
3. Parecer, pareceres: como um gênero pode regular a vida das pessoas	39
 CAPÍTULO 2: GÊNEROS TEXTUAIS NA PRÁTICA DOCENTE	 48
1. Gêneros textuais e ensino	49
2. Gêneros textuais e trabalho docente: com que gêneros se faz um professor?	59
3. Parecer pedagógico: caminhos e descaminhos na construção de um gênero.	63
 CAPÍTULO 3: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR EM CICLOS PLURIANUAIS	 68
1. Conceituação e princípios	69
2. Currículo por competências.....	76
3. Avaliação da aprendizagem	80
4. O significado do registro no processo de avaliação	90
 CAPÍTULO 4: PARECER PEDAGÓGICO: A CONSTRUÇÃO DE UM GÊNERO	 96
1. O contexto educacional do município de Pesqueira/PE.....	97
2. Formação continuada e o exercício da profissão docente	99
3. A formação continuada no município de Pesqueira	101
3.1. Ações de formação continuada: a rede de educadores e seus grupos	103
3.2. Leitura e escrita na formação	112
 CAPÍTULO 5: PARECER PEDAGÓGICO: UM GÊNERO EM AÇÃO	 115
1. Planos de análise do Parecer Pedagógico	116
2. A ação docente no Parecer Pedagógico	118

REFLEXÕES FINAIS	154
BIBLIOGRAFIA	158
ANEXO I: Exemplos de atividades desenvolvidas no Programa de Formação Continuada	166
ANEXO II: Matriz Curricular português e matemática – 1º e 2º ciclos	170
ANEXO III: Autorização de utilização de dados para pesquisa	179

INTRODUÇÃO

O estudo dos gêneros textuais tem possibilitado aos pesquisadores das ciências linguísticas um trabalho mais concreto com a linguagem, voltado para as práticas sociais de uso da língua, que assim é vista na dimensão da interação humana. A repercussão dessa perspectiva no estudo e ensino do fenômeno linguístico bem como no emprego dos gêneros em situações da comunicação pública formal ainda não está de todo avaliada.

Esta pesquisa tem como foco um gênero textual, o *Parecer Pedagógico (PP)*, e a sua repercussão na ação docente de professoras de classes iniciais que trabalham em escolas de organização curricular por ciclos de aprendizagem, em Pesqueira/ PE. Em virtude de minha participação no Programa de Organização da Escolaridade por Ciclos de Aprendizagem, no município de Pesqueira, situado no agreste de Pernambuco, pude acompanhar o desenvolvimento desse gênero textual entre professoras de classes iniciais em escolas da rede pública municipal daquela cidade. Essa experiência constitui o principal objeto deste estudo.

O gênero, aqui denominado *Parecer Pedagógico*, dependendo da instituição, pode assumir outras denominações como *Relatório Pedagógico*, *Parecer Descritivo*, ou, simplesmente, *Parecer*. Segundo Corazza (1995, p. 48, apud Melchior, 2003, p. 142),

Pareceres descritivos são documentos que têm por propósito aparente comunicar, aos pais ou responsáveis pela criança, os progressos e as dificuldades individuais, fornecendo sugestões de como melhorar os resultados parciais/ finais do processo de aprendizagem da criança.

Na verdade, o PP extrapola bastante esse conceito, tanto no que concerne ao funcionamento e ao propósito discursivos, como quanto à interlocução, especialmente, quando se trata da escola com organização curricular em ciclos. Por exemplo, ao estabelecer comunicação entre docentes membros do Conselho de Ciclo; entre um docente que deixa aquela turma e o novo docente que a assume; com o próprio aluno, e até com o mesmo professor, quando este recorre ao PP para reorientar seu plano de trabalho com determinado aluno. Conforme Silva (2004, p. 71,72):

Esse procedimento (comunicar os resultados) tem como premissas: a) a importância do diálogo entre os sujeitos envolvidos com o trabalho pedagógico: professores, alunos, especialistas, pais e secretaria de educação. (...) Sua principal audiência é o aluno e o próprio professor. (...) Pareceres sobre o trabalho docente socializado entre esses profissionais podem facilitar uma discussão propositiva em vista da melhoria da ação conjunta dos docentes e da própria escola em sua globalidade.

Assim, o PP estabelece outras funções discursivas, ao constituir-se como forma de registrar eventos de natureza legal e pedagógica, tais como: resultados em situações do cotidiano; resultados em situações especiais, como progressão do aluno (o aluno avança de ano de ciclo ou de ciclo para ciclo) e classificação do aluno (o PP regulariza a situação do aluno que não pode comprovar estudos e indica que ano de ciclo ou série ele vai cursar). Entretanto, explicitar os saberes e competências do aluno, assim como as suas dificuldades e os encaminhamentos indicados para que supere essas dificuldades constituem a função discursiva mais comum do PP.

Como registro escrito da avaliação escolar, o PP não constitui um gênero textual novo na prática pedagógica. Na Educação Infantil, tem tomado o lugar das notas em forma de escala numérica que, com sua severidade, certamente foram, em algum momento, consideradas inapropriadas a criancinhas recém entradas na escola; também têm servido para explicitar melhor alguns resultados expressos através da vagueza dos conceitos. Entretanto, é mais recentemente que o PP tem se difundido como forma de registro de avaliação escolar, em grande parte, devido à

adoção da organização curricular por Ciclos de Aprendizagem, embora esteja presente em algumas escolas seriadas, tidas como de referência.

Provavelmente, como muitos outros gêneros, o PP tem origem no gênero *carta*¹. É o que indica a analogia feita com o *Parecer Médico* que nada mais é do que uma espécie de correspondência entre médicos (visto que pode envolver mais de um texto entre remetente e destinatário), acerca do estado de saúde de um paciente, na qual um especialista avalia determinada condição clínica do paciente, ou o risco de determinado procedimento, ou ainda sugere alternativas de terapêutica diante de determinado diagnóstico.

No campo médico, é a especialidade clínica que delimita a denominação do parecer e, assim, há o Parecer Cardiológico, o Parecer Neurológico, o Parecer Cirúrgico etc. Chamo a atenção para o caráter de avaliação implícito no parecer da área médica, assim como para a relação de mútua influência (e até de dependência) estabelecida entre ele e os procedimentos que ajuízam. Por exemplo, um cirurgião não coloca um paciente na mesa cirúrgica sem que o cardiologista tenha apresentado a sua anuência, a qual é estabelecida após ponderação sobre a relação risco/ benefício do ato cirúrgico, com base na avaliação cardiológica do paciente e considerando as muitas variáveis que envolvem a cirurgia: tipo de anestesia, tempo cirúrgico etc., além do estado geral do paciente.

De acordo com Bazerman (2005, p. 29), tudo isso segue padrões bastante tipificados dos quais emergem “formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadoras” – os *gêneros*. Ele observa, ainda, que os traços de um gênero evoluem para atender contextos diferenciados de prática empírica e também que “o surgimento de um gênero está intrinsecamente ligado às mudanças nas relações e papéis profissionais, às mudanças institucionais, ao surgimento de normas e identidades profissionais (...)” (p.60).

É nesse sentido que este trabalho se insere, pois que tem a pretensão de analisar a emergência de um gênero textual, o Parecer Pedagógico, a partir da implantação da organização curricular em Ciclos de Aprendizagem, nas escolas municipais de Pesqueira/PE, apreendendo as repercussões desse gênero nos âmbitos sociodiscursivo e pedagógico e, assim, constituir mais uma contribuição

¹ Bazerman (2005) apresenta a **carta** como gênero prototípico de muitos outros, a exemplo da patente, letras de câmbio, cartas de crédito, cédula (de dinheiro) etc.

para o entendimento do papel dos gêneros textuais nas atividades humanas. A minha participação no planejamento e implementação dos Ciclos de Aprendizagem em Pesqueira/PE bem como os estudos sobre gêneros textuais na Pós-graduação me despertaram o interesse em pesquisar a relação entre essas mudanças institucionais e os gêneros daí decorrentes, particularmente, o PP.

A organização curricular por ciclos, a qual se contrapõe à tradicional organização seriada, é conceituada por Krug (2001, p. 17) que enfatiza as fases do desenvolvimento humano, sem esquecer os aspectos legais de direito à aprendizagem:

É uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe o agrupamento dos alunos onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos), pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos).

As propostas de ciclo estabelecem o ensino fundamental obrigatório em nove anos, antecipando o início da escolarização para a idade de seis anos, e criam três ou quatro ciclos que correspondem aos ciclos da infância, pré-adolescência, adolescência e juventude. O PP surge na escola em decorrência dessa significativa mudança na organização curricular, da *seriação* para *ciclos de aprendizagem*. Principal razão da polêmica que cerca os Ciclos, a não-reprovação do aluno está pautada numa perspectiva inclusiva que supõe que a reconhecida heterogeneidade do ser humano inclui diferenças no ritmo e modos de sua aprendizagem. Assim, os Ciclos demandam um sistemático acompanhamento individual para identificar e corrigir as dificuldades, razão por que assumem a avaliação formativa (processual, qualitativa e diagnóstica) como imprescindível e rejeitam a avaliação tradicional (classificatória, baseada em medidas) por ser incapaz de atender a essa exigência.

Em razão dessa posição pedagógica, o Parecer surge para dar uma nova forma ao registro da aprendizagem do aluno que deixa de ser feito por escala numérica (de 0 a 10 ou de 0 a 100), ou mesmo, “por conceitos” invariavelmente traduzidos depois em números. Mediante o *parecer pedagógico*, pretende-se que sejam explicitados os saberes e as competências do aluno, assim como as suas dificuldades e os encaminhamentos indicados pelo professor.

Assim, a avaliação deixa de apenas constatar (não sabe, não aprendeu, não consegue), para compreender (Como chegou a essa resposta? Por que *ainda* não aprendeu? O que preciso fazer para que consiga?). Essa mudança de perspectiva da avaliação, apesar de ser reivindicada e discutida há bastante tempo nos meios educacionais, representa uma verdadeira revolução não só no aspecto pedagógico, mas também nas relações de poder da escola. Ao instituir como prioridade a Educação Básica, a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pesqueira teve como objetivo romper com a cultura da evasão e exclusão escolar e, ao mesmo tempo, desenvolver ações capazes de promover uma educação pública de qualidade.

A organização da aprendizagem em ciclos, definida na política educacional da rede municipal de ensino de Pesqueira, considerou as diretrizes curriculares nacionais e os princípios éticos que fundamentam a proposta pedagógica, mobilizando as ações necessárias à concretização, no cotidiano escolar, dos modos de organização dos processos de aprendizagem. Esta tomada de decisão política tem procurado assegurar uma visão integradora da escola, onde todos se percebam sujeitos sociais componentes da comunidade educativa: os alunos com a garantia da construção de seu conhecimento, de suas aprendizagens e de seu desenvolvimento, sendo respeitados em suas diferenças; o professorado, reconhecendo-se como autor de seu fazer pedagógico, construindo caminhos de valorização profissional através da formação continuada; e as políticas públicas educacionais, ressaltando a importância social da educação escolar.

Os princípios teóricos em que me apóio na realização do estudo sobre gêneros são os formulados por Bakhtin (1986, 1992, 1997), Miller (1984/1994), Bazerman (1994, 2005, 2006) e Bhatia (1993). Entre as formulações, destaco os conceitos: língua como atividade sociodiscursiva; dialogismo; gêneros textuais como formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa; dimensão global e particular da manifestação dos gêneros; gêneros como parte de processos de atividades socialmente organizadas; recorrência e tipificação.

Na aplicação dessas bases teóricas ao PP, começo por aceitar que o ensino e sua avaliação são atividades humanas desenvolvidas socialmente e que o PP é um gênero textual produzido dentro da esfera pedagógica. Como gênero textual, o PP mostra regularidades nos níveis de conteúdo, funcionalidade e propósitos

discursivos, relacionadas principalmente às situações pedagógicas de que trata assim como regularidades principalmente em nível de organização composicional.

Reconheço também que o produtor do PP, como os produtores de outros gêneros, seleciona os recursos lingüísticos de que necessita, de acordo seus propósitos e sua competência discursiva. Acredito, igualmente, ser possível encontrar exemplares de PP que rompam, pelo menos parcialmente, com as regularidades estabelecidas para o gênero. Admito, ainda, que como o gênero é “parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais” (Bazerman, 2005), o PP favorece o desenvolvimento das ações pedagógicas, incluídas aí a reflexão, a avaliação e a reordenação das ações de ensino. Por fim, acredito que o surgimento de um gênero textual em uma comunidade está na dependência das atividades desenvolvidas por essa mesma comunidade, numa relação de natureza dialética.

A idéia de estudar esse gênero textual, praticado em instituição escolar e ligado à prática profissional do professor, surgiu a partir do trabalho de formação docente que passei a desenvolver no município de Pesqueira, juntamente com a pedagoga Ana Cristina Gomes da Penha, relacionado à adoção pelo município da organização curricular por ciclos de aprendizagem. Foi assim que me envolvi entusiasticamente com os estudos sobre currículo em ciclos e avaliação, como parte integrante do processo de ensino. Descobri que avaliar envolvia mais do que elaborar provas, aplicá-las e corrigi-las para formalizar a aprovação ou reprovação do aluno. Ao acompanhar e discutir a formulação de registro discursivo com as professoras, verificava também quanto de reflexão pedagógica aparecia no discurso e como o processo de escritura do texto ia dando forma às atividades do professor.

Paralelamente a esse trabalho, fui aprofundando os estudos sobre gêneros textuais, nesta Pós-graduação, com o Prof. Luiz Antônio Marcuschi. Logo em seguida, o entusiasmo da Profa. Angela Dionisio com as abordagens sócio-retóricas dos estudos dos gêneros também me tocaram e passei a colaborar com os projetos de publicação da obra de Charles Bazerman no Brasil. Cumprindo esse percurso, entre a Lingüística e a Pedagogia, passei a me interessar por estudar o Parecer Pedagógico.

Como pesquisadora na área de lingüística, estudo o PP como um gênero textual com propósito discursivo definido, o de registrar de forma significativa o desempenho escolar do aluno, ao mesmo tempo em que deve fornecer indicações de reorientação pedagógica para o próprio docente ou para outro professor que passe a acompanhar aquele aluno. Salientando-se, então, que tais características discursivas favorecem ou mesmo exigem a reflexão do professor sobre o desenvolvimento do seu aluno e sobre a sua própria prática, já se vê a impossibilidade de ter esse gênero como objeto de pesquisa separado do contexto educativo (e, dentro desse contexto, a avaliação escolar) o qual é a razão mesma de sua emergência. Em termos discursivos, pode-se afirmar que há aqui uma relação de mútua influência entre o Parecer Pedagógico e a atividade docente de avaliação, as quais não deverão passar incólumes por esse processo.

Apesar de o PP substituir o registro por nota ou conceito nas escolas organizadas em ciclos, esse gênero pode ser acrescentado aos registros tradicionais. Assim, Melchior (2003, p. 141) recomenda que nas instituições em que o registro é feito por nota, em ocasiões de substituição de professor, seja juntado a esse registro “um parecer dizendo o que o aluno já venceu e o que falta vencer”; a educadora afirma, ainda, que o professor precisa saber “traduzir” as notas em seus registros pessoais para poder reorientar o seu trabalho. Quanto ao registro por meio de conceito, a educadora reconhece que tem caráter mais amplo que o feito por notas, mas não deixa claro o que representa. Essas observações da especialista indicam indubitavelmente o reconhecimento da relação de influência entre o parecer e a atividade docente, podendo-se, também, inferir que a natureza dessa influência é admitida como positiva.

Essa presunção vem ampliando a presença do Parecer, até entre escolas seriadas, que parecem associá-lo a práticas educativas de maior qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o Parecer tem chegado a escolas de referência, mesmo não organizadas em ciclos de aprendizagem, como é o caso, aqui em Recife, do Colégio de Aplicação da UFPE e do Ginásio Pernambucano, este pertencente à rede estadual.

Neste último caso, a implantação do Parecer mereceu matéria no Diário Oficial de Pernambuco².

Os efeitos profissionais, legais e pedagógicos desse tipo de registro da aprendizagem no espaço social em que ele circula, a escola, são imensos. Assim, o estudo desse gênero textual me interessa pelo que pode significar de relevante na prática docente de língua, mas, também, pelo que representa para o trabalho de formação de outros docentes. Durante meu percurso acadêmico na pós-graduação em lingüística, tenho observado um aumento significativo do número de trabalhos sobre gêneros textuais, particularmente, os relacionados a produções de alunos em contexto escolar. O gênero Parecer Pedagógico também surge na escola, porém é produzido pelo professor e tem relação com a sua prática profissional; no meu entender, a análise do funcionamento desse gênero pode trazer relevante contribuição para a formação docente.

Foi assim que, no meu percurso em várias instâncias, (pesquisadora na Pós-graduação, formadora no município de Pesqueira e participante da equipe de revisão da obra de Bazerman), surgiram as questões que originaram esta pesquisa:

- Quais as propriedades sociocomunicativas do Parecer Pedagógico?
- Quais os sinais de evolução na aquisição da competência discursiva em operar com o Parecer Pedagógico?
- É possível verificar no Parecer Pedagógico as concepções teóricas que estão na base da prática docente?
- Há repercussões da escritura do PP na prática pedagógica do docente?

² CENTRO GINÁSIO PERNAMBUCANO FAZ AVALIAÇÃO DESCRITIVA DE ALUNOS

O Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) vai adotar, pioneiramente, na rede pública, uma nova forma de avaliação do desempenho escolar do estudante. (...) O documento (Parecer Descritivo) (...) não teve nota, mas discriminou o desempenho do estudante em cada um dos conteúdos pedagógicos. O parecer entregue aos pais faz parte das mudanças educacionais no projeto político pedagógico do CEEGP. "Esta é, na verdade, uma avaliação formativa. Ela serve como apoio ao processo de aprendizagem de cada um dos estudantes. Dessa forma, estamos fazendo uma avaliação profunda sobre o aproveitamento de cada um dos nossos alunos", disse a gestora administrativa, Theresa Barreto. Ainda segundo ela, essa forma de avaliação facilita o acompanhamento dos pais no desenvolvimento escolar do filho. "Acredito que assim a família terá um mapeamento do jovem dentro do ambiente escolar.(...) Para José Roberto Nunes de Vasconcelos, pai de um dos alunos,"com a iniciativa, a escola está mostrando que tem um compromisso sério com toda a comunidade escolar, porque para que o alunado seja avaliado dessa maneira, o professor precisa conhecer bem e individualmente cada estudante". DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO – PODER EXECUTIVO Ano LXXXI – n.º 173 – 15/09/2004 – p.2. <http://www.fisepe.pe.gov.br/cepe/materias2004/set/exec03150904.htm>. Acesso em 23 de set. de 2004.

A pesquisa está organizada em duas vertentes:

Vertente 1: Identificação e descrição das propriedades sociocomunicativas do Parecer Pedagógico:

- traços lingüísticos recorrentes e individuais relacionados à macroestrutura do texto, distribuição dos tópicos e padrão de textualidade sintática;
- aspectos de conteúdo, relacionados às propriedades funcionais, propósitos discursivos, contexto de produção, situações de uso, interlocutores explícitos ou presumíveis, presença de outros gêneros.

Vertente 2: Estabelecimento de relações de influência, auxílio, dependência entre o Parecer Pedagógico e a prática docente, especialmente no que tange a:

- ciclos de aprendizagem e prática avaliativa;
- concepções de ensino de língua e de avaliação;
- aquisição da competência na produção do gênero.

Relaciono, ainda, alguns elementos de análise do PP à construção da autonomia na escritura do gênero, como a presença de elementos que indiquem que o produtor dialoga com um interlocutor presumido, um vocabulário que não esteja restrito aos documentos oficiais e marcas de pessoalidade que apontem a construção de um estilo, isto é, a construção da individualidade na escrita.

Em relação ao percurso metodológico, a pesquisa foi desenvolvida nas seguintes fases que se complementaram:

- a) Revisão bibliográfica – permitiu o estudo da principal categoria da pesquisa (gênero textual) e a decisão sobre as melhores formas de abordagem teórica do corpus do trabalho, como também o estudo de outras categorias importantes para o trabalho, *ciclos de aprendizagem e avaliação*.
- b) Pesquisa de conteúdo 1 – coleta e análise de exemplares de textos de pareceres de áreas distintas, como, pareceres da área médica, jurídica, além de pareceres pedagógicos em diferentes instituições. Esse estudo permitiu a verificação das regularidades macroestruturais desses gêneros para posterior comparação aos textos do corpus.
- c) Pesquisa de conteúdo 2 – Coleta e análise de pareceres pedagógicos produzidos por professoras participantes do programa de implantação dos

ciclos no município, em três momentos distintos: dezembro de 2003, isto é, após cerca de seis meses da implantação do programa; e em diferentes períodos de 2004 e 2005. Com isso foi possível levantar a organização composicional do Parecer Pedagógico em diferentes momentos de sua introdução nas escolas municipais, apreendendo tanto as suas recorrências como traços distintivos que surgiram em decorrência de variáveis como o período escolar em que haviam sido produzidos ou especificidades de quem os produzira.

O corpus de análise é composto por quinze pareceres, produzidos por quatro professoras, todas participantes do programa de formação dos ciclos. Então, esse foi o primeiro critério de seleção do corpus. De uma das professoras, aqui, identificada pelo nome fictício de “Fernanda”, selecionei 8 pareceres, visto que ela acompanhou a mesma turma durante todo o período da pesquisa. Outra professora, “Andréia”, iniciou o programa de formação como coordenadora das primeiras turmas do ciclo, permanecendo nessa atividade até que, em 2005, assumiu uma turma como professora regente. Por isso, dessa professora, analisei produções apenas desse ano. Da professora “Magali”, analisei três exemplares de PP e dois desses textos referem-se a uma mesma aluna, avaliada no final de 2003 e no final de 2004. Do mesmo modo, analiso dois pareceres de um mesmo aluno, Breno, produzidos pela mesma professora, “Aline”, no final de 2003 e no final de 2004.

Na análise dos pareceres, busquei cumprir três objetivos:

- a) Identificar as propriedades sociocomunicativas que o parecer pedagógico assumiu nessa comunidade escolar, incluídos a macroestrutura do gênero, a distribuição dos tópicos, o contexto de produção e os propósitos discursivos. Nesta análise, o cotejo dos pareceres é feito, também, entre eles mesmos.
- b) Verificar os sinais de avanço no domínio de escritura do parecer: uso da intertextualidade, marcas de personalidade.
- c) Identificar indicadores de reflexão pedagógica no discurso e de adesão à proposta dos ciclos, particularmente, quanto à prática avaliativa reguladora e ao compromisso com a aprendizagem do aluno.

Na busca dos dois últimos objetivos, cotejo as produções de cada professora com outras produções da mesma professora: produções a respeito de um mesmo aluno em períodos diferentes ou entre alunos e períodos distintos. Na ordenação dos pareceres analisados, obedeco a dois critérios: por professora e por ordem cronológica. Assim, analiso toda a produção disponível de cada professora, das mais antigas para as mais recentes. Destaco que esta pesquisa não busca estabelecer índices de frequência dos fenômenos observados.

Esta tese está organizada em cinco capítulos. O primeiro, *Gêneros textuais e prática profissional*, revisa as teorias sobre gêneros e aborda o papel do gênero *parecer* como organizador de atividades profissionais da área médica e jurídica. O capítulo dois, *Gêneros textuais na prática docente*, estuda alguns gêneros da prática docente, incluídos o plano de aula, atividade didática e pareceres pedagógicos de escolas fora do corpus deste trabalho.

No capítulo três, estudo a organização curricular em ciclos plurianuais, seus princípios, o currículo por competências, a avaliação da aprendizagem e o significado do registro. O quarto capítulo, *Parecer pedagógico, a construção de um gênero*, relata o contexto da formação continuada no município de Pesqueira, a partir da implantação dos ciclos e a introdução desse gênero na prática docente das escolas municipais. Finalmente, no capítulo 5, *Parecer pedagógico, um gênero em ação*, analiso os textos do corpus de acordo com os critérios já referidos.

CAPÍTULO 1

GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICA PROFISSIONAL

Este capítulo apresenta as bases teóricas que sustentam a principal categoria deste trabalho: gêneros textuais. Além de apresentar e confrontar os pressupostos teóricos dos autores estudados, busco estabelecer a relação dessas teorias com os gêneros textuais estudados na pesquisa, bem como com as práticas sociais em que estão envolvidos.

Para tanto, parto dos estudos de Bakhtin (1986), no que concernem, particularmente, à relação entre gêneros do discurso e atividade humana, e, em seguida, faço uma revisão dos princípios teóricos da Escola Americana da Nova Retórica (MILLER, 1984/1994 e BAZERMAN, 1994a; 1994b; 2005; 2006). Por fim, tento aplicar as idéias de Miller e Bazerman sobre pareceres da área médica e jurídica, tentando delimitar a identidade desses gêneros e a relação que estabelecem com as práticas profissionais que representam.

1. A relação entre gêneros do discurso e atividade humana em Bakhtin

A noção de *gênero textual* surgiu no final da década de sessenta com a publicação dos estudos de Hugo Steger, que liderava o grupo de Freiburg, (MARCUSCHI, 2000, p. 4). Entretanto foi a partir dos estudos de Bakhtin (1986) que adquiriu maior importância na pesquisa lingüística, favorecida, também, pela evidência de todos os processos de comunicação, orais ou escritos, literários ou não-literários, ocorrerem através de textos, consubstanciados em um determinado gênero. Assim, a relação entre gêneros textuais e as práticas discursivas, em seus contextos situacionais e culturais, faz do tema um campo importantíssimo para a análise e a compreensão das relações entre linguagem e sociedade, acrescentando uma relevância e uma significação ainda maior ao ensino de língua, vez que os estudos da linguagem, a partir do final do século XX, evoluíram de um ponto de vista sistêmico e estrutural para uma visão centrada nas práticas sociais.

O marco mais importante dessa transformação foram os escritos de Bakhtin. Conforme Meurer e Motta-Roth (2002, p. 11-12), “a partir de Bakhtin (1986), gênero é pensado como um evento recorrente de comunicação em que uma determinada atividade humana, envolvendo papéis e relações sociais, é mediada pela linguagem”. Considerando, pois, que a linguagem permeia toda a vida social e exerce nela um papel central na formação sociopolítica e nos sistemas ideológicos, Bakhtin rejeita o subjetivismo individualista (Humboldt, séc. XIX, e outros) que defendia a teoria de que língua é atividade (*energia*) que se materializa nos atos individuais de fala, estando ligada, portanto, aos atos psicológicos individuais; a criação lingüística é criação racional e análoga à criação artística; língua é produto acabado e estável (léxico, gramática, fonética), algo acessório, sendo o mais importante a sua função como formadora do pensamento. Quanto a essa concepção de língua, Bakhtin critica especialmente o seu caráter orgânico e monológico:

Assim, a teoria da expressão subjacente ao subjetivismo individualista deve ser completamente rejeitada. O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. Só o grito inarticulado de um animal procede do interior, do aparelho fisiológico do indivíduo isolado. É uma reação fisiológica pura e não ideologicamente marcada (BAKHTIN, 1997, p.121).

A outra teoria criticada por Bakhtin, denominada por ele mesmo de objetivismo abstrato, tem a língua como um conjunto de regras passíveis de descrição e está apoiada nas idéias de Ferdinand de Saussure (Curso de Lingüística Geral, cuja primeira edição data de 1916). A submissão à norma confere a essa concepção um caráter fechado em que os vínculos se estabelecem apenas entre os signos, sem envolver o indivíduo e em que os fatos lingüísticos acham-se destituídos de ideologia. Assim, as variações que marcam os atos de fala individuais representam alterações das formas normatizadas e não consideram a história do sistema lingüístico. Essas características dão a essa concepção uma visão de língua abstrata, porque destituída da realidade social, e homogênea, já que a norma submete o individual e o social. Bakhtin critica, particularmente, a desvinculação entre a língua e sua história:

Configurando o sistema da língua e tratando as línguas vivas como se fossem mortas e estrangeiras, o objetivismo abstrato coloca a língua fora do fluxo da comunidade verbal. Esse fluxo avança continuamente, enquanto a língua, como uma bola, pula de geração para geração. (...) Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos lingüísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais (...) (BAKHTIN, 1997, p.107-108).

Em síntese, as críticas de Bakhtin incluem as teorias das funções da linguagem, o locutor sozinho e não na sua relação com o(s) interlocutor(es), o fato de o papel do interlocutor, quando considerado, ser passivo e limitar-se a compreender o locutor. Quer dizer, por não se considerar a atitude responsiva ativa do interlocutor, elaborada durante a audição, e através da qual ele concorda, discorda, completa etc. Portanto, o enunciado restringe-se ao seu próprio conteúdo, que é o defendido pelo enunciador, e a língua, assim, requer apenas o locutor e o objeto do seu discurso, sendo a função comunicativa meramente acessória.

Para Bakhtin, a palavra não pode ser considerada fora de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial; a verdadeira substância da língua é a interação verbal, realizada mediante a enunciação ou enunciações, pois:

A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua ou no psiquismo individual dos falantes (ibidem, p. 124).

Ao rejeitar o objetivismo abstrato que considera a língua como sistema a-histórico e abstrato de formas lingüísticas, Bakhtin elege o Dialogismo como princípio fundador da linguagem: todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém.

Como já referido, em Bakhtin, a categoria “gêneros do discurso” guarda relação com o caráter e os modos de utilização da língua enquanto atividade humana. A comunicação humana se dá através de enunciados concretos, orais ou escritos, que surgem no âmbito de cada atividade, refletindo as suas finalidades e condições específicas, através do conteúdo temático, do estilo e também da construção composicional do texto. Embora os enunciados tenham caráter único, individual, a atividade humana à qual se relacionam os revestem de certas características comuns que os tornam tipos relativamente estáveis, denominados *gêneros do discurso*:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...). A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só pelo seu conteúdo (temático) e (...) pela seleção operada nos recursos da língua (...), mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1992, p. 279).

A relação que Bakhtin estabelece entre língua e atividade humana apresenta a clareza própria das declarações incontestáveis e definitivas, aquelas que são capazes de, na sua simplicidade, suscitar um “como ninguém tinha pensado nisso antes?” É através da linguagem (textos, realizados em forma de gêneros) que o ser humano age no mundo. Destaca-se, também, no conceito de gênero de Bakhtin, a noção de *estabilidade relativa*. Há de se observar que se o termo *estabilidade* remete à idéia de inalterabilidade ou fixidez dos modelos, o adjetivo que o acompanha (relativa) indica que esses modelos não são estáticos.

Bakhtin preocupou-se com a interação entre os usuários da língua, ou seja, com o dialogismo. Para o filósofo, a unidade da comunicação verbal é o Enunciado: atividade responsiva; orientação para o outro; encadeamento de atos responsivos;

situado na vida social. Compreensão responsiva é a fase em que o interlocutor prepara uma resposta ao discurso do locutor. Este espera que esta compreensão responsiva seja ativa, ou seja, uma adesão, uma objeção, uma execução etc. Há uma relação estreita entre a variedade de gêneros do discurso e a variedade das intenções de quem fala ou escreve. Assim, o locutor é também um respondente, pois que supõe que seus enunciados representam elos de uma complexa cadeia, sendo, portanto, conhecidos do interlocutor. Os esquemas lingüísticos que não consideram o papel ativo do outro no papel da comunicação verbal eliminam os seus princípios essenciais.

O enunciado, como unidade real da comunicação verbal, representa a forma concreta de um discurso-fala, o qual só existe porque pertence a um sujeito falante. A delimitação de cada enunciado se dá pela alternância dos sujeitos falantes; tal alternância se dá de diferentes formas, mas sempre manifesta o *outro*, mesmo nas situações retóricas em que o escritor formula questões e ele mesmo as responde, pois que representa a simulação convencional do jogo verbal.

A dificuldade para se definir o caráter do enunciado decorre da heterogeneidade dos gêneros do discurso. Esses podem ser primários (simples) ou secundários (complexos). Os gêneros primários são os que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea e por isso têm relação com a realidade. Já os gêneros secundários do discurso surgem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa, geralmente escrita, como o discurso científico, sociopolítico etc. Durante a sua formação, os gêneros secundários absorvem os gêneros primários que, nesse processo, transformam-se e perdem sua relação imediata com a realidade.

Há um vínculo indissolúvel entre estilo e gênero, evidente, por exemplo, em cada esfera da atividade humana. Assim, o estilo lingüístico ou funcional é peculiar à determinada atividade humana. A língua escrita é constituída de estilos os quais estão em contínua mudança, pois que refletem a própria mudança na vida social. Assim, em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso, tanto os secundários como os primários, por isso a ampliação da língua escrita acarreta um novo procedimento em todos os gêneros que leva à renovação destes. A literatura recorre aos gêneros do discurso para atualizar-se e tanto os estilos individuais como os que pertencem à língua tendem para os gêneros do discurso.

Os princípios discutidos por Bakhtin, com destaque especial para conceitos como *dialogismo*, *interação*, e o reconhecimento e aceitação da *heterogeneidade discursiva*, fazem desse teórico um dos mais importantes do século XX, presença marcante em todos os estudos sobre gênero.

Do conceito de gênero proposto por Bakhtin, selecionemos, inicialmente, esses dois pressupostos:

- a) Os gêneros são modelos dinâmicos.
- b) Os gêneros relacionam-se às atividades humanas.

Estabelecida que está, de forma inequívoca, a relação entre atividade humana e língua, pela via dos gêneros (do discurso), podem ser determinados alguns pressupostos quanto a essa relação:

- c) As atividades humanas influenciam ou determinam os gêneros do discurso.
- d) A variedade de gêneros do discurso decorre da extrema variedade das atividades humanas.
- e) Os gêneros do discurso têm estabilidade apenas relativa.

Com base nos estudos de Bakhtin, pode-se afirmar que o autor postula uma concepção de língua como ação social que se dá na interlocução. Nesse sentido, se admitimos que todas as atividades humanas ocorrem mediante a cooperação entre várias pessoas e que a linguagem é, possivelmente, o modo mais primário de cooperação entre os humanos, já podemos estabelecer uma forte relação entre homens, linguagem e trabalho.

Neste trabalho buscamos reconhecer as relações estabelecidas entre tais dimensões, particularmente, no campo do ensino.

2. Gênero, atividade social e tipificação

Muitos autores, como, por exemplo, Marcuschi (2002) têm conceituado *gênero textual* e buscado estabelecer a distinção entre esse conceito e outros mais tradicionais como o de *tipologia textual*, além de discutir a sua relação com as atividades humanas, dentre essas, o ensino. A relação entre gêneros textuais e atividades humanas, assim como a noção de estabilidade estão presentes, como maior ou menor ênfase, e também sob outros aspectos e designações, nos conceitos de outros autores. Assim, “atividade humana” aparece como *ação social* em Marcuschi (2002) e como *atividade socialmente organizada* em Bazerman (2005). Já a noção de “estabilidade” é substituída, em Antunes (2002), por exemplo, pela de *recorrência* a qual, em Bazerman (2005), ao lado da noção de tipificação, aparece ampliada.

Observe-se, também, que tais noções, conforme o autor, aparecem mais reforçadas ou mais apagadas (ou menos explícitas). Por exemplo, para Marcuschi (2002, p. 21, 23), *gêneros textuais* “são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” ou “realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas”. Assim, sob a designação de *formas de ação social incontornáveis*, os gêneros textuais fazem parte de todo evento comunicativo, sendo dotados de propriedades sociocomunicativas específicas, as quais servem, também, para explicitar o seu funcionamento.

Antunes (2002, p. 69) conceitua gêneros textuais como “classes de exemplares concretos de textos”, identificando uma “dimensão global de sua realização, firmada na recorrência de traços e na instauração de modelos” e uma “dimensão particular de suas manifestações [dos gêneros], em que se dá uma confluência do homogêneo e do heterogêneo das realizações individuais”. Destaca-se nesse conceito a noção de dupla dimensão, uma mais ampla, relacionada aos modelos instituídos, e outra, específica, em que esses mesmos modelos realizam-se acrescentados de traços próprios, individuais, que conferem heterogeneidade ao gênero textual. Nesse conceito, a noção de atividade humana está sugerida em *realizações* e a de *estabilidade* aparece como *recorrência de traços*.

O pesquisador americano Charles Bazerman (2005) também destaca a relação entre gêneros e atividade humana, ao conceituá-los como “fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de *atividades socialmente organizadas*” (p. 31, grifo meu):

A definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo (*ibidem*, p. 31).

Isso indica que apesar de os gêneros manifestarem-se através de modelos, essa dimensão não deve ser a única a ser considerada, porque tais modelos não são estáticos; como salienta Marcuschi (2002: 19), gêneros “são altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” e “não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa”. Bazerman (2006, p. 23) também afirma: “Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social”.

A noção de recorrência, então, mesmo considerada como essencial para o reconhecimento e utilização de um gênero, não deve ser tomada como repetições meramente formais, pois que não se trata da recorrência de traços estáticos, mas de funções, propósitos e situações similares, incluindo, assim, a recorrência de padrões, estruturas e, sobretudo, de ações. Na verdade, pode-se dizer que a noção de *estabilidade relativa* de Bakhtin, restrita aos tipos de enunciados, amplia-se, na maioria dos autores contemporâneos, quando passa a referir as atividades associadas a determinado gênero e recebe a denominação de *recorrência*.

Em Bazerman (2005), que compreende gêneros como “fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizados” (p. 31), a noção de recorrência vem ao lado da noção de tipificação: “os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais” (*ibidem*, p. 31). Assim, os gêneros emergem quando as situações em que eles surgem se tornam típicas e recorrentes. Pode-se afirmar, então, que gêneros são baseados em ações retóricas tipificadas e situações recorrentes.

Bazerman assim como Miller (1984; 1994) e John Swales (1990) inserem-se na linha teórica americana que desenvolveu a noção de gênero como ação social. Os estudos de Swales focalizaram também os gêneros como suporte do ensino de segunda língua como visto no tópico sobre gêneros e ensino, página 49 deste trabalho.

Esses teóricos fazem parte da chamada “escola americana da nova retórica” que, ao tratar gêneros como ação social, torna-os dependentes da estrutura de cada sociedade, situando-os na realidade social. Assim, aprender um gênero não é aprender um conjunto de padrões formais para atingir certos objetivos e sim, formas de inserção sociocultural. Assim é que, para Miller, não há uma teoria consistente dos gêneros, já que todas elas, em maior ou menor grau, são ou parciais ou intuitivas e não consideram de modo sistemático todos os elementos necessários para uma teoria completa. É nesse sentido que a autora afirma:

(...) para que o termo “gênero” signifique algo teórica ou criticamente útil, não deve referir-se a nenhuma categoria ou tipo de discurso. Assim, uma teoria retórica deveria estabelecer gênero como categoria estável e torná-lo um conceito retoricamente sólido (MILLER, 1984; 1994, p. 23).

E acrescenta:

uma definição teoricamente sólida de gênero deverá centrar-se não na substância nem na forma do discurso, mas na ação em que ele é usado para atuar (p. 24).

O curioso ponto de vista adotado pela autora valoriza sobremaneira as ações, o que é bastante razoável, já que são estas que invariavelmente acontecem com a concorrência dos gêneros, e não o contrário. Por exemplo, eu só posso realizar a ação de avaliar se dispuser de algum gênero mediante o qual eu possa constatar, refletir sobre o que constatei e comunicar algo acerca de todo o processo. Em outros termos, se não for para realizar a ação de avaliar o meu aluno, se não for para emitir um julgamento acerca de seu desempenho, (com todas as implicações pedagógicas, sociais, institucionais e legais relacionadas a essa ação), não há por que escrever um parecer pedagógico (ou verificar e comunicar uma nota ou conceito para aquele aluno).

Assim, a relação entre prática profissional e gêneros textuais, de natureza dialética, acha-se estabelecida de tal modo que podemos dizer que a prática profissional, pelo menos socialmente, não existe sem os gêneros; isto é, a prática

profissional só gera efeitos sociais e legais se estiver ratificada pelos gêneros textuais. O gênero não existiria não fosse pela ação, a qual o precede e o determina. Por conseguinte, “gênero vai além de uma entidade formal; torna-se pragmático, um ponto de conexão entre intenção e efeito, um aspecto da ação social (MILLER, 1984, 1994, p. 25)”. A autora defende ainda que é pela análise da situação e das condições sociais que se conhece melhor o gênero.

A noção de recorrência (de ações e situações) é essencial na teoria de Miller, como já visto também em Bazerman, pois é mediante a recorrência que os gêneros vão se consolidando. Considerando o fato de que uma ação, no sentido material, é única, como estabelecer, então, a recorrência de uma ação? A autora afirma que a “recorrência é um fenômeno intersubjetivo, uma ocorrência social, e não pode ser entendido em termos materiais” (MILLER, 1984, 1994, p. 29). O conceito de recorrência relaciona-se com outro, o de *tipificação*: “É através do processo de tipificação pela linguagem que geramos recorrência, analogias, similaridades” (*ib.* p. 29). Tipificação, portanto, parece ser as formas lingüísticas usuais às quais recorremos em determinadas situações, mas não apenas essas, que são as mais típicas, mas outras, as que exigem certo grau de adaptação e *savoir-faire*, enfim, aquele discurso resultante da percepção que todo usuário da língua tem acerca do que deve ser dito em determinada circunstância, incluindo o modo como dizê-lo, ou, pelo menos, daquilo que não pode ser dito, de nenhum modo. Essa competência, no meu entender, é desenvolvida pela experiência social com a linguagem que permite a identificação e seleção adequada de analogias e similaridades entre as ações e os gêneros que elas inspiram.

Essa questão já extrapola o interesse lingüístico, como bem observa Bazerman (2005, p. 55):

Os sociólogos também estão procurando saber como regularidades reconhecíveis de discurso e encontros sociais (isto é, como percebemos fala e eventos como sendo realizados em gêneros tipificados) não somente fornecem uma orientação a situações, mas também permitem a realização dos elementos básicos da ordem social.

Para que um gênero seja identificado e compreendido como tal, Miller propõe uma hierarquia de compreensão em três níveis. Nessa hierarquia, é necessária a fusão entre o primeiro nível, a *substância*, e o segundo, a *forma*; a substância

representa o valor semântico do discurso e a forma é um indicador que orienta a interpretação do evento.

O terceiro nível dessa hierarquia é o *contexto*. Este, encerrando ambas, substância e forma, torna possível que a ação resultante da fusão daqueles níveis seja interpretada. Contudo, a autora enfatiza que não se deve atribuir um valor absoluto a cada um desses níveis, já que eles operam juntos e numa relação relativamente complexa. De qualquer forma, como resultado dessa proposta, e influenciada pela Teoria dos Atos da Fala (Austin, 1962), a autora sugere uma teoria geral do gênero, com base num modelo hierárquico.

Neste modelo, o nível mais elevado é o da *natureza humana*, de caráter universal, e que dá origem à *cultura*, produção do ser humano que organiza *formas de vida* tipificadas nos *gêneros*. Estes, mediante *estratégias ou episódios*, constituem-se pelos *atos de fala* produzidos em *locuções*, enunciados com sintaxe e semântica, realizados com convenções lingüísticas (*linguagem*), tendo por base a *experiência individual* (onde me situo), nível mais baixo da hierarquia, além do qual não se pode ir.

A autora frisa que o modelo não deve ser tomado como linear, uma vez que os gêneros podem influenciar uma investida maior numa ou noutra ponta da hierarquia. Ao explicitar os traços particulares dos gêneros (MILLER, 1984/1994, p. 37), a pesquisadora refere-se a esses como uma categoria convencional do discurso baseada numa larga escala de tipificação da ação retórica; como ação, eles adquirem significação na situação e contexto social; como ações significativas, são interpretáveis por meio de regras. Assim, os gêneros distinguem-se de forma – são formas num nível particular, com padrão recorrente de uso da língua, constituindo recurso retórico para mediar intenções privadas e exigência social.

Miller acrescenta:

essa perspectiva não é precisa o suficiente para permitir a quantificação ou identificação dos traços formais de um gênero nem para determinar uma hierarquia completa de suas regras de constituição, mas pode constituir um guia seguro para sua avaliação (MILLER, 1984/1994, p. 37).

Nesse sentido, uma coleção de discursos pode ser considerada como não constituindo determinado gênero, se pudermos observar as seguintes falhas:

- faltam similaridades formais e substantivas nos níveis mais altos da hierarquia;

- a situação retórica não contém todos os elementos recorrentes que constituem a base do gênero;
- faltam os componentes pragmáticos capazes de tornar o gênero uma ação social.

Em publicação feita dez anos após esse primeiro trabalho, (MILLER, 1994), a autora afirma que o modelo hierárquico que ela propusera carecia de maior comprovação (p. 68).

Se é no trabalho publicado originalmente em 1984 que Miller lança os primeiros pressupostos de sua teoria, dez anos depois, a autora aprofunda-os, especialmente, no que concerne ao modelo hierárquico proposto anteriormente: a relação entre o particular (a ação observável) e a sociedade, instituição, cultura; ou entre os níveis micro e macro. Apoiando-se na teoria da estruturação de Giddens (1984), a autora reivindica para o gênero, como elemento constituinte da sociedade e padrão recorrente de usos da língua, o papel de articulador desses níveis:

O que proponho é que vejamos o gênero como um específico, e importante, constituinte da sociedade, um aspecto maior de sua estrutura comunicativa, uma das estruturas de poder que as instituições controlam. Podemos entender gênero especificamente como aquele aspecto da situação de comunicação que é capaz de reprodução, que pode se manifestar em mais de uma situação e mais de um espaço-tempo concreto (...).

Ver gênero como um nexu estruturador do nível intermediário entre a mente e a sociedade sugere que a sua específica contribuição retórica coloca o problema numa teoria social (...). A necessidade prática de ordenar os recursos lingüísticos para o propósito da ação social liga os níveis micro [individual] e macro [social].

A importância das referências históricas (tempo-espaço concreto) nas práticas discursivas também aparece em Bazerman (2005, p. 55).

As práticas lingüísticas, organizadas por gêneros, através das quais as pessoas indicam os traços de tempo, espaço, pessoas, ou seus próprios corpos, continuamente constroem o que é discursivamente saliente e, assim, o que forma o contexto relevante para enunciados.

O posicionamento teórico de Bazerman corrobora muitas das concepções de Miller, contudo o autor amplia, em alguns aspectos, certos fundamentos apresentados pela pesquisadora. É o caso da noção de atos de fala. Para o autor, a Teoria dos Atos de Fala apresenta três dificuldades que devem ser consideradas: a importância das circunstâncias locais na sua identificação, interpretação e

realização; a sua polissemia (um mesmo ato em situações diversas pode ter múltiplas interpretações); a dificuldade de sua aplicação a longos e complexos documentos escritos (BAZERMAN, 1994, p. 86-89, *passim*).

É nesse contexto que o autor sugere a adoção do conceito “sistemas de gêneros” para designar um conjunto de gêneros interligados institucionalmente; tais gêneros (da ordem legal), mesmo que bastantes estáveis, mudam e adaptam-se às novas necessidades sociais e guardam entre si uma relação intertextual.

Da teoria de gênero como ação social, como proposta pela escola americana da nova retórica, destaco alguns pressupostos que julgo pertinentes como ponto de vista teórico para o estudo sobre o Parecer Pedagógico:

- a) Os gêneros emergem quando as situações em que eles surgem se tornam típicas e recorrentes.
- b) Praticamos um gênero quando praticamos ações retóricas tipificadas e recorrentes com intenções definidas.
- c) Os contextos históricos e culturais influenciam os gêneros: tempos diversos e culturas diversas comportam gêneros diversos.
- d) Conjuntos de gêneros interligados institucionalmente formam sistemas de gêneros que partilham entre si atos de fala, situações, formas interpretativas, numa relação intertextual.

3. Parecer, Pareceres: como um gênero pode regular a vida das pessoas

A questão da nomeação ou classificação dos gêneros se afigura, no campo da teoria lingüística, como de difícil solução, assim como, de resto, ocorre em muitas outras coisas do nosso cotidiano. Segundo Marcuschi (2004), o problema só não é maior porque ninguém exige, no dia-a-dia, que justifiquemos nossas nomeações. Acrescento que para nos salvar inventaram os adjetivos: sempre é possível recorrer a eles quando os substantivos não são suficientes para designar determinada coisa (ou gênero). Também deveríamos ser gratos a quem nomeia as coisas, especialmente, os anônimos.

Na verdade, a dificuldade de classificar um gênero, no sentido de inserir um texto em um ou em outro gênero, decorre da natureza mesma dessa categoria, já

que os gêneros não são formas lingüísticas fixas e acabadas, mas estratégias de ação social (Miller, 1984). Justamente por isso, sob o ponto de vista epistemológico, já não é prioritário classificar gêneros. Entretanto, dentro da comunidade onde o gênero é utilizado, sua identidade é necessária e importante, tanto que é na comunidade que o gênero é nomeado de acordo com a ação retórica em que ele ocorre. Nem assim deve-se esquecer o caráter provisório dessa identidade.

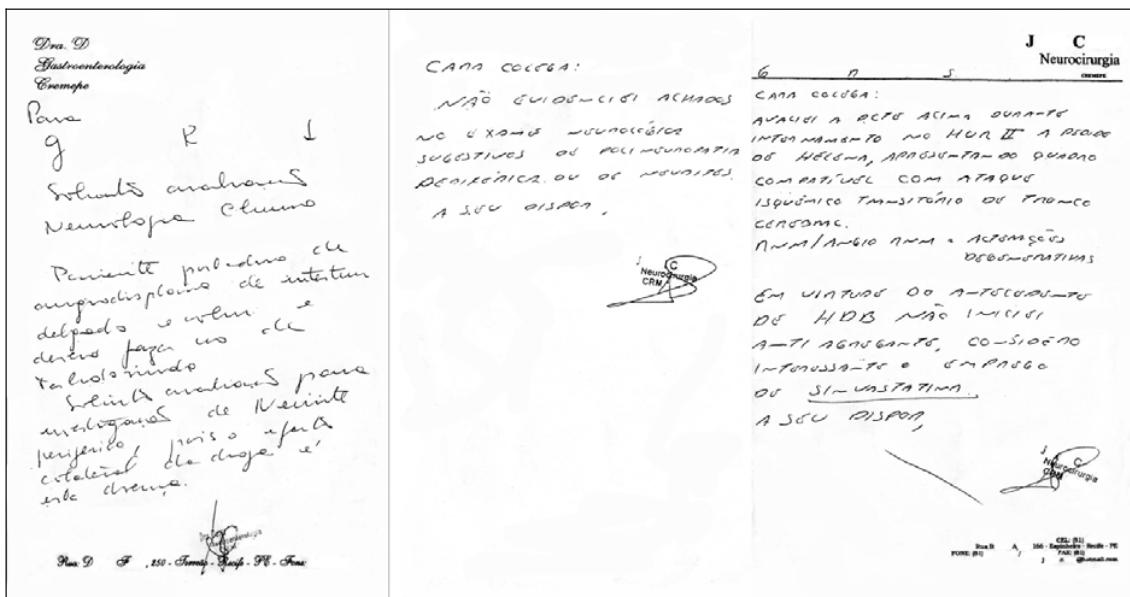
Os nomes de grande parte dos gêneros carecem de qualificadores para melhor designá-los. Esses qualificadores podem sinalizar conteúdos, função e, em muitos casos, a ação que está na base do gênero. Por exemplo, carta de despedida – alusão ao conteúdo; carta comercial – alusão à função; carta de cobrança – alusão à ação de cobrar. Evidentemente essas classificações não estão aqui propostas como fixas. A carta de despedida pode estar aludindo à ação de despedir-se; cobrança é uma ação, mas também pode representar a função da carta. O que estou querendo destacar é que a identidade desses gêneros nos permite antecipar o teor do seu conteúdo e isso é possível por causa do nosso conhecimento cultural a respeito das ações sociais às quais eles aludem. Além disso, em razão desse mesmo conhecimento, podemos identificar muitas de suas estratégias discursivas, o que nos permitiria distingui-los, sem nenhuma dúvida e, até mesmo, em certas circunstâncias, produzi-los com alguma eficiência. Também podemos dizer que apesar desses gêneros terem propósitos comunicativos bem diversificados, todos nós os reconhecemos como *cartas*. Isso significa que eles possuem similaridades e obedecem a certas convenções lingüísticas e discursivas, reconhecíveis na comunidade, que os inscrevem tanto nessa categoria mais geral como nas específicas. São as atividades relacionadas a cada um desses gêneros mais específicos que determinam a nomenclatura pela qual eles são identificados na comunidade. Por isso, acreditamos que a nomeação do gênero ocorre como resultado de uma necessidade de explicitação de sua função que surge dentro da comunidade onde ele se desenvolve.

Como já destaquei aqui, o surgimento de um gênero textual em uma comunidade está na dependência das atividades que ela desenvolve. Entretanto, além de atender uma necessidade relacionada a uma atividade social, muitos gêneros se formam a partir de outro já existente. Um gênero não surge do nada, ou seja, um gênero não é inventado. É o caso do Parecer. Como qualquer gênero, o Parecer se amolda, se adapta, se harmoniza para atender os propósitos discursivos

pretendidos pelo locutor. Por outro lado, nesse processo, ele vai tornando consistente a sua forma, tipificando-a, pela recorrência de certos traços lingüísticos e principalmente pela recorrência de ações.

Como a carta, o Parecer se desdobra em especificações que indicam sua relação com a atividade social que ele representa. Assim, encontramos o Parecer Médico, o Parecer Jurídico, o Parecer Pedagógico. Mas encontramos também, em algumas instâncias, o termo *Parecer*, sem adjetivações, como é o caso dos pareceres pedagógicos das escolas municipais do Recife. Às vezes, aparece identificado com a sigla do órgão responsável pela sua emissão, por exemplo: Parecer CNE/CES (Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Ensino Superior); Parecer CoBi (Conselho de Bioética). Na área médica, o Parecer Médico é um termo genérico, um hiperônimo, pois os nomes dos pareceres vêm sempre acompanhados da especialidade médica que representam: Parecer Neurológico, Parecer Cardiológico, Parecer Cirúrgico.

É bem provável que, como muitos outros gêneros, o Parecer tenha origem no gênero *carta*. É o que parece indicar o *Parecer Médico* que nada mais é do que uma espécie de carta de um médico para outro, acerca da condição de saúde de um paciente, em que é avaliada uma hipótese de diagnóstico ou a conveniência de determinado procedimento terapêutico. No exemplo abaixo, a correspondência entre dois médicos sobre uma mesma paciente (G. R. S.) é ilustrativa.



Exemplo 1

Exemplo 2

Exemplo 3

O exemplo 1 é a solicitação do Parecer. O texto vem escrito em formulário utilizado para receituário ou solicitação de exames em que aparecem impressos, na parte superior, os dados de identificação da médica (nome, especialidade, número de registro no Conselho) e, embaixo, o endereço do consultório.

Exemplo 1
(transcrição)

Para G..... R..... S..... Solicito avaliação Neurologia Clínica Paciente portadora de angiodisplasia de intestino delgado e cólon e deveria fazer uso de Talidomida. Solicito avaliação para investigação de Neurite periférica, pois o efeito colateral da droga é esta doença. [carimbo/ assinatura]

No texto, podem ser observados tópicos bem marcados: a) identificação da paciente (na figura, apenas as iniciais), antecedido pela preposição “para”. Esta, nos textos médicos, indica o paciente, alvo da prescrição médica, isto é, a quem se destina a ordem expressa e formal do médico. b) solicitação objetiva do parecer com explicitação da especialidade clínica que deverá fazer a avaliação; note-se a ausência de modalizadores, indicador da autoridade do médico sobre os procedimentos. c) justificativa da solicitação, com o diagnóstico, a pretensão terapêutica e a indicação da finalidade da investigação; d) carimbo e rubrica da médica solicitante.

Em 2, a resposta (o parecer neurológico) que, nesse caso, foi escrito no verso da solicitação.

Exemplo 2
(transcrição)

Cara colega: Não evidenciei achados no exame neurológico sugestivos de polineuropatia periférica ou de neurites. A seu dispor, [carimbo/ assinatura]

Além da objetividade bem marcada do texto, pode-se observar o caráter epistolar no vocativo e na forma de encerramento. O exemplo 3 é outro Parecer do mesmo médico, realizado durante internamento da citada paciente.

Exemplo 3 (transcrição):

G.....R.....S.....
 Cara colega:

Avaliei a pte acima durante internamento no HUR II a pedido de Helena, apresentando quadro compatível com ataque isquêmico transitório de tronco cerebral.
 RNM/ Angio RNM. Alterações degenerativas.

Em virtude do antecedente de HDB [hemorragia digestiva baixa], não iniciei antiagregante, considero interessante o emprego de Sinvastatina.

A seu dispor,
 [carimbo/assinatura]

Além dos elementos observados em 2, o texto apresenta: contexto situacional de atendimento da paciente; achados físicos do exame, justificativa clínica para não ter iniciado tratamento (que parece convencional, para o estado da paciente); sugestão terapêutica.

É, porém, pela análise das ações em que cada um desses textos está envolvido que vamos justificar a sua concretização. Assim, sobre o primeiro texto, podemos especular: o que fez que a médica precisasse solicitar um parecer de um especialista? Com que informações ela precisou subsidiar esse especialista? O Parecer era imprescindível para as suas decisões clínicas? No intervalo de tempo entre o pedido e a resposta, como ficou o tratamento da paciente? Que decisão a médica tomaria com base no Parecer? Com base nesses exemplos (e no nosso conhecimento cultural a respeito da prática médica), podemos dizer, em síntese, que a médica buscava subsídios para uma decisão terapêutica importante. É possível inferir, ainda, que após o Parecer (e somente após), ela tenha prescrito a droga para a paciente e que antes de receber o Parecer do colega, a médica não tenha tratado a síndrome da paciente ou que esta tenha sido atendida apenas com alguma terapêutica paliativa em situação de emergência. Além disso, não seria exagero admitir que com o Parecer do colega a médica teria mais elementos de defesa num

eventual questionamento jurídico (mesmo que ela não tenha pensado a respeito desse detalhe).

Exemplo 4: Parecer cólon-proctológico

Dr. J	dos S	COLO-PROCTOLOGIA
Membro Titular da S.B. de Colo-Proctologia Cirurgia Aparelho Digestivo Especialista pela Associação Médica Brasileira (AMB) CREMEPE CPF		
<i>Prezado Dr.</i> <i>Recebi a sua</i> <i>foi</i> <i>para esclarecimento</i> <i>de dor referida.</i> <i>No exame proctológico,</i> <i>anuscópio e retal</i> <i>nas evidências, quaisquer</i> <i>indícios de patologia do</i> <i>retal que sugerisse relacionar</i> <i>a dor.</i> <i>No exame do retal</i> <i>concluímos: normal</i> <i>as dores</i>		
<i>08/05/03.</i>	<i>Dr. J. dos S.</i> <i>de assen.</i> <i>de assen.</i> 0015 Cirurgia - Proctologia CRM CPF	
Consultórios: Rua F P. - Casa - Boa Viagem - Fone: 3 8 - 4 7 Residência: Fone 3 9 - Recife - PE		

Exemplo 4 (transcrição)

Prezado D

Recebi a Sra. CG.....
para esclarecimento de dor referida.
Ao exame proctológico,
auriscópico e retoscópico
não evidenciei quaisquer
indicação de patologia ano
retal que sugerisse relacionada
à dor.
Ao exame ano-retal
concluimos: normal.

Às ordens,
com o abraço do amigo

[data/ carimbo/ assinatura]

O exemplo 4 ratifica o caráter epistolar do Parecer, especialmente, na forma de encerramento. Quanto aos tópicos, evidenciamos: vocativo, identificação da paciente e finalidade do exame; constatação diagnóstica com referência aos meios de diagnose; conclusão; encerramento, data e assinatura.

Com base nesses exemplares, verificamos, além do caráter epistolar, que o Parecer Médico é curto, objetivo e tem léxico bastante especializado. A interlocução se dá apenas entre um médico assistente (no jargão médico, o que está acompanhando a evolução clínica do paciente) e outro especialista – não inclui o paciente ou seus familiares, pois explicita, no vocativo, o nome do médico destinatário ou a sua condição de pertencente à mesma corporação. A forte presença dos termos técnicos, inclusive, cifrados através de siglas (Exemplo 3), é outro indicador dessa interlocução bem particular, revelando, também, que os interlocutores costumam imprimir, talvez, deliberadamente, um caráter indecifrável ao seu texto, impedindo que o paciente tenha acesso às deliberações que eles encerram e ratificando o aspecto confidencial dessa correspondência. É interessante notar que essa questão pode ter relação, ao mesmo tempo, com a ética médica (o sigilo profissional) e com a tradição da correspondência pessoal.

Entretanto, se o Parecer Médico guarda certas semelhanças com a carta, seu propósito comunicativo é bastante diverso: servir de auxílio ao médico assistente em esclarecimentos diagnósticos e nas decisões terapêuticas sobre o paciente. Esse

propósito é atendido na medida em que, mediante o texto, o médico parecerista emite uma opinião. Ainda podemos acrescentar que na sua elaboração o médico pode lançar mão de outros gêneros que registram a história clínica do paciente, como, exames, relatórios, laudos, prescrições. Entretanto, o mais importante é perceber que todos esses gêneros, que compõem um sistema de gêneros (Bazerman, 2005), só existem para apoiar a atividade clínica desenvolvida pela comunidade e também que concretizam a ritualística médica. Parece redundante frisar como tais textos regulam e decidem sobre a vida do paciente.

Na seqüência, vamos atentar para outro tipo de parecer para verificar se há elementos comuns.

Exemplo 5: Parecer Jurídico

Parecer Jurídico (processo CODASP. 14.330/2005) – Impugnação do Edital do Pregão nº 2/2005, pela ABRATEC. Alegação de impossibilidade de licitar os serviços técnicos e especializados de controle de solo através da modalidade licitatória em referência, por se tratar de serviço de engenharia, esbarrando na vedação do art. 2º, § 2º, do Decreto Estadual 47.247/2002. Improcedência. Os serviços licitados são comuns, porquanto estão cingidos ao levantamento das condições do solo, mediante análise geológica, não envolvendo nenhuma interpretação dos dados colhidos e em ação corretiva/interventiva, não se tratando, portanto, de serviço de engenharia.

A Associação Brasileira das Empresas de Tecnologia da Construção Civil impugnou o Edital do Pregão nº 2/2005, que tem por objeto a prestação de serviços técnicos especializados em controle tecnológico de solo, alegando, em síntese, que os serviços são de engenharia e não poderiam ser objeto de certame licitatório na modalidade pregão, por força da vedação contida no Decreto Estadual nº 47.247/2005, art. 2º, § 2º, que proíbe a utilização desta modalidade de licitação para serviços de engenharia.

A área técnica da Companhia se manifestou considerando comum os serviços licitados.

É o relatório, passo a opinar.

A Impugnante considera em suas razões que a tomada de preços seria o procedimento licitatório adequado para a contratação dos serviços pretendidos.

Ocorre que, como é cediço, o pregão é modalidade que viabiliza maior participação e a obtenção de melhores preços, portanto, é mais conveniente para a CODASP que a tomada de preços, adstrita a empresas cadastradas.

Neste passo, seguindo o parecer técnico constante dos autos, entendo que os serviços objeto da licitação não devem ser compreendidos de forma extensiva, como serviços de engenharia, mas sim, diante da sua natureza de mero levantamento, como serviço comum, possível de ser licitado através do pregão.

E esta é a interpretação que melhor realiza o princípio da ampla competição, sem comprometer a qualidade dos serviços prestados, por se tratarem de serviços comuns.

Isto posto, opino pelo não acolhimento da Impugnação, devendo no presente caso prevalecer a modalidade eleita, tendo em vista que, em sentido estrito, os serviços licitados não se enquadram como serviços de engenharia.

É o parecer.

São Paulo, 13 de abril de 2005.

Diógenes Madeu

Assessoria Jurídica

O texto apresenta-se organizado nos seguintes tópicos:

- a) Síntese da demanda que deu origem ao pedido de Parecer Jurídico, com a conclusão do parecerista e a justificativa técnica. Esse tópico contém ainda a identificação do processo e está destacado em negrito. (Parágrafo 1)
- b) Detalhamento da ação, com a alegação e sua base legal. (Parágrafo 2)
- c) Referência à opinião da área técnica (ou seja, a um parecer técnico sobre a alegação do impugnante). (Parágrafo 3)
- d) Fechamento formal da primeira parte do documento, as razões da disputa, e introdução da segunda parte, o parecer propriamente dito. Tópico metalingüístico, pois refere o próprio texto (É o relatório, passo a opinar). (Parágrafo 4)
- e) Exposição, deliberação sobre o assunto. (Parágrafos 5 a 8)
- f) Julgamento. (Parágrafo 9)
- g) Formalização do fechamento da ação – metalinguagem (Parágrafo 10)
- h) Data, assinatura, papel social/ legal do locutor.

Sobre a identidade desse texto enquanto Parecer, o que faz dele um Parecer? Primeiro, ele é reconhecido e aceito como tal na esfera social em que circula. Segundo, ele representa uma opinião abalizada sobre uma determinada área de interesse. É esse o principal traço comum que mantém com outros tipos de parecer. Quanto aos traços específicos, os que fazem que seja *jurídico*, vai para além do jargão, guarda relação com os rituais próprios, reconhecidos e aceitos da esfera jurídica. O texto também faz menção explícita a outros gêneros que fundamentaram uma e outra parte da demanda (sistema de gêneros). E por fim, foi produzido na esteira de várias ações sociais, mencionadas ou implícitas, que o precederam ou lhe sucederão, e que são por ele legitimadas: impugnação, pregão, interpretação, levantamento das condições do solo, pagamento por serviço realizado etc.

Nos próximos capítulos, estudo alguns gêneros da prática docente e também como se deu a introdução do parecer na prática pedagógica de um grupo de professoras e qual a repercussão desse gênero na ação docente.

CAPÍTULO 2

GÊNEROS TEXTUAIS NA PRÁTICA DOCENTE

Neste capítulo, abordo as várias teorias que exploram o gênero textual sob a perspectiva do ensino e analiso alguns gêneros produzidos por professores em contexto profissional, incluídos aí alguns pareceres pedagógicos de outras redes de ensino que não a do corpus desta tese. Começo, no primeiro tópico, por confrontar *tipo* e *gênero textual* e discutir outras noções que julgo importantes para o estudo de gênero como categoria didática, por exemplo, domínio discursivo e heterogeneidade tipológica. Também é discutida a questão da identidade do gênero e das suas potencialidades pedagógicas. Nesse percurso, reviso Swales (1990), Bhatia (1993), Bronckart (1999) e Schneuwly e Dolz (2004).

No segundo e terceiro tópicos, abordo a prática profissional docente por meio de três gêneros textuais, um *plano de aula* e uma *proposta de atividade didática* (no tópico 2) e três *pareceres* de escolas situadas na Região Metropolitana do Recife (tópico 3). Com a inclusão de pareceres de outras redes de ensino, pretendo mostrar

as características formais e discursivas que esse gênero assume em outras comunidades escolares, e analisar aspectos como concepções pedagógicas implicadas, nível de qualificação e, sobretudo, como tais gêneros dão forma à ação docente (BAZERMAN, 2005).

1. Gêneros textuais e ensino

Os estudos sobre gêneros textuais abriram novas perspectivas de exploração didática no trabalho com a escrita o qual, principalmente com o concurso dos livros didáticos, se cristalizara em temáticas descontextualizadas e formas textuais fixas, isto é, descrição, narração, dissertação.

Marcuschi (2002, p. 22-23), baseado em estudos de Adam (1990) contrasta a terminologia *gênero textual* com o conceito de *tipo textual*, alegando para a primeira “características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” e para a segunda “construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}”. Enquanto esta abrange uma quantidade limitada de tipos (narração, descrição, argumentação, exposição e injunção), aquela tem uma variedade impossível de definir. Entre os exemplos de Marcuschi para gênero, aparecem telefonema, sermão, carta pessoal, bilhete, horóscopo, cardápio etc.

O pesquisador discorre, ainda, sobre a noção de *domínio discursivo*, instância de produção discursiva que, abrangendo uma determinada atividade humana, não representa textos nem discursos, mas promove o aparecimento de vários gêneros dentro de um mesmo domínio, como o domínio do discurso jurídico, em que há gêneros como petição, alvará de soltura, sentença, parecer jurídico etc.

Um aspecto importante da noção de gênero textual é o da *heterogeneidade tipológica*. Trata-se da possibilidade de coexistirem em um mesmo texto de determinado gênero, seqüências tipológicas diversas, como ilustra muito bem Marcuschi nesse mesmo trabalho. Assim, em um texto do gênero *carta pessoal*, podem ocorrer diversas, ou mesmo, todas as seqüências tipológicas: injunção, descrição, narração, argumentação, exposição.

Antunes (2002, p. 71-72) observa, com propriedade, as vantagens de se utilizar a noção de gênero como “ponto orientador do ensino”, entre outras, a superação das dificuldades de produção e recepção de textos, através de uma progressiva internalização das regularidades típicas de cada gênero.

Cabe, ainda, registrar as dificuldades e a inadequação de se promover uma tentativa de classificação dos gêneros textuais. Tais dificuldades decorrem da natureza mesma do fenômeno lingüístico. Assim, Marcuschi (2000) exemplifica com o termo *entrevista*, que poderia servir, a princípio, para designar um gênero textual, mas não é suficiente para dar conta da função do evento e, assim, são necessárias explicitações, tais como, entrevista médica, entrevista jornalística, entrevista de emprego etc. Por outro lado, o caso dos inquéritos policial ou judicial não são, também, entrevistas?

Na verdade, muito mais importante do que a tarefa inglória de classificar os gêneros é identificar as regularidades de cada prática discursiva, incluindo nestas as ações sociais a que se relacionam, sempre com vistas a perceber seus propósitos e sentidos, mas também, verificar o traço específico, individual que cada produtor pode imprimir ao seu texto. É claro que nessa busca é necessário agruparem-se os semelhantes para melhor perceber-lhes os traços distintivos. Assim é que vários autores, e entre eles Marcuschi, propõem dois critérios básicos de agrupamento (e não de classificação): um, com base na *tipologia textual*, em que as distinções são lingüísticas e estruturais; outro, com base na noção de *formação discursiva*, indicadores de instâncias discursivas específicas, como, por exemplo, discurso religioso, discurso jurídico etc.

Uma questão importante sobre gêneros diz respeito às potencialidades pedagógicas. Afinal, um gênero textual pode ser ensinado e aprendido? Para Hasan, o aprendizado dos gêneros, por serem eles relacionados às estruturas sociais, é uma questão de aprendizado social; a aquisição de um gênero é uma experiência social (1989, passim). Essa observação que destaca a relação entre gênero e ação social indica, de certa forma, uma espécie de sujeição do gênero à atividade humana.

O pesquisador John Swales (1990) volta-se para o estudo dos gêneros acadêmicos e ensino de segunda língua. Entre as suas concepções teóricas destacam-se:

- a) **Comunidades discursivas** – Redes socioretóricas amplas, caracterizadas por agrupamentos sócio-históricos e determinação funcional do aspecto comunicativo, ou seja, o discurso faz parte de seu comportamento social, as quais agrupam indivíduos por interesses sócio-profissionais.

Esse conceito é empregado no ensino de produção de texto como uma atividade social e sugere que o discurso opera com convenções definidas por comunidades que têm objetivos públicos comuns e mecanismos próprios de comunicação. Esses grupos operam com base na troca de informações, desenvolvem e utilizam um elenco próprio de gêneros com aquisição de um léxico particular. A comunidade discursiva é legitimada pelos membros que têm um grau adequado de conteúdo relevante e competência discursiva.

O autor destaca, porém, que a participação em uma comunidade discursiva não quer dizer, necessariamente, assimilação de sua cultura ou visão de mundo. Como exemplo dessa difícil relação, Swales cita o caso da espionagem, em que a assimilação bem sucedida, necessária para o êxito da missão, pode fazer que o espião infiltrado em uma comunidade desista de trabalhar para apenas um dos lados e passe a ser um agente duplo. Entretanto, nada impede que os indivíduos pertençam a várias comunidades e, assim, variem o número de gêneros que dominam (p. 30, *passim*).

Notamos uma aproximação teórica entre as noções de comunidade discursiva e domínio discursivo, especialmente quando se considera a relação estabelecida entre gênero e atividade social.

- b) **Gênero** – Classe de eventos comunicativos reconhecíveis por sua relativa estabilidade e pela denominação que recebem, distribuídos tanto na fala como na escrita e diretamente vinculados aos eventos comunicativos.

Esse conceito de gênero que faz menção à noção de estabilidade relativa de Bakhtin é, depois, melhor desenvolvido, incluindo conceitos como o de propósito comunicativo, conteúdo e estilo, protótipo.

Ao explicitar a noção de evento comunicativo, o autor mostra o gênero (discurso) dentro do seu contexto cultural, histórico e enunciativo:

evento comunicativo compreende não apenas o discurso em si e seus participantes, mas o papel desse discurso e o entorno de sua produção e recepção, incluindo suas associações históricas e culturais (SWALES, 1990, p. 46).

A noção de propósito comunicativo aparece como critério principal e determinante para que um texto seja identificado como um ou outro gênero, em detrimento de semelhanças de forma. Ou seja, um gênero é definido pelo seu objetivo comunicativo o qual é reconhecido pelos *experts* da comunidade discursiva; é essa base reconhecida (a lógica do gênero) que influencia e condiciona a escolha do conteúdo e estilo. Essa concepção de gênero, entretanto, oferece dificuldades para precisar o propósito comunicativo de certos gêneros, como, por exemplo, os textos poéticos.

Swales sugere ainda a noção de prototipicidade, ou seja, a existência de traços específicos na definição do gênero que são aceitos como tal pela comunidade; essa aceitação está condicionada à realização das expectativas de probabilidades mais altas. O autor assinala também que os nomes dos gêneros, herdados ou produzidos pelas comunidades, carecem de validação posterior.

c) **Tarefas** – uma dentre um conjunto de atividades orientadas por objetivos, diferenciadas e seqüenciáveis, extraídas de uma gama de procedimentos cognitivos e comunicativos relacionados à aquisição de habilidades de pré-gêneros ou gêneros, apropriadas a situações sócio-retóricas previstas ou emergentes. (SWALES, 1990, p. 76).

Essa noção está ligada à atividade de ensino e aprendizagem de língua e está descrita em quatro aspectos: a) etnográfico – observações sobre como a comunidade discursiva constrói conjuntamente seus textos e controla a comunicação; b) validação – controle dos materiais de ensino que aparecem nos livros, se são coerentes com os usos e a cultura em que operam; c) análise do discurso – validação discursiva dos gêneros; d) metodologia – considera as ações retóricas e a eficácia comunicativa e discute a textualidade, a situação e a forma. O autor destaca que não se deve considerar a tarefa desligada do gênero, porque é esse que indicará o propósito da produção de um texto em seu contexto cultural, ou seja, a produção de um texto em um determinado gênero é mais do que uma tarefa lingüística, pois envolve propósitos e cultura definidos.

Para Swales, o elemento que une os três conceitos – comunidade discursiva, gênero e tarefa – é o propósito comunicativo que conduz as atividades lingüísticas da comunidade discursiva, serve de critério prototípico para a identidade do gênero e opera como o determinante primário da tarefa.

Em 1990, juntamente com Askehave (Swales & Askehave, 1993), o autor reviu a noção de propósito comunicativo como critério básico para a conceituação de gênero, por considerar a dificuldade de identificar claramente essa categoria. Na área de metodologia de ensino de Segunda Língua, surgiu a noção de *esquemas* os quais também contribuíram para o estudo de gêneros. Como parte desse conceito, surgiram outros componentes como o *conhecimento prévio*, experiências assimiladas de atividades cotidianas, ao lado das experiências verbais; o uso dessas experiências na formação de conceitos e obtenção de informações e a aquisição de modos de proceder na situação sócio-retórica, com esquemas de conteúdos, esquemas formais, fatos, verdade, opinião etc.

O pesquisador Vijak Bhatia (1993), partindo da posição de Swales, estuda, em especial, gêneros em contextos profissionais, em situações institucionalizadas, especialmente, os da esfera jurídica. Para o autor, o conceito de Swales pode ser assim explicitado:

um gênero é um evento comunicativo caracterizado por um conjunto de propósitos comunicativos mutuamente reconhecidos pelos membros da comunidade profissional ou acadêmica na qual ele regularmente ocorre. Na maioria dos casos, ele é altamente estruturado e convencionalizado com restrições quanto às contribuições admissíveis em termos de suas intenções, forma, posição e valor funcional. As restrições, no entanto, são muitas vezes exploradas pelos *experts* da comunidade discursiva para conseguir intenções particulares no quadro dos objetivos socialmente reconhecíveis (BHATIA, 1993, p. 13).

Na sua explanação, Bhatia admite que são os propósitos comunicativos que dão a estrutura interna e moldam os gêneros, mesmo que haja outros fatores que lhes influenciem a construção, como o conteúdo e o meio ou canal. Também reconhece que a convencionalidade de um gênero ocorre porque a comunidade que o produz conhece e respeita suas regras e mesmo que haja variações de estilo, léxico e estratégias gramaticais, elas são limitadas e ocorrem para obter determinados efeitos. Entretanto, Bhatia considera que a definição de Swales relega os fatores de natureza psicológica dos gêneros, conferindo-lhes certa estaticidade. É nesse contexto que o autor apresenta o próprio conceito de gênero:

Gênero é uma instância de uma realização bem-sucedida de um propósito comunicativo específico, usando um conhecimento convencionalizado dos recursos lingüísticos e discursivos (BHATIA, 1993, p. 16).

Bhatia destaca, ainda, que os gêneros trabalham a realidade ou experiência do mundo de modos muito diversificados. Na análise de um gênero, devem ser considerados dois objetivos bem nítidos: o primeiro, relacionado ao ensino do gênero, é caracterizar os traços convencionais típicos da forma textual específica de cada gênero, para identificar as estratégias pedagógicas que permitam correlacionar formas e funções; o segundo objetivo é explicar essa caracterização no contexto das condições socioculturais e cognitivas que operam no nível da especialização dos gêneros, ou seja, tem relação ao modo como o gênero funciona na sociedade.

A ênfase nos “traços convencionais típicos da forma textual específica de cada gênero” não deve, no meu entender, deixar de lado a dinamicidade própria do gênero e o fato de que sua estabilidade é apenas relativa (Bakhtin). Por outro lado, considero pertinente e muito importante a referência às condições socioculturais e cognitivas dos gêneros que se relacionam ao modo como o gênero funciona na sociedade.

O método de análise de Bhatia (1993), para atender o objetivo relacionado ao ensino do gênero, observa os seguintes passos:

- a) Situar o gênero de texto num contexto situacional – mapear o gênero; responde a perguntas como onde se situa, se realiza, se produz, se inscreve, qual o objetivo do gênero. Para isso, o especialista deve tomar por base os seus conhecimentos prévios como especialista daquela área e suas experiências sobre o protótipo do gênero. Responde principalmente à questão: por que aquele gênero se escreve na forma como é escrito.
- b) Investigar a literatura existente sobre o gênero em estudo – análises e estudos sobre o gênero, análise da comunidade em questão.
- c) Refinar a análise situacional/contextual – definir: autor ou falante e audiência a que se destina o gênero; aspectos sócio-históricos, filosóficos e objetivos da comunidade discursiva; identificação dos tópicos tratados e sua relação com o gênero.
- d) Selecionar um corpus – Base: propósitos comunicativos, contexto situacional de uso e algumas características lingüísticas do gênero; critério claro para identificar o gênero; tamanho do corpus: para perfil

global do gênero, alguns textos; análise de detalhes, selecionar muitos textos.

- e) Estudar o contexto institucional – análise detalhada do contexto institucional do gênero, incluindo sistema ou metodologia de produção e uso do gênero, com suas regras e convenções típicas (lingüísticas, sociais, culturais, acadêmicas). Papel da instituição e do gênero, como ele se desenvolveu e vem sendo usado, fatores que eventualmente tenham pressionado a sua forma.
- f) Realizar a análise lingüística pela aplicação dos seguintes níveis de análise: a) análise de traços léxico-gramaticais (nível 1); b) análise de padrões de textualização (nível 2), com detalhes que generalizam ou particularizam, estratégias de ordenação sintática; c) interpretação estrutural do gênero (estabelecer o campo de investigação; sumarizar a pesquisa prévia; preparar a investigação presente; introduzir a pesquisa presente).
- g) Obter a colaboração de um especialista da área com informações e análise dos resultados.

Para atender o objetivo relativo ao contexto cultural e cognitivo, Bhatia (1993) destaca que o gênero, como evento socioculturalmente dependente, obtém sucesso na sua realização pelo efeito que consegue diante dos propósitos pretendidos em situações em que se aplica. Bhatia propõe também que se tenha um currículo de ensino de língua baseado nos gêneros textuais.

Em Genebra, também formou-se uma Escola cujos autores preocupam-se com uma teoria dos gêneros voltada para o ensino de gêneros. Um de seus representantes principais é Jean-Paul Bronckart (1999), sociointeracionista, filiado à teoria de ação soviética, Vigotsky (1935/1985) e Leontiev (1984), no que se aproxima de Bakhtin (1986). Entretanto, enquanto Bakhtin analisa a atividade discursiva, Bronckart (1985) tem como material de análise, o texto, razão por que ele cita mais os lingüistas de texto.

Na construção de sua teoria, Bronckart (1999) toma como ponto de partida que “toda a produção lingüística é uma ‘ação situada’ e social levada a efeito por indivíduos singulares em formações sociais específicas (BRONCKART, 1999, p. 13)”. Admite, ainda, que as únicas manifestações empiricamente observáveis das

ações de linguagem humanas são os textos ou discursos que se apresentam como formas de ação social. Bronckart já abandonou a expressão “tipo de texto”, adotando a noção de *gênero de texto* como forma comunicativa e de *tipo de discurso* como forma lingüística (narração, descrição etc.). Na verdade, Bronckart interessa-se pela constituição e funcionamento dos gêneros, dentro de uma teoria do texto mais ampla.

O autor sugere quatro fases na sua proposta de modelo didático:

- a) Elaboração de modelo didático: analisar atividades discursivas; operar com seqüências típicas; dominar mecanismos lingüísticos).
- b) Identificação das capacidades adquiridas: testar os alunos quanto ao gênero escolhido.
- c) Elaborar e conduzir atividades de produção: módulos de seqüências didáticas.
- d) Avaliar as novas capacidades adquiridas: analisar as produções textuais, retornar ao aluno para que prossiga no trabalho com gêneros similares.

Machado (2005, p. 258) defende que o constructo de análise de texto proposto por Bronckart seja dominado por crianças e jovens em formação. Nesse sentido o objeto real de ensino e aprendizagem seriam as operações de linguagem necessárias que constituem as capacidades de linguagem.

Outros representantes da Escola de Genebra, Schneuwly e Dolz (2004) também abordam a questão dos gêneros no ensino de língua, particularmente da oralidade. A base do conceito de gênero, para esses autores, é a noção de instrumento:

Gênero é um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; (...) E aprender a falar é apropriar-se de instrumentos para falar em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gêneros (1998, p. 64.)

Nessa definição, os autores distinguem três dimensões: os conteúdos, como decisivos nos gêneros; a estrutura comunicativa dos textos a que pertencem os gêneros; as configurações específicas de unidades lingüísticas, como traços da posição enunciativa do enunciador e os conjuntos de seqüências textuais.

Esse posicionamento teórico faz do gênero a unidade concreta em que se deve dar o ensino, relacionando-se à perspectiva do interacionismo social, na medida em que a atividade é concebida a partir de objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes através das quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Para os autores, são os instrumentos que determinam o comportamento do indivíduo, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. A intervenção do instrumento, objeto socialmente elaborado dá certa forma à atividade e a transformação do instrumento transforma as maneiras de o indivíduo se comportar numa situação.

Assim, um instrumento media uma atividade, dá-lhe determinada forma, mas também representa esta atividade, materializa-a. Ou seja, as atividades não mais se concretizam somente em sua execução. Elas existem independentemente da sua execução através dos instrumentos que as representam e, logo, as significam.

O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização. Para tornar-se mediador, para tornar-se transformador da atividade, o instrumento precisa ser apropriado; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização.

Esses esquemas de utilização são plurifuncionais: através deles, o instrumento faz ver o mundo de certa maneira e permite conhecimentos particulares do mundo. Ele define classes de ação possíveis através das finalidades que se pode atingir graças a ele, guia e controla a ação durante seu próprio desenvolvimento. A apropriação do instrumento pela criança pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta estas ações.

Na apresentação de uma metodologia de ensino de língua, os autores apontam alguns importantes posicionamentos teóricos: alunos não aprendem naturalmente a produzir os diversos gêneros de uso diário nem os gêneros orais mais formais; não há indicações de que haja gêneros textuais ideais para o ensino da língua; é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades

progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante; há muito mais gêneros na escrita do que na fala.

Schneuwly & Dolz (2004), no que ficou conhecido como ensino por seqüências didáticas, enfatizam o ensino de gêneros de modalidade oral, a partir de alguma situação concreta. Uma seqüência didática é o conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito. São organizadas em módulos, considerando a oralidade e a escrita, em que os gêneros são distribuídos pelas cinco modalidades retóricas: narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações. Partem de situações reais e consideram a produção e circulação do gênero, os produtores e receptores.

O modelo segue alguns princípios de progressão dos gêneros. Essa progressão se dá por agrupamento de gêneros, obedecendo a uma progressão espiralada, em que o tratamento dos gêneros varia de acordo com os ciclos de ensino. Os mesmos textos devem ser produzidos em vários momentos ao longo dos ciclos e o tratamento do gênero obedece a diferentes níveis de complexidade de acordo com o nível de ensino.

Marcuschi (2004) observa que os autores preocupam-se apenas com os gêneros públicos formais, pois partem da hipótese de que os alunos já dominam os gêneros informais. Quanto à questão da identificação dos gêneros, eles parecem acreditar que os alunos podem discerni-los por seus contextos de produção.

Entre os constructos teóricos aqui apresentados, julgo que os que mais se harmonizam com este trabalho são os princípios teóricos defendidos pela Escola Americana da Nova Retórica, por exemplo, ao observar que os traços de um gênero evoluem para atender contextos diferenciados de prática empírica e também que “o surgimento de um gênero está intrinsecamente ligado às mudanças nas relações e papéis profissionais, às mudanças institucionais, ao surgimento de normas e identidades profissionais (...)” (BAZERMAN, 2005, p. 60). No que se refere à proposta de análise de gêneros, opto pela de Bhatia, porque, em primeiro lugar, não se contrapõe à concepção teórica que analisa o gênero como ação social (Miller e Bazerman). Depois, estuda o gênero no contexto profissional e numa perspectiva institucional. Por fim, a proposta de Bathia apresenta um componente pedagógico, com base na correlação de forma e função, e considera o contexto sociocultural que se realiza no nível da especialização dos gêneros.

Das teorias estudadas, destaco o seguinte pressuposto: o surgimento de um gênero está na dependência das atividades humanas, sendo, em grande medida, por essas mesmas atividades influenciado.

É nessa perspectiva que estudo o Parecer Pedagógico: verificando o contexto em que ele surgiu e as práticas sociais e pedagógicas que estabeleceu. Mas antes disso, farei uma pequena incursão na prática profissional docente, no que tange aos gêneros textuais.

2. Gêneros textuais e trabalho docente: com que gêneros se faz um professor?

Como já destaquei, os gêneros textuais estão na base das práticas sociais, dentre essas, o trabalho, que é formalizado, reconhecido e validado mediante gêneros textuais. Assim, ninguém se torna médico ou vendedor sem que pratique determinadas ações, as quais são validadas por determinados gêneros.

Fazer o levantamento dos gêneros textuais praticados por determinado profissional deveria ser o primeiro passo para qualquer professor envolvido em formação profissional planejar a sua ação docente. Na verdade, planejar é uma ação que, como todas as outras, mesmo as informais, gera... gêneros textuais.

Bazerman (2006, p. 23) afirma que “(gêneros) são ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído”. No caso da atividade docente, a partir do planejamento pedagógico, com sua especificidade, podemos prever um sem-número de gêneros textuais envolvidos: planos de curso, planos de unidade, planos de aula; esquemas, resumos, fichamentos; projetos didáticos. A avaliação da aprendizagem, por sua vez, gera provas e exercícios, textos de orientação para trabalhos individuais ou coletivos; anotações mais (ou menos) formais; pareceres. A maioria desses textos são de modalidade escrita, mas se passarmos para outra ação docente mais geral, ministrar aulas, teremos a predominância de textos de modalidade oral.

É previsível também que uma apreciação cuidadosa de alguns desses textos nos permita identificar o perfil profissional de seu produtor, como, concepções pedagógicas implicadas, nível de qualificação e, eventualmente, até traços de sua personalidade. Assim, por meio desse viés, podemos não enxergar totalmente, mas,

talvez, perscrutar a prática profissional desse professor. Como exemplo, perscrutemos o plano de aula abaixo, proposto para uma aula de literatura com alunos de ensino médio.

Exemplo 6: Plano de aula

Escola: Plano de aula: Literatura Tema: Prosa romântica brasileira – José de Alencar Prof. A. V. M. Tempo: 45 min			
Objetivos instrucionais	Procedimentos metodológicos	Recursos utilizados	Avaliação
1. Estabelecer relações entre as tendências românticas e a construção da nacionalidade literária no Brasil. 2. Analisar as razões pelas quais José de Alencar é considerado “patriarca da prosa romântica brasileira”. 3. Ler e pesquisar obras literárias.	1. Apresentar a vida e as tendências da prosa e seus romances, por meio de exposição oral, de análises, debates e reflexões acerca do tema. 2. Provocar reflexões críticas e análogas sobre características e estilo do autor nas prosas românticas. 3. Estimular o aluno a ler obras e investigar aspectos intrigantes dos movimentos literários.	Cartazes Retroprojektor Debates Problematizações Reflexões	Problematizar situações que permitam-me avaliar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao tema. Verificar se as construções conceituais correspondem as expectativas. Perceber, por meio das atividades orais propostas, se a curiosidade foi despertada para leitura e pesquisa de obras e movimentos literários.

Em primeiro lugar, noto duas escolhas lexicais, a priori, contraditórias: *objetivos instrucionais* e *conhecimentos prévios dos alunos*. A primeira expressão nos remete aos comportamentos observáveis da pedagogia tecnicista, nos idos da década de 70. Já a referência aos *conhecimentos prévios dos alunos* denota certa afinação com as orientações pedagógicas mais atuais que recomendam considerar e aproveitar a experiência do aluno na elaboração e sistematização de novos

conceitos. Essa contradição, no meu entender, pode ser reveladora tanto de que o professor vive uma situação muito comum, a resistência em se desfazer de velhos e arraigados conceitos, como também ser indicadora de insegurança acerca das concepções pedagógicas. Posso ainda supor que um e outro conceito foram apresentados ao professor, respectivamente, na sua formação inicial, e em atividades de formação continuada mais recentes.

Ao mesmo tempo, a análise dos tais “objetivos instrucionais” confirma essa contradição. Enquanto o objetivo de número 1 propõe a abordagem de um importante aspecto do tema em questão (Romantismo e formação da identidade nacional), os objetivos 2 e 3 revelam-se, respectivamente, irrelevante e inconsistente. Afinal, a importância de Alencar na literatura brasileira não é medida pelo título a que o professor faz referência. Como também, a vagueza em “*ler e pesquisar obras literárias*” e a falta de clareza de “*investigar aspectos intrigantes dos movimentos literários*” em nada auxiliam o trabalho docente.

Outra dificuldade observada é a formulação dos procedimentos pedagógicos que resultou na geração de trechos sem sentido: a) “*apresentar a vida e as tendências da prosa e seus romances (...)*”; nesse caso, o termo *prosa* aparece personificado; b) “*provocar reflexões críticas e análogas sobre características e estilo do autor nas prosas românticas*”; análogas, a quê?

Ao relacionar os itens “*debates, problematizações e reflexões*” na coluna “*recursos utilizados*”, abaixo de *cartazes* e *retroprojektor*, o professor além de confundir *recursos materiais* com *recursos retóricos*, demonstra insegurança no que se refere ao processo de ensino como um todo. Por fim, os procedimentos de avaliação, formulados de modo vago e inconsistente, não permitem que identifiquemos como o professor vai, efetivamente, avaliar o seu trabalho.

Não vou aqui tecer considerações a respeito do nível de qualificação desse professor, pois considero mais relevante discutir o que, efetivamente, o texto nos aponta em relação às ações sociais envolvidas. Então, a primeira pergunta a fazer é se o plano de aula cumpre seu propósito mais imediato. Nesse sentido, admito como razoável que um plano de aula especifique, de modo ordenado e articulado, os objetivos pedagógicos e os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento do tema em questão, servindo como roteiro de orientação para o professor.

Entretanto, o plano de aula não indica como o professor vai “*estabelecer relações entre as tendências românticas e a construção da nacionalidade literária no*

Brasil” nem como vai “*verificar se as construções conceituais correspondem às expectativas*”; nem, ainda, que “*atividades orais*” vão ser capazes de fazê-lo “*perceber se a curiosidade foi despertada para leitura e pesquisa de obras e movimentos literários*”. E então, para que serviu o plano de aula?

É provável que a escritura do texto tenha ajudado o professor a ordenar as suas idéias a respeito do assunto. Entretanto, é quando informo a situação retórica em que o plano de aula foi produzido, um processo de avaliação seletiva para professor, que vamos compreender a ação principal à qual ele está vinculado e assim perceber que o texto cumpre, plenamente, as formalidades determinadas para essa ação.

É interessante perceber que este plano de aula, com os seus tópicos bem marcados e seu conteúdo pouco explicitado, não seria formulado para uma aula comum, dessas muitas que o professor ministra no seu cotidiano. Mas, independentemente das sanções que certamente mereceu, este mesmo plano serviu para ratificar uma parte do ritual que envolve um concurso para professor. Assim, inserido que está em um evento socioculturalmente dependente (Bhatia, 1993), o texto obtém sucesso nessa situação específica.

Outro aspecto que quero destacar em relação aos gêneros relacionados à prática docente é a sua capacidade de fornecer indícios das concepções teórico-metodológicas dos seus produtores. Por exemplo, tomemos o exercício escolar como um gênero praticado (lido, analisado, selecionado, elaborado...) no dia-a-dia de todo professor. As escolhas relacionadas aos exercícios propostos certamente dizem muito a respeito de suas concepções e de sua prática. Assim é que o exemplo 7, proposto logo abaixo do texto de uma música de Gilberto Gil, Cérebro eletrônico, que, de resto, poderia ser precedido por praticamente qualquer texto, nos informa que o professor produtor desse exercício-texto trabalha numa perspectiva formalista de língua, pois todas as atividades propostas para o texto têm esse viés.

Exemplo 7: Proposta de atividade didática

Cérebro eletrônico (Gilberto Gil)	
O cérebro eletrônico faz tudo Faz quase tudo Mas ele é mudo O cérebro eletrônico comanda Manda e desmanda Ele é quem manda Mas não anda	
Só eu posso pensar se Deus existe Só eu Só eu posso chorar quando estou triste Só eu Eu cá com meus botões de carne e osso (...)	
Eu falo e ouço Hum, hum Eu penso e posso (...)	
1. Retire do texto uma palavra formada por derivação prefixal: _____ 2. Uma palavra por derivação parassintética: _____ 3. Observe atentamente as palavras abaixo e destaque:	
CHORAR Radical _____ Vogal temática _____ Tema _____	PENSAR _____ _____ _____

Mesmo considerando o tópico da aula, o professor poderia ter privilegiado os aspectos temáticos do texto (se assim quisesse ou soubesse). O fato de não tê-lo feito, mais do que apontar as concepções teóricas adotadas, indica as limitações da formação e da prática do professor, lembrando-nos a afirmação de Bazerman (2005, p. 31): “os gêneros são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas **podem realizar** e sobre **os modos como** elas os realizam” (grifos meus). Dentro, pois, das suas possibilidades, de sua experiência, foi esse texto que o professor pôde realizar. Isto é, a atividade permite que façamos suposições a respeito da prática de ensino de língua desse professor, por exemplo, que imaginemos que seja um professor tradicional, que prioriza a nomenclatura gramatical, que não está atualizado com as mais novas tendências de ensino de língua etc. etc. Algo como “me mostra as atividades que aplicaste que eu te direi como é a tua prática”.

3. Parecer Pedagógico: caminhos e descaminhos na construção de um gênero

A introdução do Parecer Pedagógico no cotidiano da prática docente tem suscitado muitos questionamentos entre os professores que reclamam do aumento do volume de trabalho e da falta das condições ideais para esse tipo de registro. Realmente não vejo sentido no uso do PP, sem que algumas condições básicas

tenham sido viabilizadas. Entre essas condições, a diminuição da relação número de alunos por professor, a construção de uma cultura de trabalho em equipe e, sobretudo, o investimento em formação continuada. Além desses fatores, é essencial que a prática do PP esteja associada a ações mais amplas como projeto político-pedagógico e adoção de concepção de avaliação formativa.

Contudo, o PP vem paulatinamente impondo-se na prática pedagógica e, seguindo esse percurso, o professor vai avançando na construção desse gênero. Ao percorrer alguns de seus caminhos, notamos, por vezes, a quebra de princípios da avaliação formativa ou mesmo da organização em ciclos, e flagramos momentos de hesitação quanto ao que é apropriado colocar no seu conteúdo. Por exemplo, já encontrei documentos que faziam referência a aspectos de natureza sigilosa que jamais poderiam ser conteúdo de um texto aberto. É comum, também, o produtor utilizar esse espaço discursivo para manifestar valores depreciativos a respeito da criança, talvez, sem muita consciência disso³. Entretanto, o que mais se destaca no PP é a forte presença dos documentos oficiais no texto do professor e evidências sobre a sua prática pedagógica, ou seja, sobre as ações envolvidas no texto. É o caso do exemplo 8, coletado numa escola municipal do Grande Recife.

Exemplo 8: Márcia

Parecer final

Apesar das dificuldades iniciais, Márcia comunica-se adequadamente com o grupo, lê e escreve com coesão e coerência, é capaz de interagir com fatos e situações vivenciadas. Expõe seus pensamentos c/ clareza em textos e na oralidade. Situa-se no tempo e no espaço geográfico, reconhece-se como ser social, parte de um meio. Conhece o SND e o algoritmo da adição, subtração, multiplicação e divisão. Conhece o conceito de medidas e outras grandezas. Apropriou-se das linguagens e símbolos matemáticos. Compreende o meio ambiente e tudo o que o influencia e a sua importância p/ a vida dos seres vivos em geral. É criativa em Arte. **Orientação para o ano seguinte:** A aluna está aprovada. 28/12/04. Rubrica

O texto não revela envolvimento do professor no processo de aprendizagem da aluna. As referências às competências instituídas na rede escolar estão dispostas de modo a encobrir quase totalmente a voz do professor que permanece distante da situação de avaliação, cumprindo a tarefa de escrever sobre o desempenho do aluno de maneira mecânica. Esse padrão está alterado apenas no início do texto: *Apesar das dificuldades iniciais, a aluna comunica-se adequadamente com o grupo.* Entretanto, observe-se que mesmo mencionando as “dificuldades iniciais”, o professor não explicita que tipo de dificuldade nem explica como trabalhou na

³ “Passou que nem lagartixa, se arrastando”. (trecho de Parecer Pedagógico)

superação desses problemas. Na verdade, trata-se de um texto incapaz de retratar a trajetória da aluna ao longo de um ano, inclusive, pela sua extensão: nove períodos que formam um pequeno parágrafo.

Além disso, é possível apontar trechos com o sentido comprometido, como em “*ler e escrever com coesão e coerência*”, ou vago, como em “*capaz de interagir com fatos e situações vivenciadas*”. Em “*expõe seus pensamentos com clareza em textos e na oralidade*”, percebe-se que, para o professor, a expressão *textos* representa somente os de modalidade escrita, o que constitui um equívoco conceitual. No tópico “Orientações para o ano seguinte”, a professora limita-se a classificar a aluna como aprovada, sem fazer observações ou recomendações. Isso evidencia a permanência de um conceito de avaliação tradicional, comum na escola seriada, e que se opõe à organização em ciclos, como veremos no capítulo 3 desta tese.

Em trechos de outro Parecer Pedagógico (Exemplo 9), dessa mesma rede, veremos como as concepções teóricas aparecem no texto, revelando o exercício da autonomia docente frente às orientações institucionais.

Exemplo 9: Michella

Parecer Final

Língua portuguesa – L. Oral – Michella é introvertida, mas expressa idéias com clareza, transmite recados, realiza pseudo-leitura de textos verbais e não verbais, respeita a fala do colega.

L. Escrita – Escreve o nome sem a fichinha, identifica, lê e escreve as vogais, enc. vocálicos e algumas consoantes, encontra-se na sílábica quantitativa.

(...)

Orientação – Desenvolver atividades lúdicas e escritas que estimulem a aquisição da leitura, uso e funções da escrita, o conceito de número, SND e suas especificidades.

28/12/2004

Rubrica

No tópico de linguagem oral, a professora menciona algumas das competências previstas na proposta pedagógica da rede de ensino, entretanto as que aparecem relacionadas no tópico de linguagem escrita não constam do documento oficial e, inclusive, se opõe a essas concepções de ensino que não prevêm, por exemplo, o trabalho com letras isoladas. Aqui fica claro que o PP revela a prática do professor, confirmando a relação desse gênero com o exercício profissional docente e estabelecendo, mais uma vez, a relação entre gênero e ação social. Nesse texto, o tópico de orientação tem essa perspectiva, mesmo que seja sucinto, genérico e, até certo ponto, contraditório em relação à primeira parte do texto. Vejamos agora o PP de um aluno de 5ª série de outra rede de ensino.

Exemplo 10: Davi

Objetivos Estabelecidos	Comentários
1. Construir conceito de arte na Educação; 2. Identificar formas no entorno; 3. Compor utilizando formas selecionadas, indicando novas situações para elas no desenho; 4. Iniciar construção de definição de forma, 5. Identificar imagens a partir de linhas, delimitando formas variadas; 6. Usar linha de contorno, compondo com riqueza de detalhes. 7. Experimentar, definir e compor utilizando impressão e textura – visual e tátil; 8. Arranjar e rearranjar elementos na composição; 9. Observar com atenção, selecionar elementos a serem registrados e desenhar apreendendo detalhes fundamentais; 10. Analisar o resultado de seus trabalhos. 11. Elaborar relatório de visita ao Horto de Dois Irmãos 12. Trabalhar com organização e limpeza. 13. Conceituar figura e fundo 14. Desenhar formas localizando-as no espaço 15. Identificar a Arte na Pré-História.	Davi teve um período confuso em Artes Plásticas. Iniciou bem, participando, depois passou a ter um comportamento em sala não muito apropriado à sua idade e a sua capacidade intelectual. Mas, na última aula, já demonstrou mudanças. Conseguiu se organizar melhor e fazer um trabalho com maior concentração. Tenho dúvidas se já começou a sua construção do conceito de arte na Educação e de forma, pois não vem participando das discussões, mas identificou formas no entorno e compôs trabalhos utilizando formas selecionadas. Identificou também imagens a partir de linhas e elaborou composições com elas. Usou linha de contorno utilizando diferentes materiais e em situações variadas. Pode ainda organizar melhor sua produção e ampliar o registro de detalhes em suas composições. Davi experimentou e utilizou muito bem a impressão e textura – tanto visual quanto tátil. Realizando tarefas sobre textura visual, fez uma boa produção com cola colorida. Trabalhou com arranjo e rearranjo de elementos na composição. Não realizou, como pedi, os desenhos de observação como tarefa de casa. Fez alguns de memória. Vai precisar só colorir os campos. Não esteve conosco no Horto de Dois Irmãos, e precisará chegar do recesso com desenhos de observação feitos para completar as atividades do próximo período. Completou a maioria dos trabalhos do período atingindo os objetivos propostos. Davi vem acompanhando regularmente as atividades e objetivos propostos, mas falta concluir algumas atividades.

O texto trata do desempenho no componente curricular Artes Plásticas e cobre o período de um semestre letivo, organizado em duas unidades de ensino. Trata-se de uma escola pública e de organização seriada, mas está entre as escolas de referência no Estado.

O registro do desempenho do aluno (*comentários*) é discursivo e efetivado por meio eletrônico. Certamente esse recurso ajuda o professor a fazer registros mais completos e fidedignos. O formato, com os “objetivos estabelecidos” ao lado, também auxilia o professor a formular os comentários.

A organização composicional, bem mais complexa que a dos exemplos anteriores, demonstra desenvoltura e domínio do gênero por parte do produtor. Isso é confirmado pela integração entre as referências gerais (competências desenvolvidas) e a apreciação de aspectos do desenvolvimento individual do aluno que permite que a voz do professor se destaque do texto institucional, salientando, também, como o professor acompanha de perto todo o processo: “Pode ainda organizar melhor sua produção e ampliar o registro de detalhes em suas composições.” Além disso, o texto é todo referências às ações pedagógicas

desenvolvidas com o aluno o que faz que constitua um bom exemplo de gênero dando forma à ação docente.

Mesmo considerando as diferenças entre os exemplos 8 e 9 e o exemplo 10, (que incluem a realidade de condições de trabalho de cada rede), não é difícil perceber que nos textos tais distinções vão além da forma e conteúdo, envolvendo, principalmente, as ações (ou não-ações) docentes. Nesse sentido, o PP expõe de modo incontestável tanto os avanços quanto as limitações de cada rede de ensino. Mesmo assim, é possível identificar traços de semelhança entre os textos que permitem a constatação de que se trata de um mesmo gênero textual. Entre esses traços, o locutor (em sua posição social de professor), o conteúdo temático (apreciação do desempenho de alunos), o tópico conclusivo.

Neste capítulo, apreciamos alguns dos gêneros mais formalmente constituídos que participam da prática profissional docente. Entretanto, há gêneros mais informais e mesmo assim importantes, por representarem valiosas referências ao trabalho docente. Entre esses estão as anotações pessoais, as comunicações aos pais etc. Independentemente da extensão e da formalidade, todos estão na base da ação docente, constituindo-a e dando-lhe forma.

CAPÍTULO 3

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR EM CICLOS PLURIANUAIS

Neste capítulo, explico os princípios básicos da organização curricular em ciclos plurianuais, tema e razão desencadeadores do processo que resultará no surgimento do PP na prática profissional das professoras, com ênfase na concepção de avaliação e de formação continuada subjacente aos ciclos. Em seguida, passo a relatar a introdução dos ciclos, a partir da política educacional do município, e com base num programa de formação continuada que não só adotou os princípios dessa organização curricular, mas acompanhou sistematicamente a prática pedagógica dessas educadoras e sua influência sobre a aprendizagem dos alunos. Nesse relato, além de apresentar a concepção, os formatos, temas e metodologias do Programa de Formação, busco identificar as suas repercussões sobre o processo de aquisição do PP pelas professoras.

1. Conceituação e princípios

Esse tipo de organização curricular originou-se numa reforma proposta para as escolas francesas após a Segunda Guerra Mundial, que ficou conhecida como Reforma Langevin-Wallon, em que o sistema de ensino é dividido em graus e ciclos. De acordo com o principal responsável pela proposta, o psicólogo e educador francês Henri Wallon, o processo de ensino-aprendizagem deveria assumir características próprias em cada uma das fases do desenvolvimento humano e basear-se nos princípios de justiça, direito do aluno ao seu desenvolvimento completo, igual dignidade de todas as ocupações, orientação escolar e profissional e acesso de todos à cultura geral. (ALMEIDA, 2000, p. 75) Apesar de a reforma não ter sido implantada completamente, as idéias de Wallon influenciam até hoje a educação em todo o mundo. Segundo Almeida (ibidem), foi na década de 60 que educadores brasileiros, que haviam estagiado no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres, de onde saíram as principais diretrizes para a reforma pedagógica francesa, trouxeram idéias pedagógicas discutidas ali para escolas experimentais paulistas da época, particularmente, para os Ginásios Vocacionais e o Colégio de Aplicação da USP.

No Brasil, a partir da nova LDBEN (1996), vários Estados e Municípios passaram a implantar os ciclos plurianuais ou reformular propostas já existentes; é nesse contexto que surgem as várias denominações utilizadas para designar essa concepção curricular: Ciclos de Formação, Ciclos de Desenvolvimento Humano, Ciclo Básico, Ciclos de Escolarização e Ciclos de Aprendizagem. Tais denominações não parecem representar divergências teóricas significativas, mas constituem marcas de diferentes instituições que assim buscam estabelecer sua identidade. Evidenciando tal postura, algumas redes de ensino tomaram para si denominações especiais, como é o caso da “Escola Cidadã”, da Rede Municipal de Porto Alegre/RS, e “Escola Plural”, da Rede Municipal de Belo Horizonte/MG.

Independentemente das denominações que assumem, os ciclos plurianuais estão se tornando uma realidade freqüente nas redes públicas de ensino, já não se constituindo uma proposta inovadora isolada de algumas escolas ou redes: trata-se de uma forma cada vez mais comum de organizar os processos educativos, especialmente com a adoção do Ensino Fundamental em 9 anos.

Do ponto de vista legal, essa organização curricular está respaldada na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – 9.394/96, que, acolhendo proposições presentes no debate nacional, aponta, explicitamente no seu Artigo 23, para a flexibilização do currículo em séries anuais, ciclos, entre outras formas.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Talvez a noção mais importante das associadas ao conceito de ciclos seja a de tempo. Fisher (2004, p. 38) define-os como “tempos que pulsam dentro e fora do espaço escolar” assim, o autor compreende a escola como um espaço de interação entre os tempos externo (o do relógio, do calendário) e interno (dos afetos e emoções) de todos os que fazem parte da escola e, em relação aos alunos, esses tempos estão combinados também com seus tempos biológicos.

Barretto e Sousa (2005, p. 660) conceituam ciclos como alternativas de organização do ensino básico, que ultrapassam a duração das séries anuais como referência temporal para o ensino e a aprendizagem, e estão associados à intenção de assegurar à totalidade dos alunos a permanência na escola e um ensino de qualidade.

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná ressalta os aspectos pedagógicos dos ciclos de aprendizagem, ao defini-los como

a ampliação do tempo de aprendizagem e aprofundamento do domínio de conhecimentos, sem interrupção do processo. Além disso, favorece a abordagem dos conteúdos, possibilitando a apropriação de instrumentos necessários à formação integral do educando, evitando a excessiva fragmentação dos saberes escolares. (seeddef@pr.gov.br, atualizado em 9 de abril de 2003)

A opção das gestões públicas por organizar o currículo em ciclos indica uma tendência que vem se expandindo a partir dos últimos 20 anos, em que diversos estados e municípios do país têm desenvolvido experiências de Ciclos de Alfabetização e de Ciclos de Escolarização, destacando-se o caso do Estado de São Paulo (1980), da Prefeitura do Recife (1984/2001), do Estado de Pernambuco (1989), da Prefeitura de São Paulo (1989) e da Prefeitura de Belo Horizonte (1995). Em todas essas experiências, a idéia de tempo pedagógico está articulada com a intenção de superar o fracasso e o abandono escolar.

Para compreender melhor os ciclos, é fundamental contrastá-los com as séries. Nestas, a cada período fixo de um ano, o aluno é classificado como aprovado ou reprovado em relação a um conjunto de conteúdos disciplinares. Quando aprovado, vai cumprir novo período igualmente fixo de estudos; se reprovado, fica retido na mesma série e vai estudar os mesmos conteúdos de novo.

Apesar de a legislação já permitir a promoção parcial, em que o aluno segue para a série subsequente e paralelamente cumpre apenas a disciplina em que foi reprovado no ano anterior, essa alternativa não costuma ser praticada nas séries iniciais onde, inclusive, com a anuência e até o concurso dos pais, o aluno é obrigado a realizar o irrealizável, ou seja, repetir o ano⁴.

Nos ciclos, os períodos de escolarização são estruturados em blocos cuja organização varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para uma determinada modalidade ou nível de ensino; este é o caso do ensino médio da rede municipal de Belo Horizonte, o qual é organizado em um único ciclo com duração de três anos. Os dois quadros abaixo mostram as correspondências ciclos/séries mais comuns e a sua relação com as fases do desenvolvimento humano.

Quadro 1: Correspondência ciclos/ fases do desenvolvimento mais comum no ensino fundamental

Ciclos vitais	Idade (anos)	Ciclos escolares	
		Ano	Ciclo
Infância	6	1º	I
	7	2º	
	8	3º	
Infância	9	1º	II
	10	2º	
Pré-adolescência	11	1º	III
	12	2º	
Adolescência	13	1º	IV
	14	2º	

Quadro 2: Correspondência ciclos/ fases do desenvolvimento no Ensino Básico da Escola Plural (Belo Horizonte/MG)

Ciclos vitais	Idade (anos)	Ciclos escolares
Infância	6	I
	7	
	8	
Pré-adolescência	9	II
	10	
	11	
Adolescência	12	III
	13	
	14	
Juventude (Ensino Médio)	15	IV
	16	
	17	

⁴ “Repetir o ano”, significando cursar de novo, é frequentemente usado com preposição (repetir de ano) numa relação antonímica com “passar de ano”; entretanto, apesar da oposição semântica, ambos têm algo em comum, o aspecto paradoxal, uma vez que nem “um tempo” nem “o tempo” podem ser repetidos ou interrompidos.

Observa-se, assim, que, nos ciclos, a ordenação do tempo se dá em unidades maiores e mais flexíveis; entretanto, é sobretudo por levar em consideração o desenvolvimento psicossocial do aluno e representar uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo, comum no regime seriado, com seus tempos seqüenciados, lineares e previsíveis, que os ciclos se diferenciam das séries. Desse novo enfoque, decorrem mudanças na concepção de conhecimento, de aprendizagem, de avaliação. De acordo com Krug (2001, p. 23), a primeira ruptura da escola em ciclos é formar turmas com referência na idade, e não somente no conhecimento anterior adquirido. Na verdade, a questão da formação das turmas ou “enturmação” é um dos aspectos mais inovadores na concepção dos ciclos, utilizada como estratégia de intervenção nos problemas de aprendizagem e possível somente mediante duas particularidades essenciais dos ciclos: a flexibilização e a individualização.

É nessa perspectiva que os projetos pedagógicos de ensino, apoiados na flexibilização dos ciclos e no acompanhamento individual do aluno, se voltam para a sua permanência com sucesso na escola, possibilitando não só o avanço de ano de ciclo, mas também diagnosticando os entraves e promovendo a implementação de projetos e enturmações especiais, que atendam determinados interesses e necessidades pedagógicas.

Assim, as maiores possibilidades de sucesso escolar dos estudantes nas organizações em ciclos têm relação com a adequação do tempo escolar aos ritmos e estilos variados de aprendizagem do aluno, mas deve-se, principalmente, ao compromisso da equipe com a aprendizagem de todos os alunos e a uma concepção pedagógica que leva em conta suas experiências, os avanços que já realizaram e os que estão próximos de serem realizados. Os educadores que apóiam os ciclos afirmam que essa concepção de educação escolar parece ser condizente com a própria natureza da aprendizagem humana.

Além disso, como observa muito bem Perrenoud (2004a), “Por que haveremos de introduzir os ciclos se não for para combater o fracasso escolar e (...) para criar melhores condições para uma pedagogia diferenciada e para uma individualização dos percursos de formação?” (p. 17) Dito de outra forma, os ciclos surgem como uma reação aos desanimadores índices de reprovação escolar (especialmente nas séries iniciais) e às tradicionais práticas de ensino e avaliação do regime seriado.

Em outra publicação (2004b), o autor justifica a introdução dos ciclos plurianuais com base em cinco razões: maior compatibilidade entre as suas etapas e a progressão da aprendizagem; planejamento mais flexível das progressões; maior flexibilidade no atendimento de diversos tipos de grupos e dispositivos didáticos variados; maior continuidade sob a responsabilidade de uma equipe; o trabalho dos professores é orientado por objetivos educacionais que incidem sobre vários anos, constituindo, assim, referência essencial para a escola.

No Brasil, em alguns países da América Latina, e também em um expressivo número de países europeus, o aumento de propostas e ensaios de organização sob a forma de ciclos, nos últimos anos, tanto no plano dos estudos e pesquisas acadêmicas como no das medidas de reestruturação de sistemas educacionais, parece indicar que está se criando um relativo consenso em torno da idéia de que esta modalidade de ordenação responde melhor à maneira como os alunos efetivamente aprendem.

O aumento da institucionalização dos ciclos de aprendizagem por governos municipais e estaduais no Brasil tem acontecido num momento em que a universalização do atendimento escolar está praticamente assegurada, pelo menos, no Ensino Fundamental. Esse fato permite que o princípio da qualidade passe a ser uma exigência da sociedade como um todo e constitua um dos principais compromissos defendidos pelas gestões.

Nesse contexto e dentro de um projeto de democratização do ensino, um dos desafios, no âmbito das instituições educacionais, é privilegiar a aprendizagem dos educandos, com base em um trabalho pedagógico diferenciado, e resgatar a escola como espaço de construção da cidadania, na perspectiva da inclusão. Para isso, é preciso não só promover o acesso da população à escola, como também investir numa proposta pedagógica que respeite as diferenças, garantindo ao aluno a permanência, com sucesso, numa escola de qualidade. Portanto, a base dessa política deve ser além da expansão do parque escolar, o desenvolvimento de práticas educativas de inclusão.

Os ciclos vêm ao encontro de tais práticas na medida em que tentam superar uma escola que tradicionalmente tem no fracasso e abandono escolar a sua marca mais evidente e nos modelos de avaliação quantitativa da aprendizagem, o meio legitimador de seu sistema excludente. Além disso, essa nova forma de organização

do ensino fundamental, ao configurar-se como uma ruptura com os pressupostos teóricos e metodológicos do regime seriado, aponta para a necessidade de uma preparação de professores voltada também para as características desta organização curricular. Estabelece, assim, um novo perfil profissional para os docentes que, confrontados com novas tarefas que exigem uma qualificação mais efetiva e fundamentação teórica e metodológica consistentes, tenderão a tornarem-se agentes principais dessa mudança.

Assim, ao mesmo tempo em que vêm exigir que seja repensada a formação de professores para o ensino fundamental, os ciclos colocam em discussão, e sob um olhar crítico, os saberes docentes sistematizados, ao requerer, para sua solidificação, novas estratégias de ensinar, aprender e avaliar; novas metodologias e recursos didáticos; novos saberes e habilidades; novas formas de registro e comunicação e, sobretudo, novos espaços de interação, representando uma nova instância de trabalho coletivo entre educadores, até agora bastante isolados dentro das respectivas salas (de aula, da coordenação, da direção).

Ao terem que estabelecer e assegurar uma comunicação constante entre si, os professores, responsáveis em conjunto pelo aluno ao longo da trajetória escolar, terão que desenvolver estratégias de registro e discussão dos dados de todos os alunos. Desse modo terão o ensejo de exercitar suas habilidades de escrita, de argumentação, de discussão, enfim, de trabalho docente comum, contribuindo para a construção da sua própria prática e da identidade da escola.

Em que pese o fato de alguns dos pressupostos dos ciclos serem defendidos desde os anos 20 e de os ciclos estarem presentes em alguns ensaios de inovação propostos em diversos estados, sobretudo, a partir da década de 60, cada proposta imprimiu-lhes variáveis, diante do contexto social e educacional da região e do ideário pedagógico dominante. De qualquer modo, a implantação dos ciclos tem como objetivo comum regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência.

Quanto a essa questão, é necessário que se enfatize que os ciclos não defendem a aprovação do aluno de qualquer modo, mas a promoção de um ensino comprometido com a aprendizagem de todos, como enfatiza Prado, “Agora a escola tem a responsabilidade de ensinar sem deixar ninguém para trás”. (*Nova Escola*, nº 160, mar./2003, p. 39.) Ainda nessa reportagem, Prado afirma que os ciclos serviram

para expor o drama da multirrepetência, especialmente nas classes iniciais, e trouxe à tona a discussão sobre a qualidade.

De acordo com os termos daquela reportagem, quando a seriação foi implantada no Brasil, com a construção do primeiro grupo escolar em São Paulo (1893), foi fortemente atacada pelos mestres da época que alegavam que a seriação acabaria com a atenção individualizada ao aluno. Na verdade, se a seriação permitiu dar o primeiro passo rumo à expansão do ensino no Brasil, os ciclos podem representar o mesmo para a sua qualidade.

Contudo, para chegar a essa qualidade e obter sucesso na implantação dos ciclos, há que se observarem os princípios que estão na base dos ciclos:

1º Inclusão – Todo aluno é capaz de aprender, portanto não se pode “desistir” de nenhum deles. A escola deve garantir a aprendizagem de todos e tem o dever de identificar e superar os problemas de aprendizagem, de modo que todos os alunos continuem avançando no processo de ensino-aprendizagem.

2º Cada fase de crescimento possui características próprias – A compreensão dessas características e o agrupamento dos alunos conforme essas fases auxiliam e até determinam o processo de ensino-aprendizagem.

3º Flexibilidade e respeito à individualidade – As pessoas aprendem em ritmos e de modos diferentes. A equipe deve atentar para as particularidades de aprendizagem de cada aluno, reunindo-os em grupos de necessidades e interesses distintos e prevendo atividades diferenciadas que busquem descobrir suas peculiaridades, suas singularidades, seus modos de raciocinar, de aprender.

4º Formação continuada dos educadores – É indispensável para que a equipe possa desenvolver um trabalho pedagógico diferenciado e, assim, fazer frente aos novos desafios da escola em ciclos.

5º Trabalho coletivo – Os ciclos demandam um amplo envolvimento do professor com a escola; assim, ele não pode mais se manter isolado, inclusive, porque resultados e decisões sobre os alunos devem ser discutidos em instâncias coletivas, os Conselhos de Ciclo⁵.

⁵ O Conselho de Ciclo, integrado pela coordenação pedagógica e pelos demais professores do mesmo e/ou de outro ciclo, é uma instância coletiva de avaliação, planejamento, consulta e deliberação sobre a progressão do aluno bem como de acompanhamento constante e contínuo da prática pedagógica e de sua organização.

6º Currículo por competência – Um currículo que ultrapasse o mero acúmulo de conhecimentos descontextualizados, memorizados para a ocasião da prova, mas que permita e estimule a mobilização desse conhecimento em situações do cotidiano.

7º Avaliação formativa – Essa concepção de avaliação tem caráter processual e diagnóstico e por isso está a serviço da aprendizagem; assim, a verificação tem por finalidade auxiliar o professor nas decisões metodológicas, sendo, portanto, parte integrante do ensino, na medida em que municiará o professor das respostas que ele busca. É nesse sentido que essa concepção de avaliação ultrapassa a mera classificação dos alunos (aprovados/ reprovados; aptos/ não-aptos; bons ou excelentes/ regulares ou fracos).

É evidente que cada sistema dá a esses princípios pesos diferenciados, conforme seus interesses e possibilidades; é exatamente por isso que as experiências com os ciclos nem sempre são bem-sucedidas. Há condições desejáveis, como uma melhor relação número de professores/ número de alunos, acompanhamento pedagógico, trabalho coletivo e o envolvimento de toda a comunidade escolar, principalmente, dos professores. Condições essenciais, como a formação continuada, a superação do tratamento homogeneizado, próprio da concepção seriada, em prol de um olhar particularizador sobre o aluno, o currículo por competências. Contudo, o aspecto mais importante e até mesmo indispensável nos ciclos é o da avaliação formativa.

A seguir, introduziremos outro importante aspecto dos Ciclos, o currículo por competências.

2. Currículo por competências

O chamado currículo por competências tem sido discutido nos meios educacionais como alternativa ao currículo tradicional com foco no acúmulo de conteúdos desarticulados das práticas cotidianas. Nesse sentido, propõe-se que os conteúdos (ou saberes) sejam mobilizados na perspectiva de permitirem a construção de competências úteis também fora dos muros da escola. De acordo com o educador suíço Philippe Perrenoud (2000^a, p. 19), competência é “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” ou ainda

“uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (1999, p. 7).

Essa forma de ver o ensino está, pois, associada à idéia de uma escola mais eficaz, que tenha como objetivo a formação integral do aluno e, assim, permita e estimule a capacidade de refletir, o gosto pelo aprender, a competência na vida.

Apesar de se contrapor ao currículo tradicional com foco nos conteúdos disciplinares, trabalhar com currículo por competências não significa que a escola não deva trabalhar os fatos e conceitos científicos; ao contrário, esses saberes assim como outras experiências constituirão o motor que mobilizará a construção das competências. Assim, é responsabilidade do professor garantir a compreensão e a sistematização desses saberes, inclusive, porque o aluno só terá desenvolvido certa competência na medida em que puder utilizar tais conceitos e experiências em outras situações. É o que Melchior (2003) denomina “capacidade de transferência”.

Nesse sentido, a autora afirma:

Desenvolve-se uma competência através da experiência e da reflexão sobre a experiência, instrumentos, esquemas e posturas mentais que podem facilitá-la. A possibilidade de transferência ocorre, em parte, sob controle do currículo e da ação pedagógica. Assim é importante identificar práticas pedagógicas que, além de garantirem a aquisição, favoreçam a transferência. A transferência só se opera se o indivíduo foi preparado para isso. A sua ocorrência passa por um trabalho mental que supõe o sujeito confrontando um conhecimento já existente com uma nova situação. (p.123)

Essa afirmação corrobora a idéia de uma escola que trabalha, mediante uma ação pedagógica contextualizada, o que tem sido cada vez mais requerido pela sociedade contemporânea; por essa razão, na atualidade, a noção de competência tem estado presente em currículos de vários países, a exemplo de Portugal (2004-2005), onde o Currículo Nacional do Ensino Básico prescreve, no tópico “Competências Gerais”, que à saída da educação básica, o aluno deverá ser capaz de “mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e abordar situações e problemas do cotidiano.” (p.15)

Perrenoud (2000b, p. 15) relaciona a noção de competência à dos Ciclos ao afirmar que “inúmeros países orientam-se para a redação de ‘bases de competências’ associadas às principais etapas da escolaridade” e que nos anos

noventa, a noção de competência inspirou programas educacionais no Québec, na França e na Bélgica.

De acordo com Machado (2002), a idéia de que o objetivo principal da escola não é o ensino de conteúdos disciplinares, mas o desenvolvimento de competências remonta à Grécia Clássica, onde o *Trivium*, currículo básico composto pelas disciplinas Lógica, Gramática e Retórica, tinha como objetivo a formação do cidadão da *polis*, não a formação de lógicos ou lingüistas. Ainda segundo esse educador, somente a partir da segunda metade do século XIX, com o entusiasmo gerado pelo desenvolvimento científico, estudar ciência passou a representar um valor em si. A partir daí,

Ocorre, então, um certo descolamento entre o conhecimento chamado de “científico” (...) e o conhecimento em sentido amplo, com a conseqüente superestimação de uma forma de conhecer, a “científica”. Aos poucos, o processo de fragmentação do conhecimento caminhou no sentido da crescente subdivisão da própria ciência em múltiplas disciplinas e a supervalorização do conhecimento disciplinar. (p. 138)

A escola (básica ou universitária) e o currículo, então, tomam o formato que conhecemos hoje: centrados em disciplinas distribuídas em uma grade de horário, em que cada professor dispõe de determinado número desses espaços-tempos. Hoje parece haver um consenso quanto à idéia de que as ciências não devem ser vistas como um fim em si, mas como parte do projeto a que servem; nessa perspectiva, a escola precisa reestruturar-se quanto a seus tempos e espaços.

A organização em ciclos faz parte dessa nova perspectiva de escola que busca reestruturar seus tempos e espaços. Entretanto, é importante destacar que o currículo por competências e a organização em ciclos não representam o abandono das disciplinas. A respeito dessa questão, Machado (2002) afirma:

Nenhuma dicotomia parece mais inadequada ou descabida do que a que se refere ao par disciplina / competência. (...) a organização da escola é, e continuará a ser, marcadamente disciplinar; os professores são, e continuarão a ser, professores de disciplinas, não havendo qualquer sentido na caracterização de um professor de “competências”. No entanto, urge uma reorganização do trabalho escolar que reconfigure seus espaços e seus tempos, que revitalize os significados dos currículos como mapas do conhecimento que se busca, da formação pessoal como a constituição de um amplo espectro de competências e, sobretudo, do papel dos professores em um cenário onde as idéias de conhecimento e de valor encontram-se definitivamente imbricadas. (p. 139)

Note-se que ao lado da proposta de reorganização dos tempos e espaços escolares, a noção de competência implica a de pessoalidade, como explicita o autor mais adiante:

A pessoalidade é, pois, a primeira característica absolutamente fundamental da idéia de competência". (...) a escola organiza-se basicamente em termos de conteúdos disciplinares (...). Os espaços curriculares são loteados entre as diferentes matérias, e os tempos são subdivididos em doses diárias – as aulas. Porém, conhecer é conhecer o significado, e o significado é sempre construído por pessoas, ou seja, o conhecimento é sempre pessoal. (p.142)

Em artigo publicado no *Jornal Virtual Profissão Mestre*, Benedet (2006) propõe-se a responder a pergunta: O que mudou com o ensino por competências?

Para responder a essa pergunta, a autora contrapõe o currículo tradicional ao currículo por competências e, assim, explica que enquanto aquele tem foco no ensino, com transmissão e acumulação de um conhecimento fragmentado, enciclopédico e memorizador, este tem foco na aprendizagem, é autosocioconstrutivista, intertransdisciplinar, contextualizado, e privilegia a construção de conceitos e a criação do sentido. O currículo tradicional tem no conteúdo um fim em si mesmo, a sala de aula como espaço padronizado de transmissão e recepção do saber, com atividades rotineiras, de caráter explicativo; no currículo organizado por competências, o conteúdo é um meio de desenvolver competências que ampliem a formação dos alunos; a sala de aula é um local multifuncional de reflexão e de situações de aprendizagem, as quais são centradas em projetos e resolução de problemas, de caráter desafiador e de pesquisa.

Enquanto no modelo tradicional, temos o professor como detentor do conhecimento que é transmitido a um aluno memorista, no novo modelo, temos o professor como facilitador da aprendizagem que estimula o aluno a aprender (a conhecer, a fazer, a ser, a conviver), um aluno cidadão. Em suma, temos, no modelo tradicional, uma pedagogia que valoriza os objetivos da educação e que busca eliminar as diferenças, com base em um currículo fracionado e estático, organizado em disciplinas; enquanto o modelo por competências supõe uma pedagogia com ênfase na finalidade da educação, que busca a igualdade sem eliminar as

diferenças, a partir de um currículo dinâmico, organizado em áreas de conhecimento e temas geradores.

Assim, enquanto o modelo tradicional tem como exemplos de palavras-chave a reprodução e a igualdade, o modelo por competências pode contrapor àquelas a produção e a multifuncionalidade. Finalmente, na importante questão da avaliação, temos no modelo tradicional, uma avaliação classificatória e excludente, de lógica seletiva, enquanto no modelo por competências, a avaliação representa feedback, busca validar os processos e tem lógica formativa.

Desse modo, a reordenação dos tempos e espaços escolares, proposta nos ciclos, encontra base no currículo por competências, porém, mais do que essa sustentação, como afirma Finck (2001/2002, p. 19), “a noção de competência é um testemunho de nossa época”.

3. Avaliação da aprendizagem

Suassuna (2006) afirma que os modelos de avaliação, de acordo com suas concepções, objetivos e metodologias, podem ser resumidos a dois grandes paradigmas: avaliação tradicional ou classificatória e avaliação reguladora ou formativa. De acordo com a autora, as principais características da avaliação tradicional são a classificação, a fixidez dos objetivos, a valorização dos comportamentos observáveis e os referenciais predefinidos de julgamento. Tais características bem como a idéia de classificação têm origem nas técnicas quantitativas de mensuração da inteligência e do desempenho humano desenvolvidas na psicologia de concepção racionalista-empirista, inspirada nas ciências exatas e da natureza.

O paradigma tradicional acompanhou a educação durante a maior parte do século XX e muitas de suas concepções estão presentes ainda hoje nas práticas docentes de professores e escolas. Por exemplo, é a avaliação de concepção tradicional que orienta a organização de turmas na escola seriada a qual exige que todos os alunos dominem determinados conteúdos, num mesmo período de tempo, para que adquiram o direito de seguir em frente dentro do sistema.

É também esse paradigma que utiliza a retenção na mesma série como punição a quem for reprovado, ignorando não só as conseqüências pedagógicas da baixa auto-estima do aluno (mais fracassos e o abandono à escola), como também as conseqüências da obstrução do fluxo sobre o sistema educacional. Além disso, como diz Vasconcellos (2004, p. 5), deixa-se de considerar a necessidade de se fazer algo diante do fato de o aluno não estar aprendendo. É nesse sentido que o autor afirma que o papel da avaliação classificatória vai além da exclusão do aluno do sistema educacional:

Temos ciência de que esta exclusão no interior da escola não se dá apenas pela avaliação e sim pelo currículo como um todo (objetivos, conteúdos, metodologias, formas de relacionamento etc.). No entanto, além do seu papel específico na exclusão, a avaliação classificatória acaba influenciando todas estas outras práticas escolares. (p. 3)

Disso decorre que a avaliação acaba por constituir o principal fator que determina as práticas pedagógicas, com ampla repercussão na vida pessoal e escolar do educando.

Suassuna (2006, p. 32-36) relaciona os questionamentos dos críticos a esse modelo de avaliação, destacando entre esses: instrumentos objetivos simplificariam o conhecimento, requerendo basicamente a memorização e, assim, reforçariam o modelo pedagógico centrado na transmissão; resultados quantitativos não expressariam o movimento e a temporalidade dos processos educativos complexos; o ensino inspirado nesse modelo incorporaria práticas de imitação, repetição e reforço, estando associado aos comportamentos observáveis da pedagogia tecnicista, em que a avaliação não inclui as particularidades de aprendizagens, mas concentra-se na medição do desvio entre os desempenhos e nos objetivos dos programas.

Outra crítica ao modelo tradicionalista de avaliação é que a resposta esperada pode se impor ao processo de aprendizagem efetivamente vivido pelo aluno, inclusive, porque os conteúdos curriculares são impostos sem julgamentos; esse processo de reprodução pode ser estendido também a outras instâncias das relações sociais de que o aluno participa. O modelo tradicionalista ainda é criticado por apresentar uma visão negativa do erro, em vez de encará-lo como parte constitutiva da aprendizagem. Por fim, a autora salienta que a avaliação

classificatória, ao longo do tempo, tem funcionado como mecanismo legitimador do fracasso escolar, expresso nas altas taxas de evasão e repetência, e que “selecionando alguns alunos e eliminando a maioria, essa prática avaliativa naturalizou o processo de exclusão social” (p. 36).

O educador Cipriano Luckesi também refere-se à avaliação tradicionalmente praticada nas nossas escolas como “uma prática ameaçadora, autoritária e seletiva”, destacando ainda:

A prática escolar usualmente denominada de avaliação da aprendizagem pouco tem a ver com avaliação. Ela constitui-se muito mais de provas/exames do que de avaliação. Provas/exames têm por finalidade, no caso da aprendizagem escolar, verificar o nível de desempenho do educando em determinado conteúdo (entendendo por conteúdo o conjunto de informações, habilidades motoras, habilidades mentais, convicções, criatividade etc.) e classificá-lo em termos de aprovação/reprovação. (...) desse modo, provas/exames separa os “eleitos” dos “não-eleitos”. Assim sendo, essa prática exclui uma parte dos alunos e admite, como “aceitos”, uma outra. Manifesta-se, pois, como uma prática seletiva. (...) Ela (a prática seletiva) está comprometida com o modelo de prática educativa e, conseqüentemente, com o modelo de sociedade ao qual serve. (LUCKESI, 1999, p. 168-169)

Nessa perspectiva, as práticas avaliativas não têm caráter meramente técnico, mas assumem também uma dimensão política e ética. Nesse sentido, a avaliação de concepção reguladora ou formativa que, segundo Suassuna (2006), é um paradigma ainda em construção, opõe-se às práticas tradicionais de avaliação, pois coloca seus resultados e informações a serviço da formação do aluno e da produção de conhecimentos. Portanto, nessa perspectiva, o que vale é o uso que se faz das informações geradas através das provas, exercícios e tarefas escolares.

De acordo com Silva (2004), a avaliação na perspectiva formativa-reguladora tem 8 pressupostos. São eles:

- a) Educabilidade – Todos os alunos aprendem, o que os diferenciam são seus ritmos e formas de aprendizagem os quais resultam de suas realidades de vida. Cabe ao professor investigar essa relação para adequar o trabalho pedagógico às singularidades de cada aluno, tornando sua ação mediadora.
- b) Pedagogia diferenciada – É a flexibilização da ação pedagógica para atender aos diferentes perfis de aprendizagem dos alunos. Para tanto, o professor, com base na

coleta de informações, antecipa as dificuldades dos alunos para, então, regular sua ação docente.

c) Pesquisa como princípio do trabalho pedagógico – É essencial para que o professor possa ter consistência teórica na tomada de decisões pedagógicas. Devem constituir objeto de investigação pedagógica do professor a natureza epistemológica e função social dos conteúdos curriculares, bem como o cotidiano escolar em sua complexidade e singularidade.

d) Centralidade nas aprendizagens significativas – A ação pedagógica deve permitir a superação das aprendizagens mecânicas, baseadas na memorização e reprodução, em prol da construção de hipóteses “rumo ao saber ainda não sabido” (p. 37), que se dá em um processo dialético com os saberes preexistentes.

e) Escola como locus de aprendizagens, de multiplicidade cultural, de tensão e aberta a mudanças – Nesse sentido, inclui-se, também, a aprendizagem do professor; assim, a escola deve ter condições que favoreçam o diálogo, o debate, o planejamento e a socialização de experiências. Essas condições são muito importantes, pois devido à complexidade do processo educativo, surgem tensões e divergências até desejáveis para a dinâmica de mudanças da escola.

f) Currículo flexível e contextualizado – O foco de um currículo flexível e contextualizado deve ser a aprendizagem significativa, a qual torna a realidade “*cerne da problemática educativa, objeto de estudo e integradora de saberes e competências*” (p. 42). Assim, a palavra-chave é a integração (de objetivos, saberes, competências) que permite que os alunos venham compreender e atuar na realidade.

g) Projeto político-pedagógico como elemento articulador e orientador da prática pedagógica – É no projeto político-pedagógico que se evidencia a intencionalidade da educação escolar daquela unidade de ensino, através da explicitação de aspectos cruciais, como, o modelo de avaliação adotado, os critérios de promoção, o plano de ações e de estudo dos docentes, a avaliação institucional. Enfim, é o projeto político-pedagógico que articula as diversas instâncias da escola e, por assim dizer, representa “a cara da escola”.

h) Compromisso social – O educador deve ter compromisso com a ética, com a solidariedade e com o acesso de todos aos bens culturais, econômicos e políticos.

Nesse sentido, o professor deve ter a reflexão como o ponto de partida para as transformações de sua prática e para as mudanças mais amplas da sociedade.

Sobre avaliação de concepção formativa, Elizabeth Marcuschi (2004, p. 79) destaca, com propriedade, a importância de seu caráter regulador:

(...) a tônica da avaliação formativa não se situa na contagem ou não de erros, na adoção ou não de conceitos, na elaboração ou não de provas, no desenvolvimento de um ou vários exercícios, mas no significado atribuído a essas e outras atividades, bem como nas informações que a partir delas são detalhadamente elaboradas a respeito da aprendizagem do educando.

Dessa forma, a avaliação passa a integrar o processo de ensino, subsidiando o professor com informações que vão permitir reflexão e tomada de decisões. Analisando os pressupostos da avaliação de concepção formativa-reguladora à luz dos princípios defendidos nos ciclos, percebemos que aquele modelo de avaliação é o elemento de sustentação dessa concepção escolar. Uma escola *comprometida com a formação docente*, pressupostos da pesquisa como princípio do trabalho pedagógico e da escola como locus de aprendizagens; *uma escola que promova experiências que mobilizem a construção de competências*, pressupostos da centralidade nas aprendizagens significativas e do currículo flexível e contextualizado; uma escola *democrática*, pressupostos do projeto político-pedagógico e da escola como locus de multiplicidade cultural, de tensão e aberta a mudanças; uma escola *inclusiva*, pressupostos da educabilidade, da pedagogia diferenciada e do compromisso social.

Sobre a questão da avaliação nos ciclos, Vasconcelos (2002. p. 2) afirma:

Um dos pontos de partida para a proposição do Ciclo é justamente a constatação da não-aprendizagem efetiva e significativa por parte da totalidade dos alunos que freqüentam a escola, sendo que a avaliação classificatória, entre outras coisas, contribui para isto. Propõe-se, então, o fim da classificação como uma forma de favorecer a aprendizagem de todos.

Desse modo é possível observar que a escola em ciclos, mediante a avaliação de caráter formativo, estabelece o princípio da inclusão; enquanto a escola seriada, com a avaliação classificatória, permite uma lógica excludente. Mas não é só isso. Vasconcelos (ibidem) destaca que a avaliação classificatória acaba por

desviar a atenção do professor para “o quanto o aluno merece” em vez de “o que é preciso fazer para que ele aprenda mais e melhor” (p. 2).

Outros aspectos em que a avaliação classificatória distingue-se da formativa é a frequência com que é realizada e o nível de tensão que a acompanha. Todos nós conhecemos a rotina de avaliação de escola de lógica seriada: a cada bimestre letivo, em um período predeterminado, todas as aulas são interrompidas e a escola pára – é a semana de avaliação da unidade. Período tenso para todos, os professores atarefados com a elaboração, aplicação e correção de instrumentos; às voltas com contas, médias, décimos a mais e a menos, comunicação de notas a alunos, pais, secretaria da escola. Os alunos, bem, esses se viram como podem, tentam memorizar o máximo de informações possível (ou copiá-las minuciosamente em papezinhos dobrados com desvelo). A prova é também “de nervos” e o aluno tem oportunidade de exercitar a competição e a fraude.

A avaliação de caráter formativo não se dá num período especial, na verdade, a avaliação tem caráter processual e faz parte da rotina de trabalho diário do professor que precisa organizar-se quanto a uma sistemática de verificação, registro, estudo, intervenção, registro, e assim por diante. Nesse sentido, a avaliação é contínua e inerente ao próprio processo de ensino, como afirma Vasconcelos (ibidem, p. 2-3):

(...) não interromper o movimento inerente à avaliação no seu autêntico sentido, ou seja, não **parar** na verificação! Aplicar um instrumento, corrigir e atribuir um conceito ainda não é avaliação! Constatar a dificuldade do aluno é muito importante, mas não para poder lhe atribuir “uma nota justa”, e sim para saber exatamente onde está o problema e intervir a fim de resgatar a aprendizagem que **ainda** não se deu a contento. Verificar, portanto, faz parte da avaliação, todavia não a esgota; no seu sentido radical, a avaliação implica um posicionamento diante daquilo que foi constatado.

Assim, para a escola em ciclos, a prática de uma avaliação formativa constitui elemento fundamental, porque é mediante a avaliação que se aplicam alguns dos princípios essenciais dos ciclos, como a flexibilização do tempo de aprendizagem e o acompanhamento individualizado do aluno. A aplicação de tais princípios exige que a avaliação seja de caráter contínuo e processual e supere a mera constatação dos avanços e dificuldades dos alunos. Além disso, a inserção e a progressão do

aluno em cada um dos ciclos podem ocorrer em qualquer tempo, durante o processo de aprendizagem, com base na idade e nas competências definidas institucionalmente e dadas como alcançadas. Tal promoção é definida pela avaliação dos avanços do aluno, verificado mediante a aplicação de múltiplas atividades escolares, e decidida em instância coletiva, através do Conselho de Ciclo.

Por outro lado, as dificuldades de aprendizagem devem ser analisadas e estudadas, para a busca de alternativas de superação. Entre essas, a diversidade de enturmação constitui uma das propostas mais utilizadas nos ciclos, a exemplo da Escola Plural de Belo Horizonte. Nesse sistema, o aluno tem uma turma de referência, aquela em que está matriculado sob o critério da idade, mas pode ser inserido em outras turmas temporárias e formadas para atender a determinadas necessidades de aprendizagem ou para desenvolver algum projeto especial.

Nesta perspectiva, a ação de avaliar se define enquanto processo de constatação dos avanços e/ou entraves na aprendizagem, mas, sobretudo, de compreensão, de intervenção e de constituição do exercício de aprender a construir o conhecimento. Portanto, o professor avalia, e o faz continuamente, para compreender, descobrir e propor soluções de avanço e ampliação do conhecimento. Assim, ao professor não interessa aplicar provas apenas para legitimar a aprovação/reprovação do aluno; ele precisa de dados que confirmem ou neguem os seus processos de ensino com cada um dos alunos. Para obter esses dados, terá que usar múltiplos e diferentes instrumentos, aplicados em diversas situações pedagógicas. Tais instrumentos ou atividades constituirão objeto de estudo – não somente de correção – e, ao mesmo tempo, de interação entre o professor e o aluno, como afirma Suassuna (2006, p. 13): “As perguntas são, elas próprias, formas de interação entre aluno e professor; dotadas de intenções didático-pedagógicas, estabelecem entre ambos uma relação multidimensional”.

Ainda sobre instrumentos de avaliação, a autora afirma:

Ao elaborarmos instrumentos de avaliação, devemos ter em mente que as questões postas para os alunos precisam ser instigantes, mobilizadoras; levar à solução de problemas, à tomada de decisões, à elaboração de justificativas, ao desequilíbrio cognitivo, a desacordos intelectuais, enfim, à ampliação da aprendizagem. (...) Analogamente, as respostas que os alunos nos dão fornecem informações sobre como eles pensam e aprendem, e também como compreendem as perguntas que lhes fazemos, razão pela qual devemos considerar o efeito dos instrumentos sobre as formulações apresentadas pelos aprendizes (ibidem, p.113).

Para atender a tais condições, e também ao pressuposto da pedagogia diferenciada, é necessário trabalhar com uma multiplicidade de tipos de atividades, como testes (que permitam diferentes formas de respostas), pesquisas de campo (e seus registros, análise e síntese de resultados), debates, e toda uma diversidade de trabalhos que permitam ao aluno expressar seu conhecimento em diversas linguagens e também dêem ao professor uma visão mais ampla dos modos de aprender, e dos avanços e dificuldades do aluno.

A avaliação nos ciclos, portanto, rompe, necessariamente, com os modelos tradicionais, associados ao conceito de medidas, e centrados nos aspectos quantitativos, nos resultados, no produto, ou seja, centrados na aprovação ou reprovação do aluno, responsáveis, de resto, por constatar o sucesso ou fracasso de sua aprendizagem. Então, a avaliação é entendida como consta na Lei 9.394/96 (Art. 24, inciso v, alínea a): “avaliação contínua e cumulativa (...) com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Na perspectiva formativa, a avaliação é uma ação pedagógica que se confunde mesmo com o processo de ensino-aprendizagem, dele sendo parte integrante, subsidiando o professor com dados e informações que favoreçam a reflexão e a tomada de decisões pedagógicas, metodológicas e também de gestão da sala de aula, por exemplo, ao definir o tempo e as formas de promoção do aluno. No cotidiano escolar, essa perspectiva pedagógica se manifesta em situações comuns, como a ausência de momentos especiais de avaliação (por exemplo, dia ou semana de prova, semana de recuperação), mas também significativas, como a ruptura com a cruel pressão exercida sobre estudantes e professores nesses momentos de exceção.

Dentro do processo avaliativo e com a mesma caracterização deste, ocorre a reorganização da prática pedagógica na perspectiva do desenvolvimento permanente do estudante e do alcance das competências ainda não atingidas. Este movimento é parte integrante e indissociável da concepção de aprendizagem/avaliação adotada no ciclo, respeitando-se tempos, espaços e formas adequados às diferenças e às necessidades de cada estudante. As diferentes modalidades avaliativas devem estar adequadas à natureza dos componentes curriculares e ter como referência o elenco de competências de cada área, para cada ciclo,

objetivando verificar o desenvolvimento cognitivo, sociocultural e afetivo dos estudantes.

A progressão do aluno dar-se-á através da passagem de ano para ano, dentro de um mesmo ciclo, e de um ciclo para o outro. É imprescindível identificar quais os estudantes que apresentam dificuldades na construção das competências definidas, ainda durante a sua trajetória, para que se possibilite a reconstrução de tais competências, de modo a garantir o tempo e as formas de aprendizagens a elas necessários.

Nos Conselhos de Ciclo, os professores, com base no registro do acompanhamento do estudante e do grupo, devem refletir sobre as questões de natureza epistemológica e de transposição didática, avaliando, planejando e construindo a prática pedagógica desenvolvida em cada área do conhecimento. Este momento contempla, ao mesmo tempo, as dimensões relativas às atitudes e valores, e aos saberes específicos, assim como, concomitantemente, analisa de modo interdisciplinar os diferentes conteúdos curriculares. Além disso, os Conselhos de Ciclo permitem o surgimento de uma ação coletiva que conduz a uma responsabilidade compartilhada, favorecendo maior integração da equipe e mais eficácia nas ações.

Faz-se necessário registrar que nada impede que a concepção formativa de avaliação seja aplicada ao sistema curricular seriado, ao contrário, qualquer sistema curricular teria mais chances de sucesso se pudesse superar a natureza classificatória e sentenciadora da avaliação; entretanto, é nos ciclos que a natureza processual e qualitativa da avaliação formativa assume um viés de obrigatoriedade e vai ser determinante para o sucesso do sistema. A não-adesão a essa perspectiva pedagógica rompe com os princípios defendidos nessa forma de organização curricular.

Entretanto, se a organização em ciclos oferece tantas vantagens, quais as razões da resistência de muitos educadores e pais a esse sistema e das críticas por vezes tão contundentes de que são alvo, particularmente, quanto a questões relacionadas à avaliação?

Uma das críticas diz respeito à progressão mais rápida de alunos que apresentem desempenho acima de seu grupo-classe. A progressão não levaria a

criança a “queimar etapas” importantes do seu desenvolvimento? É preciso destacar que essa progressão deve constituir uma decisão coletiva do Conselho de Ciclo, o qual deve fazer uma avaliação muito criteriosa de cada situação. Por exemplo, a equipe deve discutir se é realmente o aluno que apresenta um desempenho acima do esperado ou se é o grupo-classe que está com desempenho aquém do desejável.

Sobre essa questão, Perrenoud (1999-2006), um dos maiores estudiosos dos ciclos na atualidade, afirmou, em entrevista ao Portal Educacional: “não devemos nos opor a esses percursos mais rápidos, mas é importante mantê-los dentro de limites razoáveis, pois não devemos reduzir o desenvolvimento de uma criança às suas aquisições cognitivas”. Em outras palavras, é sempre importante avaliar outras variáveis da transferência da criança para outro grupo-classe, como a sua maturidade afetiva para enfrentar essa mudança e as experiências de aprendizagem já vivenciadas pela outra turma.

Mas as críticas mais contundentes aos ciclos são as relativas à não-reprovação de alunos. Dois argumentos se destacam entre os alegados pelos críticos a esse princípio dos ciclos: a) a progressão automática levaria à queda do nível de ensino (vai ter aluno que vai passar sem saber a matéria); b) a não-reprovação levaria à falta de interesse do aluno (se ele passa de qualquer jeito, pra que vai estudar?).

Muitas relações poderiam ser estabelecidas entre esses argumentos e as concepções de escola, de ensino e de avaliação desses críticos, entretanto contentemo-nos com as mais evidentes: a escola não ensina a todos os alunos; a escola só consegue despertar o “interesse” do aluno, mediante o recurso à ameaça de reprovação. Então, nessa escola,

(...) parece que tudo anda muito bem no ensino enquanto, no final do ano, se possa aprovar uns e reprovar outros, ficando suposto que estes últimos são os culpados por seu infortúnio de não serem aprovados. Mas, basta falar em aprovar também estes, e já se percebe que algo precisa mudar na escola (...) (PARO, 2001, p. 54).

Certamente essa é uma escola que precisa rever urgentemente o seu papel na construção de uma sociedade mais justa. Segundo Paro (ibidem), a expressão “progressão automática”, hoje pejada de sentido negativo, foi proposta há mais de

40 anos por Dante Moreira Leite, sob o argumento de que “sob o ponto de vista do aluno, a reprovação é (...) inútil” (p. 50). Na verdade, todos os que se posicionam contra a avaliação classificatória e contra a reprovação deveriam ser a favor da progressão automática, mas não é o que acontece.

Paro (ibidem) afirma que “parece existir certo preconceito (...) mesmo por parte daqueles que defendem a organização da escola em ciclos” (p. 52). O autor explica que parece ser por essa razão que se passou a dotar a expressão “progressão continuada”, “para indicar que (...) se tomam providências na organização do ensino que não se restringem à ‘aprovação por decreto’.” Ou seja, temos que encarar que é direito do aluno não só ser aprovado, mas também ser aprovado com critérios verdadeiros, uma aprovação, por assim dizer, qualificada.

Portanto, se admitirmos a necessidade de uma escola inclusiva, ou seja, uma escola que tenha como objetivo a aprendizagem de todos, temos que encarar a mudança de perspectiva de avaliação da aprendizagem. A avaliação de concepção formativa sobressai-se como base indispensável na construção dessa escola, enquanto o sistema de ciclos, sem dúvida, contribui com sua noção de respeito às diferenças, ampliação do tempo pedagógico e acompanhamento individualizado do aluno.

Veremos adiante que essas concepções de currículo e de avaliação não influenciarão apenas os aspectos pedagógicos e sócio-políticos da escola; elas também terão repercussão sobre o discurso e a produção e uso dos gêneros textuais da esfera institucional da escola.

4. O significado do registro no processo de avaliação

O registro escrito da avaliação escolar obedece aos preceitos da sociedade letrada: é necessário e imprescindível para o reconhecimento e validade no âmbito social e legal.

Naturalmente, as formas de registro sofrem variações relacionadas: às concepções de currículo e de avaliação; aos níveis e modalidades de ensino; aos graus de formalidade do registro; ao suporte em que circulam; aos propósitos e

interlocutores a que se destinam; à cultura em que se inserem produtores e instituições. Essas variáveis, portanto, é que vão determinar o gênero textual em que o registro da avaliação será feito, atendendo os critérios de melhor adequação.

Além das influências decorrentes das concepções de currículo e de avaliação, já mencionadas, o gênero do registro pode mudar de acordo com os níveis e modalidades de ensino. Assim é que, mesmo numa escola em que o registro costuma ser feito mediante nota, é muito provável que, na educação infantil, essa forma de registro não seja considerada adequada para explicitar o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

O grau de formalidade também é determinante na escolha do gênero do registro. Em nível informal, temos, por exemplo, as anotações pessoais do professor as quais podem constar de observações circunstanciais e lembretes, com organização e suporte particular, e interlocução com ele mesmo.

No nível legal, o registro pode ser feito mediante nota, conceito ou parecer. A nota e o conceito constituem instâncias discursivas reconhecidas e aceitas socialmente como capazes de representar uma informação oficial (resultado, produto) acerca do desenvolvimento escolar do aluno. Entretanto, esse reconhecimento está condicionado à disposição dessa nota ou conceito em um suporte ou gênero (por exemplo, boletim escolar, histórico escolar; um exercício, atividade ou “prova”). O parecer, por outro lado, mesmo que também circule em suportes como boletim, histórico e caderneta escolar, goza da autonomia de ser reconhecido como parecer, independente do suporte. A propriedade de ser reconhecido em sua identidade é própria dos gêneros. De qualquer modo, a nota, o conceito e o parecer garantem a tipificação exigida em documentos oficiais.

Sobre a interlocução, além de si mesmo, o professor pode ter como interlocutor o próprio aluno, os seus pais, outros professores ou instâncias institucionais; em relação aos suportes, além do caderno de anotações pessoais do professor, é possível encontrar cadernetas escolares muitíssimo diferentes, conforme o registro adotado, o boletim escolar, o histórico escolar e a agenda da criança.

O tipo de conteúdo também influencia o gênero de registro, por exemplo, os atitudinais oferecem mais dificuldade para registros de caráter quantitativo. Assim, é

muito comum as escolas usarem tipos distintos de registro, conforme diferentes modalidades de ensino, conteúdos etc. Há, ainda, instituições que usam mais de um tipo de registro de desempenho para o aluno. Por exemplo, uma escola pode registrar notas ou conceitos ao lado de comentários que guardam semelhanças com um parecer.

Também não é difícil perceber que um mesmo instrumento de avaliação, por exemplo, uma prova convencional, pode resultar em registros diversos. Isto é, em documentos oficiais, como, diário de classe, boletim escolar, histórico escolar, essa prova pode ser registrada em forma de nota, conceito ou parecer. Em nível informal, no caderno do professor, tais resultados ou observações podem aparecer em forma de anotações pessoais, recomendações, lembretes; portanto, uma prova não se confunde com o registro dos seus resultados. Entretanto, esses gêneros, muitas vezes, são tomados como a própria avaliação. Por que isso acontece?

Cada forma adotada no registro de avaliação, mesmo representando um gênero textual distinto, dotado de todos os significados textuais e discursivos que lhes são próprios, têm alguns traços comuns, inscritos, que todos são, na esfera pedagógica, e guardando, portanto, uma relação dialógica entre si e com as ações envolvidas no processo de avaliação. Tais gêneros estão de tal modo imbricados com o processo de avaliação que se plasam e confundem-se com ele. Assim, gêneros como, por exemplo, provas, exercícios, anotações sobre a análise de resultados, observações e registros de atribuição de valor, comunicações informais a respeito de resultados, registro de notas, pareceres, tudo isso se confunde com o próprio ato de avaliar, de modo que tais gêneros passam a representar a avaliação mesma.

No meu entender, esse fato corrobora a visão de Bazerman através do conceito de *sistema de atividades*, definido como: “(...) o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo (2005, p. 34)”. Então, na verdade, os gêneros auxiliam o desenvolvimento das atividades às quais eles se relacionam; ou seja, a prova (ou outros instrumentos de avaliação) assim como o parecer, ou outras formas de registro, auxiliam a atividade de avaliação, mas não se confundem com esta. A força da relação entre tais gêneros e a atividade de avaliar é que faz que o usuário tome o gênero textual pela ação de avaliar.

Bazerman também observa que mudanças nas organizações sociais vão representar a emergência e transformações de formas textuais que também influenciam tais mudanças. No caso dos Ciclos de Aprendizagem, ao acompanhar o estudante e o grupo, o professor faz diversos tipos de registros, ao longo do ano letivo, entre eles, o Parecer Pedagógico.

Esse gênero vem sendo adotado há algum tempo na Educação Infantil e, mais recentemente, algumas experiências indicam sua efetivação no Ensino Fundamental e Médio (Hoffmann, 2001; Freire, 2001; 1989; Saul, 2000). Inúmeros trabalhos têm ressaltado sua importância na avaliação processual, na medida em que possibilita o acompanhamento do processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento do estudante e do grupo, e como um dos recursos para a reflexão da prática pedagógica. Nesta sistematização, o professor registra suas observações sobre os estudantes e organiza sua ação com base nas reflexões sobre sua própria prática; refletindo e escrevendo, ele desenvolve seu conhecimento didático e se apropria do seu processo de formação contínua.

Sobre a importância do registro para a avaliação, Hoffmann (2001), afirma que o registro permite visualizar os caminhos percorridos por cada estudante na busca dos conhecimentos e do desenvolvimento de valores pessoais e coletivos, mostrando assim a dinamicidade da ação de conhecer. Desse modo, o registro viabiliza a sistematização da dinâmica da sala de aula e permite ao professor estabelecer relações e nexos entre os diferentes processos de intervenção na sua prática, tornando possível analisar os diversos momentos do percurso escolar do estudante e de seu desenvolvimento.

É mediante o registro que ficam impressas as competências que o estudante demonstra já possuir, bem como as que sinalizam estar em construção, indicando a necessidade de uma intervenção mais precisa por parte do professor, orientando, assim, seu plano de ação. Uma vez registradas, as competências irão, posteriormente, servir de indicadores do que já foi alcançado na trajetória do próprio estudante. Para tal, as informações deverão ir além da mera descrição, permitindo ao professor o conhecimento para a ação, tornando-o um crítico da sua própria prática, na medida em que, lendo, buscando informações, escrevendo, documentando observações, analisando, refletindo e falando sobre as suas próprias idéias, ele se apropria do seu fazer cotidiano.

Dessa forma, se evidencia a importância do ato de registrar o cotidiano da sala de aula, pois o professor, ao revisitar suas memórias, refletirá sobre o significado das suas próprias ações, avaliando-as e reorientando-as quando necessário, numa dinâmica reflexiva. Além disso, o registro possibilita o compartilhamento da prática entre os professores em relação às dúvidas, inquietações, hipóteses, conquistas e descobertas. As observações sobre as competências alcançadas por cada estudante nas diversas áreas do conhecimento, a sociabilidade, seu envolvimento no grupo e nas atividades propostas, iniciativas e interesses demonstrados, tudo isso compõe informações e referências valiosas para o docente. Assim é que a dinâmica escolar, bem como as várias formas do aluno registrar a sistematização do seu conhecimento, através de anotações nos cadernos, exercícios, produções, pesquisas, entre outros, subsidiam a prática docente e dão suporte à construção dos registros mais sistematizados e àqueles da esfera legal.

Ao professor compete apontar os avanços dos estudantes, suas áreas de maior interesse, seus movimentos na interação com a turma e a inserção na comunidade, sua postura na construção do conhecimento, o elenco de competências construídas e as que estão em processo de construção, bem como as ações propositivas, no sentido de fazer com que o estudante estabeleça as relações e conexões necessárias ao seu avanço.

Cabe, ainda, destacar que o registro por meio de parecer não é, por si só, garantia de processo formativo de avaliação. Como afirma Beth Marcuschi (2004, p. 78-79):

Se, ao atribuir uma nota, o professor souber indicar os traços que distinguem, por exemplo, a nota sete ou oito dada a um aluno, do sete ou oito recebido por outro, ou seja, se souber descrever os conhecimentos atingidos por um e por outro e, se com base nesses dados, conseguir encaminhar ações de formação que permitam ampliar a aprendizagem dos alunos, levando em conta suas diferenças, então esse docente estará praticando uma avaliação formativa.

Por outro lado, o registro discursivo não está, de modo algum, livre de tornar-se uma ação meramente burocrática da atividade docente. Ainda assim, ele dirá muito mais a respeito da prática do professor.

Por fim, cabe registrar que a avaliação de concepção formativa não passa a fazer parte da prática do professor por meio de decreto, mas mediante um demorado processo de amadurecimento profissional, calcado no estudo, na reflexão, numa cultura de discussão das práticas cotidianas e, sobretudo, numa política de formação que supere as burocráticas “capacitações” em prol de estudos mais sistematizados, mais freqüentes e mais próximos às realidades dos docentes.

CAPÍTULO 4

PARECER PEDAGÓGICO: A CONSTRUÇÃO DE UM GÊNERO



Este capítulo relata a introdução dos ciclos de aprendizagem em Pesqueira/PE, a partir da política educacional do município que incluiu um programa de formação continuada que não só adotou os princípios dessa organização curricular, mas acompanhou sistematicamente a prática pedagógica dessas educadoras e sua influência sobre a aprendizagem dos alunos.

Também fazem parte deste relato a concepção, os formatos, temas e metodologias do Programa de Formação e algumas reflexões teóricas a respeito desse importante componente da atividade profissional de todo professor, sua capacitação.

1. O contexto educacional do município de Pesqueira/PE

O município de Pesqueira está localizado na parte centro-norte-ocidental da Mesorregião Agreste de Pernambuco, microrregião 183, Vale do Ipojuca, a 200 km de Recife. De acordo com o Censo Escolar de 2003, atende um contingente de 9.546 alunos, através de 74 escolas municipais, as quais oferecem as modalidades de Educação Infantil (creche e pré-escolar), Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, atuando nas áreas urbana e rural.

Apesar de cobrir mais de 90% da população em idade escolar, pois a matrícula é feita por demanda, o município detém altos índices de repetência e abandono escolar, resultado de uma escola que não consegue trabalhar as diferenças individuais, o que se evidencia na repetência, sobretudo nas séries iniciais, e se perpetua no abandono da escola. Como dado mais significativo e aterrador, há, no município, da 1ª para a 2ª série, uma perda de 856 crianças, ou seja, 32.9% das crianças matriculadas na 1ª série não chegaram à 2ª série (Censo de 2001), sendo que 12.3% abandonaram a escola e 20.6% ficaram retidas na 1ª série.

Quanto ao corpo docente, dados do Censo Escolar de 2003 informam que 2% dos professores têm apenas o Ensino Fundamental, 54% têm formação em nível médio e somente 44% tem formação superior.

A partir de 2002, com a análise dos dados sobre o fluxo escolar, a Secretaria Municipal de Educação passou a planejar a implementação de ações mais regulares que contribuíssem efetivamente para a correção de uma distorção idade/série que nesse ano chegou a 69,7%. Dentre as ações implementadas no município, a mais significativa é o Programa de Organização da Escolaridade por Ciclos de Aprendizagem. Sua implantação exigiu do município um programa de formação de educadores que superasse o desgastado formato de encontros de capacitação periódicos e burocráticos.

Assim, em março de 2003, iniciamos a formação das coordenadoras pedagógicas, para, alguns meses depois, em julho, lançarmos a nova organização curricular, nesse momento, apenas com as classes de alfabetização do ensino regular. É importante salientar que apesar de a nova organização curricular, nesse

momento, estar restrita às classes de alfabetização e as ações de formação continuada, com encontros mensais de acompanhamento, envolverem apenas as alfabetizadoras e coordenadoras, o programa dos ciclos foi lançado para toda a Rede. Assim, a partir de julho de 2003, os encontros gerais de formação (semestrais) passaram a ter como tema essa organização curricular e principalmente a avaliação formativa.

Foi também a partir de então que iniciamos o trabalho de formação e acompanhamento da prática docente das 25 professoras das classes de alfabetização. No quadro abaixo, os princípios norteadores dos Ciclos de Aprendizagem em Pesqueira.

- Implantação progressiva:
 - agosto /2003 – 1º Ano do I Ciclo – 6 anos de idade;
 - fevereiro/2004 – 2º e 3º anos do I Ciclo – 7/8 anos de idade;
 - 1º e 2º anos do II Ciclo – 9/10 anos de idade
- Ensino fundamental com nove anos de duração
- Formação continuada dos docentes
- Acompanhamento sistemático da prática docente
- Acesso escolar a partir dos 6 anos
- Avaliação formativa da aprendizagem, de caráter processual e diagnóstico
- Retenção no mesmo ciclo apenas por falta
- Identificação e recuperação imediata de problemas de aprendizagem
- Progressão escolar a qualquer tempo e para qualquer fase, desde que o aluno apresente as competências estabelecidas construídas, mediante decisão colegiada.
- Registro de aprendizagem através de parecer individual
- Estabelecimento dos Conselhos de Ciclo: instância coletiva de avaliação, planejamento, consulta e deliberação sobre a progressão do aluno bem como de acompanhamento constante e contínuo da prática pedagógica e de sua organização.
- Leitura como eixo principal do processo de ensino-aprendizagem, entendida, também, como promotora do prazer cultural e do estímulo à imaginação e ao desenvolvimento da criança.
- Currículo por competência
- Número de alunos por turma:
 - I Ciclo: até 25 alunos;
 - II Ciclo: até 35 alunos.
- Implantação de Projetos Especiais:
 - Biblioteca infantil;
 - Espaço de leitura;
 - Estante do professor.

Neste relato, darei ênfase ao processo de formação continuada, particularmente, às questões relativas à avaliação da aprendizagem, vez que esse aspecto é o que guarda relação mais estreita com o objeto da minha pesquisa sobre o Parecer Pedagógico.

2. Formação continuada e o exercício da profissão docente

A prática docente e a formação continuada em serviço devem ser consideradas em relação aos diferentes aspectos da prática educativa. Tanto uma como outra são indissociáveis das políticas culturais que as condicionam, bem como da definição de uma carreira mais profissional. Logo, nenhuma prática educativa se justifica fora do seu contexto político e/ou social.

Para o professor a prática docente e a formação continuada devem constituir parte de um processo permanente de uma formação profissional mais ampla. A Anfope⁶ (2000, p. 22-23) também relaciona a formação continuada com a formação profissional e o aprimoramento do trabalho pedagógico. Para essa instituição, a formação continuada deve proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico, representando um processo mais amplo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial.

Ao sustentar a formação continuada como uma dimensão do trabalho de profissionalização docente e conseqüentemente do trabalho pedagógico, a Anfope desenvolve a compreensão da formação do professor como resultado de uma ampla articulação entre os diversos espaços que vão desde a formação inicial e continuada até espaços político-social-culturais extra-escolares.

É importante salientar que a formação profissional docente não pode ser concebida a partir de qualquer dos seus aspectos isolados, ou seja, nenhuma formação continuada pode ser proposta desvinculada de uma forma mais ampla de se conceber a prática educativa. Especialmente na educação, a formação do profissional está diretamente relacionada com o enfoque, a perspectiva, a concepção que se tem do papel atual do professor e deve ser pensada como

⁶ Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação

construção teórica e não como simples aprendizagem de novas técnicas ou das últimas inovações tecnológicas.

A nova formação, permanente ou continuada, inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática. Examinar as teorias implícitas, estilos cognitivos, preconceitos (individualismo, intolerância, exclusão...). Como diz Paulo Freire (1996, p. 43), “na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. E essa reflexão crítica não se limita ao próprio cotidiano na sala de aula, mas deve se expandir para fora do contexto imediato do professor, num movimento de abertura para o outro e para o mundo.

Nesse sentido, deve-se ressaltar a importância da *troca de experiências entre pares*, através de relatos de experiências, oficinas, grupos de trabalho: quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação, e a buscar, juntos, soluções para problemas comuns. Essa prática também fortalece o sentido coletivo, importantíssimo em várias instâncias, formação, gestão da sala de aula, avaliação, e que é essencial para o sucesso da organização em ciclos. Por fim, não podemos esquecer o princípio da interação nas práticas sociais e a sua repercussão em todas as instâncias de atividades humanas.

Luis e Santiago (2005, p. 9) afirmam, com propriedade, que a transformação da prática docente acontece através de pequenos movimentos de avanços, contradições e como parte de suas necessidades, possibilidades, limitações e ambigüidades. As autoras ainda observam:

Os programas de formação do professor devem levar em conta as práticas de avaliação institucionalizadas, baseadas no saber da experiência docente, analisando-as criticamente e propondo reflexões na e sobre a ação do professor para que seja possível não só transformar o seu quadro conceitual sobre a ação avaliativa, mas essencialmente transformá-la. Enquanto o professor não tiver referências reais, práticas de novas posturas, não poderá abandonar aquelas práticas que já desempenha bem, embora possam significar fatores de fracasso escolar.

Assim, o programa de formação deve prever não só um consistente aporte teórico, mas também a reflexão sobre as práticas cotidianas, aquelas que de tão arraigadas já assumiram ares de verdade incontestável. Só dessa forma é possível transformar verdadeiramente a ação do professor.

Tardif (2002, p. 124-5) construiu um quadro comparativo entre o trabalho docente e o trabalho industrial, muito útil para analisar a especificidade da atividade do professor. De acordo com o autor, o trabalho industrial tem objetivos precisos, delimitados, coerentes e imediatistas; o trabalho docente tem objetivos ambíguos, ambiciosos, heterogêneos e de longo prazo. Em relação à natureza do trabalho, enquanto o industrial é material, seriado, homogêneo, passivo, determinado e simples, o trabalho docente é humano, individual/social, heterogêneo, capaz de oferecer resistência, com parcelas de indeterminação e de autodeterminação e complexo. Enquanto no trabalho industrial a relação com o objeto é de manipulação e controle direto e total, tendo como resultado um produto material, independente do trabalhador, que pode ser medido; no trabalho docente, a relação com o objeto é multidimensional, intersubjetiva, emocional etc., precisa da colaboração do objeto, o qual nunca é totalmente controlado. O produto resultante do trabalho docente é intangível e imaterial, dificilmente medido, e dependente do trabalhador.

A consequência dessa dimensão fluida da natureza do trabalho docente, ao mesmo em que permite o surgimento da imprecisão e do subjetivo, vai exigir a indicação de recursos interpretativos que permitam a construção de referenciais possíveis de serem aplicados a situações concretas do trabalho docente. Este é, pois, o grande desafio de um programa de formação.

3. A formação continuada no município de Pesqueira

Desde o início do trabalho, nós, da equipe envolvida na formação, enfatizamos a necessidade do trabalho coletivo para o sucesso de todas as ações relativas à implantação dos ciclos. Assim, mesmo trabalhando com dois grupos, o de coordenadoras pedagógicas e o de professoras alfabetizadoras, “combinamos” que se tratava de dimensões distintas, mas complementares do trabalho escolar.

Com as coordenadoras visávamos à formação de um grupo de educadoras que pudesse efetivamente colaborar com os professores da rede municipal nas três instâncias do trabalho docente, a saber, planejamento pedagógico, gestão da sala de aula e avaliação da aprendizagem, prestando apoio, especialmente, diante da nova organização curricular. Quanto às professoras alfabetizadoras, precisávamos

prepará-las para atuar no sistema de ciclos, favorecendo o desenvolvimento das competências profissionais que julgávamos necessárias para que elas pudessem obter sucesso nessa nova maneira de ver a escola, o ensino, o aluno.

É importante frisar o diferencial que representa um trabalho dessa natureza em relação aos “encontros de capacitação docente”, os quais, muitas vezes, constituem ações esporádicas, sobretudo desarticuladas da realidade local, e que visam apenas a atender as exigências de instâncias burocráticas do poder público.

A natureza do trabalho que iniciamos em março de 2003 era diferente, porque representava ações planejadas para atender necessidades identificadas no município, de frequência regular e acompanhamento sistemático. As primeiras ações foram planejadas a partir de discussões no âmbito da Secretaria de Educação. A partir daí, passamos a envolver os grupos na discussão dos temas a serem trabalhados bem como vivenciar a prática de ouvir e avaliar constantemente com os grupos cada uma das ações de formação. Um verdadeiro trabalho de educação continuada no qual almejávamos que o desenvolvimento da competência profissional permitisse a professoras e coordenadoras uma relação de autonomia no trabalho, criando propostas de intervenção pedagógica, lançando mão de recursos e conhecimentos pessoais e disponíveis no contexto, integrando saberes, sensibilidade e intencionalidade, para responder a uma situação real, complexa, diferenciada.

Assim, tínhamos uma perspectiva de formação continuada intimamente ligada à existência de uma política educacional: a construção de uma escola de qualidade, preocupada em promover a aprendizagem de todos. Acreditávamos firmemente ser necessário articular conhecimento, valores e competência profissional para obter êxito no processo de formação e também que os resultados da formação teriam ampla repercussão no desempenho escolar. Tratava-se, antes de tudo, de construir uma prática que trouxesse a atuação profissional para o lugar central da formação, adotando o desenvolvimento da autonomia intelectual e o compromisso social como princípio. Consideramos que para a construção progressiva dessas competências, o modo de organizar as situações didáticas constituía ponto essencial.

É importante destacar que nesse processo, sem desconsiderar de forma alguma a importância da prática, era preciso ressaltar a importância da teoria não só

para a reflexão sobre novas possibilidades do conhecimento como para a análise da própria prática. Nesse sentido, desde o início do trabalho, assumimos como verdadeiros os pressupostos teóricos que estão na base dos ciclos, entre os principais: o compromisso com a aprendizagem de todos os alunos, a avaliação de concepção formativa, a pedagogia diferenciada, a formação continuada dos educadores.

Em relação ao ensino de língua, adotamos princípios que se vinculam à formação de cidadãos leitores e produtores de textos para os mais variados fins sociais. Tais princípios devem superar o ensino com base em regras e em classificação de formas gramaticais, trabalhando a linguagem em contexto de interação, centrada nos textos e seus gêneros e considerando os eixos de linguagem oral, leitura e compreensão, escrita e reflexão lingüística. Também foi adotada uma concepção mais ampla para o trabalho com matemática, incluindo, além dos procedimentos instrumentais, a construção de conceitos associados ao processo de solução de situações-problema significativas para o aluno e capazes de mobilizá-lo.

Paralelamente a esses posicionamentos teóricos, mantivemos o olhar sobre a realidade das professoras e de suas classes, não esquecendo de discutir e analisar esse contexto. Sobre esse aspecto, o risco da prática reduzir-se a um simples praticismo, Frigotto (1996, p. 390) chama a atenção para o significado epistemológico dessa tendência de atribuir à prática a essência lógica do processo formativo do professor: *“a perda da perspectiva teórica e epistemológica tende a reduzir a formação e a prática do educador a uma dimensão puramente técnica ou didática”*.

Para evitar esse risco, há de se considerar uma dimensão reflexiva para a formação. Entretanto, como afirma Celani (2003, p. 27), “O processo reflexivo não acontece sozinho. É, na verdade, um trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso.”

3.1 Ações de formação continuada: a rede de educadores e seus grupos

O primeiro semestre de 2003 marcou o início desse trabalho na rede municipal de educação de Pesqueira. Pela primeira vez, o município atrelava as

ações de formação a uma política de ensino pensada para atender as suas especificidades. Tais ações incluíam todos os professores da rede, com destaque para o grupo de coordenadoras, cerca de 20 pessoas, e para o grupo de professoras que trabalhavam com classes de alfabetização, 25 professoras. Para esses dois grupos, a formação continuada incluiu vários minicursos e, principalmente, o acompanhamento mediante encontros mensais de discussão da prática docente. Desse modo, esses grupos eram beneficiados com ações mais amplas e freqüentes.

Ações de formação também contemplaram grupos especiais das unidades escolares, como dirigentes, secretários e inspetores escolares que estudaram os princípios da nova organização curricular e as mudanças relacionadas à documentação escolar. Para os outros professores da rede, realizamos dois grandes encontros de formação nos meses de julho de 2003 e fevereiro de 2004, nos quais ampliamos a discussão sobre os ciclos de aprendizagem, avaliação formativa e planejamento pedagógico.

Grupo de coordenadoras pedagógicas

Esse grupo foi o primeiro a ser contemplado com ações de formação continuada presencial e encontros de acompanhamento à prática profissional, a partir de março de 2003, com o Programa de Acompanhamento Escolar. O conjunto dessas ações envolveu os seguintes aspectos: a amplitude e a especificidade da atuação profissional; o tratamento dos conteúdos da formação; o compromisso do coordenador com a formação continuada do professor e com a aprendizagem do aluno; a relevância da aprendizagem experiencial do professor; o planejamento das ações de formação, tendo como referência a realidade do sistema de ensino; as condições institucionais e de trabalho com os professores.

Atividades desenvolvidas:

a) Encontros de sistematização – Dois encontros de 40 horas cada, serviram para introduzir as linhas gerais da nova política de educação do município. Assim, a partir da discussão de temas mais amplos como o papel do Estado na implantação da política de ensino da escolarização básica, foi apresentado o Programa de Acompanhamento Escolar, como uma forma diferenciada de atuação da coordenação pedagógica junto aos professores, assim como a nova política de formação do município.

Outros temas pedagógicos de relevância nesses encontros: ensino, escolaridade e tempo pedagógico; ciclos de aprendizagem, avaliação e formação continuada; projeto político-pedagógico; o papel do professor como mediador do conhecimento. Além disso, foram definidas as estratégias de ação diagnóstica bem como os aspectos a serem observados no acompanhamento escolar, inclusive, com a elaboração coletiva dos instrumentos. Quanto aos aspectos metodológicos, destaco que a leitura teve papel preponderante em todos os encontros, assim como a sistematização por meio de sínteses e esquemas. Saliento, ainda, que tivemos a preocupação de trabalhar com textos diversificados tanto em temas como em gêneros, inclusive, textos literários.

b) Encontros de acompanhamento – com a assessoria pedagógica, oito encontros de 16 horas cada. Desenvolveram-se ao longo de todo o ano e tiveram o objetivo de discutir e avaliar os avanços e as dificuldades do acompanhamento escolar, particularmente, das turmas de alfabetização que se iniciavam no ciclo de aprendizagem, aprofundando os temas de maior interesse para a nova organização curricular: currículo por competências; planejamento e avaliação; letramento e alfabetização; a organização de atividades didáticas; pedagogia de projetos; o papel do coordenador pedagógico nos ciclos.

c) Encontros de socialização de experiências – Entre as coordenadoras, nas diversas escolas municipais, para discussão do trabalho de acompanhamento escolar, num total de 20 horas.

d) Minicursos: Fundamentos da educação, Contribuições da psicologia no processo de ensino-aprendizagem e Leitura e produção de textos. Cada minicurso (detalhados adiante) teve 16 horas.

A carga horária total da formação do grupo de coordenadoras foi de 276 horas, distribuídas de março a dezembro de 2003. A contribuição desse grupo se mostrará muito relevante na implantação da nova organização curricular, constituindo, às vezes, o diferencial para o sucesso do Programa.

Grupo de professoras de classes de alfabetização

Os Ciclos de Aprendizagem, então, em Pesqueira, seriam introduzidos nas 25 classes de alfabetização do município, a partir de agosto de 2003, como projeto-piloto, nas escolas urbanas e rurais. O projeto seria estendido gradativamente para o restante do ensino fundamental.

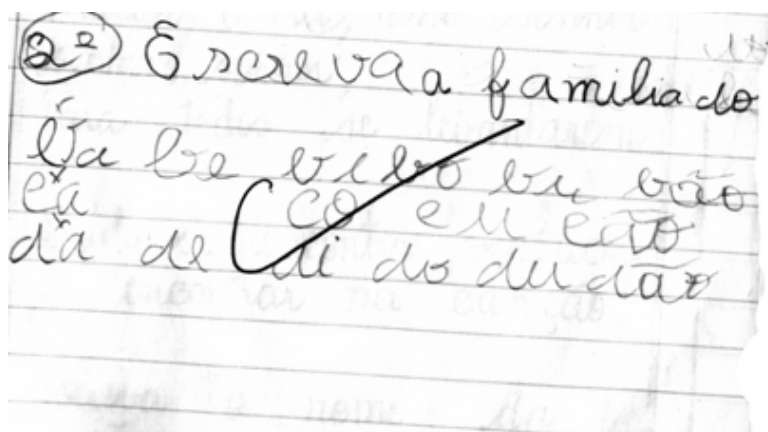
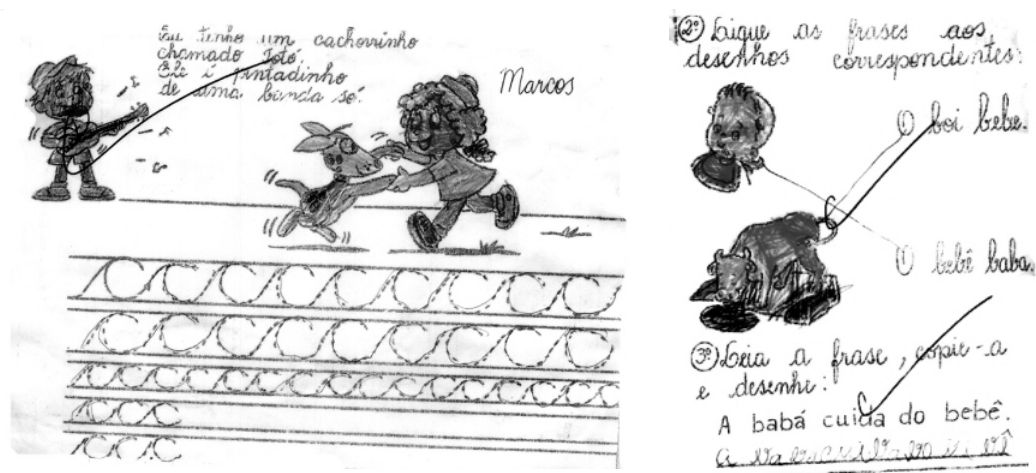
O trabalho com as professoras alfabetizadoras revestia-se de grande importância para nós que estávamos à frente do planejamento e coordenação da implantação dos programas de implantação dos ciclos, de acompanhamento escolar e de formação continuada. Sabíamos que o sucesso desse grupo dependia em grande parte da nossa capacidade em planejar e implementar ações que, de fato, fossem capazes de resultar em mudanças significativas na aprendizagem dos alunos dessas professoras. Além do mais, tratando-se, por assim dizer, de uma *turma-piloto* do programa dos ciclos, o seu sucesso ou fracasso determinaria, em certo grau, a disposição do restante da rede de educadores em relação aos ciclos.

Começamos por levantar alguns dados a respeito das classes de alfabetização, suas professoras e seus alunos. Com base nesses dados, elaboramos algumas hipóteses e, diante delas, planejamos as ações que resultaram no Programa de Formação Continuada.

Devo dizer que nesse momento (e também em alguns outros) não estivemos tomadas do rigor científico; para compensar, usamos nosso entusiasmo e experiência pessoal e profissional, além de pesquisa, estudo, leitura. Sobretudo, nos mantivemos atentas, abertas para ouvir os educadores.

As coordenadoras pedagógicas nos ajudaram na coleta de atividades didáticas entre as professoras. Comprovamos nossas hipóteses: as atividades revelavam uma prática que envolvia “leitura” e cópia de sílabas, as famosas famílias; faziam parte dos exercícios de “escrita”, cobrir numerais, letras e sílabas tracejadas; grande parte do tempo pedagógico era tomado por jogos e brincadeiras que não guardavam relação com um planejamento pedagógico adequado.

Algumas dessas atividades podem ser vistas abaixo.



Entre as 25 professoras, cerca de seis eram recém-formadas (Normal Médio), com contrato temporário com o município; quatro freqüentavam curso superior de pedagogia, na modalidade regime especial (duração de apenas dois anos, dá direito a ensinar até a 4ª série, ou 2º ciclo, do Ensino Fundamental). As outras 15 professoras tinham o curso Normal Médio e eram docentes do quadro efetivo da rede municipal.

Quanto aos alunos, a maioria estava na faixa etária dos 6 anos, alguns incompletos; muitas dessas crianças viviam em situação de pobreza extrema. Em relação à questão pedagógica, as professoras não tinham expectativa de que iniciassem o ano seguinte com algum nível de leitura.

Diante desse quadro, elaboramos uma proposta de intervenção, mediante programa de formação continuada e acompanhamento sistemático da prática docente, o qual envolveu as seguintes atividades:

a) Primeiro Encontro de Professores Alfabetizadores – agosto/2003 – Apresentação dos pressupostos fundamentais do Ciclo, contrastando-os com os do modelo seriado, e da proposta de formação para o grupo ao longo do 2º semestre de 2003. Total de 24 horas.

b) Minicursos – Cinco minicursos com carga horária de 16 horas cada. Os de número 1, 2 e 3 foram ministrados também às coordenadoras pedagógicas:

- **Minicurso 1: Fundamentos da Educação** – Teve como objetivo promover a reflexão sobre o papel do educador e sobre a escola como espaço de vários saberes e de formação de cidadãos. Foram trabalhados os temas: educação formal X educação informal; saberes da vida X saberes da escola; escola, sociedade e cidadania; cultura, cultura escolar e níveis de conhecimento; tempo curricular.
- **Minicurso 2: Contribuições da Psicologia no Processo de Ensino-aprendizagem** – Foi introduzido no programa com a finalidade de fazer o grupo estudar as bases epistemológicas da psicologia que corroboram uma visão de desenvolvimento e aprendizagem infantil com necessidades e ritmos individuais. Nesse contexto foram trabalhados os conceitos fundamentais, inclusive a idéia de “construção do conhecimento”, assim como as implicações educacionais da teoria psicogenética de Piaget; o sociointeracionismo de Vygotsky; Wallon e a psicogênese da pessoa completa e suas relações com a Psicopedagogia. Também foram discutidas as interfaces entre as abordagens dos três teóricos e a contribuição das teorias psicogenéticas com a avaliação educacional. Entre as atividades didáticas desse minicurso, houve a construção de um quadro dos modelos de ensino e um painel integrado sobre Vygotsky.
- **Minicurso 3: Leitura e produção de texto** – Consideramos a temática relevante em face de aspectos como a importância da autonomia leitora para o desenvolvimento pessoal e profissional e, principalmente, a necessidade de aumentar a competência discursiva escrita dos

coordenadores diante das exigências da nova organização curricular. Assim, foram realizadas, em vários gêneros, atividades de leitura e estudo das estratégias discursivas e de elementos textuais que contribuem para a construção do sentido como o conhecimento prévio, a inferência, a intertextualidade, a coesão promovida por elementos referenciais e pela seleção e repetição lexical.

Alguns textos teóricos deram suporte ao trabalho e foram utilizados na produção de esquemas e/ou no estudo de elementos de compreensão de textos diversos. Entre esses, *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*, (Marcuschi, 2002), *Compreensão de texto: algumas reflexões*, (Marcuschi, 2001) e *A análise de textos na sala de aula: elementos e aplicações*, (Antunes, 2000). O minicurso também envolveu a produção dos gêneros: relatório, parecer pedagógico, notícia e depoimento. O critério adotado na seleção dos textos lidos e dos gêneros trabalhados foi o de promoverem uma melhor reflexão sobre o papel da linguagem enquanto atividade sociodiscursiva, melhorando a compreensão leitora e permitindo um uso mais eficaz da linguagem escrita.

- **Minicurso 4: Psicogênese da escrita** – Estudo das fases da psicogênese da língua escrita, conforme Ferreiro (1987). Esse curso permitiu às professoras discutir, avaliar e propor atividades didáticas adequadas ao desenvolvimento de cada criança.
- **Minicurso 5: Letramentos e a prática da leitura na sala de aula** – O principal tema estudado foi *letramento X alfabetização*. Foram discutidos, ainda, projetos de leitura e o papel desta na escola e na vida, além de ter sido verificado o grau de letramento das professoras. Um trecho do relatório da formadora a respeito desse aspecto.

Em cada início de horário, desenvolvi uma atividade-pesquisa para perceber o grau de letramento das professoras. A primeira foi fazer a capa de um livro que tenha marcado sua vida. Muitas professoras expuseram que não liam, não gostavam de ler, e os títulos apresentados podem demonstrar um pouco essa ausência de prática da leitura de literatura. Destaco “Chapeuzinho Vermelho”, “Caminho Suave (uma cartilha)”, e “O Pequeno Príncipe”, este último foi muito citado, e concluí, pelo trecho do livro exposto pela professora, que, na verdade, elas não o tinham lido, o que diziam era fruto da citação do capítulo “Percorrendo a história” do livro **“Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores”**.

c) Encontros mensais de Acompanhamento do Cotidiano Escolar – 16 horas cada – Meses de setembro a dezembro. Total de 64 horas. Esses encontros serviam, sobretudo, para discutir atividades pedagógicas, avaliando a sua pertinência e adequando o planejamento pedagógico. Além disso, as professoras apresentavam as dificuldades de aprendizagem dos alunos, quando eram discutidas alternativas de intervenção. Como esses encontros eram freqüentes, tivemos oportunidade de, paralelamente a essas atividades, prosseguir com o trabalho de leitura e produção de texto, ampliando a competência discursiva das professoras nesses aspectos. Outra questão importante que foi proposta, discutida e até negociada nessas ocasiões foi o perfil mínimo em língua portuguesa e matemática para os alunos do primeiro ano do primeiro ciclo. Ao apresentar o rol de competências, as professoras eram unânimes em afirmar que suas crianças não conseguiriam desenvolver tais competências ainda no primeiro ano de ciclo. Algumas vezes, foi necessário “traduzi-las”, outras questionar se realmente nenhuma das crianças era capaz de distinguir, por exemplo, as falas dos personagens de uma pequena história. Por fim, em caso de a resistência continuar, lançávamos como desafio: vamos ver quem consegue trabalhar de modo que, ao menos, uma criança chegue lá. Foi ótimo acompanhar a alegria das professoras com o sucesso de seus alunos. Abaixo está o perfil de língua portuguesa que foi estabelecido nesse momento, apenas para o primeiro ano do primeiro ciclo. Mais tarde, essas competências foram ampliadas para todo o primeiro ciclo e também foi feita as do segundo ciclo e as dos outros componentes curriculares. (Anexo II)

Prefeitura Municipal de Pesqueira
 Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes
 Programa de Organização da Escolaridade em Ciclo de Aprendizagem
Perfil do 1º ano do Primeiro Ciclo
 Componente curricular: **Língua Portuguesa**

A escola deverá promover situações sociais e pedagógicas que venham estimular o desenvolvimento da competência lingüística do aluno, incluindo, pelo menos,

I – na Produção do Texto Oral:

1. Respeita a vez de ouvir/falar numa conversação.
2. Expõe um tema de interesse do grupo.
3. Dá instruções.
4. Argumenta a favor de uma idéia.
5. Narra experiências vividas, respeitando a temporalidade.
6. Conta histórias conhecidas ou lidas, mantendo-se próximo do texto original.

II – na Compreensão do Texto Escrito:

1. Associa palavra à figura isolada ou no texto.
2. Complementa o sentido de frase escrita.
3. Complementa o sentido de texto escrito narrativo simples.
4. Identifica palavra que caracteriza figura ou personagem do texto.
5. Interpreta o texto escrito com base em texto não-verbal.
6. Identifica locutor e interlocutor em texto narrativo.
7. Faz inferências.

III – na Produção do Texto Escrito:

1. Atende ao objetivo específico previsto para o texto.
2. Expressa dados, informações e idéias com clareza.
3. Utiliza diferentes recursos de coesão textual.
4. Apresenta continuidade temática.
5. Atribui um título adequado ao texto.

d) I Seminário Municipal de Educação – Tema: Organização Escolar por Ciclos de aprendizagem – dias 4 e 5 de dezembro de 2003. Com o objetivo de discutir os primeiros resultados do Ciclo e, sobretudo, divulgar esses resultados com o restante da rede, já que em 2004 o Ciclo seria estendido às turmas de 1ª e 2ª série e em 2005 às turmas de 3ª e 4ª séries. Ao planejar o seminário, pensamos que a melhor forma de fazê-lo era dar espaço às professoras, para que elas mesmas apresentassem suas experiências e impressões acerca do Ciclo. Abaixo, o fragmento do texto de apresentação de uma delas.

Percebo, agora, que devo olhar diferente para os meus alunos. Não posso mais compará-los uns com os outros, pois cada um é único e tem o seu próprio desenvolvimento. O meu papel é compreender essas diferenças e ajudá-los nos diferentes ritmos.

Já consigo ver alguns avanços na minha turma como, por exemplo, alunos que não tinham interesse nem sequer de pegar um livro e agora já lêem, mesmo que não seja convencionalmente.

Descobri que eles têm mais capacidade do que eu imaginava, pois são capazes de fazer inferências num texto, o que eu considerava impossível para eles. Isso contribuiu para me mostrar que é muito pouco, quando conseguimos que o aluno leia e escreva, porque o seu desenvolvimento deve ir muito além disso.

Estou com muita esperança de que agora consigamos, com a implantação dos ciclos, realizar um trabalho que nos traga satisfação como profissionais pelo fato de ver nossos objetivos alcançados e, sobretudo, compreender que toda criança é capaz, sim, de aprender. O sucesso de aprendizagem dos meus alunos fez crescer a minha auto-estima e me fez ter orgulho de ser professora.

Assim, apenas quatro meses depois de iniciado o programa, já era possível identificar mudanças efetivas na prática docente e resultados promissores no desempenho das crianças. Mas o melhor era perceber a animação das professoras e como conheciam cada um de seus alunos. A cada encontro, chegavam com novidades (e muitas dúvidas), mas maravilhadas com cada menino “na fase alfabética”.

3.2 Leitura e escrita na formação

Nos encontros de acompanhamento, um tema aparecia como recorrente: avaliação nos ciclos. Foi assim que as professoras passaram a ter conhecimento total a respeito da situação de aprendizagem de seus alunos, individualmente. Aos poucos, a necessidade de verbalizar com eficiência o desenvolvimento de cada aluno, atendendo ao desafio que lhes propúnhamos nos termos: “precisam saber tudo sobre cada um dos seus alunos; tê-los na palma das mãos”, foi impondo outro tema como uma necessidade para essas professoras: o registro. Foi no trabalho de formação continuada dessas professoras que eu passei a me interessar pela relação entre prática docente, avaliação e registro escrito.

Nesse sentido, entre as atividades mais importantes tanto dos Encontros de Acompanhamento quanto do minicurso de leitura e produção de texto foi a leitura de pareceres diversos (e de diversas áreas), seguida da discussão de sua funcionalidade. Ao mesmo tempo, em exercícios de produção textual, era trabalhada a relação atividade pedagógica/ parecer: O que essa tarefa me revela sobre o aluno? Como escrever sobre isso? Aspectos lingüísticos, como a organização textual em seus aspectos macro e microtextual e a identificação de operadores

argumentativos do texto, também foram analisados e discutidos, favorecendo um melhor desempenho lingüístico das professoras. Observações que registrei em algumas dessas atividades de educação continuada, demonstraram que gêneros como Matriz de Competências, anotações pessoais sobre o aluno, anotações de aula (em programa de formação), atividades pedagógicas do aluno constituíam elementos imprescindíveis para orientar a elaboração do Parecer.

É mister que se destaque que durante a formação um grande número de gêneros textuais é trabalhado. Alguns desses gêneros foram selecionados porque, no meu entender, auxiliariam a aquisição de competência na escritura do parecer, por exemplo, o relato e a carta. Assim, ao trabalhar esses gêneros, meu objetivo era estabelecer relação entre as diversas formas de registro e práticas docentes com gêneros que podem auxiliar na aquisição da competência discursiva e lingüística para a escritura do Parecer Pedagógico.

No início, ao discutirmos a nova forma de registro da avaliação escolar, observamos uma grande resistência entre as professoras; mas os motivos dessa resistência sempre estiveram relacionados às dificuldades em promover um acompanhamento individualizado do aluno e ao aumento da carga de trabalho docente, não à falta de reconhecimento de que o Parecer era um registro mais significativo. Para diminuir essa dificuldade, fomos trabalhando as anotações informais nos cadernos das professoras. A cada encontro, promovíamos rodadas de leitura dessas anotações que depois seriam transferidas para o parecer.

O trabalho com cartas começou com uma discussão sobre *cartas de amor*, aproveitando um tema do universo de interesse feminino, e a partir do poema *Todas as cartas de amor são ridículas*, de Fernando Pessoa; uma das professoras mencionou *a carta para acabar namoro*, e discutimos se uma *carta de despedida* pode ser também chamada de *carta de amor*. Depois a discussão ampliou para *carta pessoal X carta comercial* e daí para as *cartas de cobrança*. Discutimos as semelhanças e diferenças de funções e situações de uso, o interlocutor, as características formais. Por fim, houve produção e leitura de cartas de temas diversos.

No trabalho com o relato pessoal oral, utilizamos o gravador para, depois de trabalhar o relato escrito, discutir semelhanças, diferenças, funções, situação de uso

das duas modalidades. Algumas das atividades envolvendo leitura, análise e produção de textos na formação podem ser vistas no Anexo I deste trabalho.

No final do ano de 2003, realizamos a avaliação do Programa, com a verificação dos PP de todos os alunos e comparação com as respectivas atividades pedagógicas. Constatamos que das 25 professoras envolvidas, duas não obtiveram sucesso. Os alunos não tiveram atendimento individualizado e os problemas de aprendizagem não foram sanados com a devida presteza. Entretanto esses alunos que, no regime seriado, seriam penalizados com a reprovação, no Ciclo, têm o tempo de aprendizagem ampliado. Nada mais justo, pois se alguém tivesse que ser reprovado, certamente, não deveriam ser eles.

Apesar de todas as dificuldades vivenciadas pelas professoras na aquisição da competência para a escritura do Parecer, tivemos a satisfação de acompanhar a descoberta, por parte delas mesmas, do potencial pedagógico que o Parecer encerra. De fato, percebemos, no estudo do desenvolvimento desse gênero textual entre essas professoras, a realização do fenômeno lingüístico como atividade sociodiscursiva, a serviço da comunicação e interação entre indivíduos.

A propósito da formação, resta fazer uma observação importante. Para diminuir o prejuízo decorrente dos muitos afastamentos das professoras para cumprir o Programa de Formação, fizemos uma parceria com o curso de magistério de uma escola da rede estadual cujos formandos passaram a substituir as professoras durante a formação. Essa substituição obedecia a algumas regras, como por exemplo: o planejamento era realizado pela professora titular e o estagiário ficava sempre na mesma turma. Os formadores que participaram do Programa discutiram o planejamento das atividades com a coordenação; todas as atividades foram objeto de avaliação sistemática.

Por fim, compreendemos que para que se possa desenvolver no docente as competências conceituais e técnicas, discursivas e éticas necessárias, o programa de formação há de ser realmente diferenciado, capaz de estimular o compromisso com o estudo, com a pesquisa e com a reflexão sobre a prática; um docente, enfim, que esteja comprometido com o sucesso de todos os seus alunos e com a própria profissão.

CAPÍTULO 5

PARECER PEDAGÓGICO: UM GÊNERO EM AÇÃO

Neste capítulo analiso 15 pareceres pedagógicos – PP, produzidos por quatro professoras, aqui designadas por nomes fictícios, Fernanda, Magali, Aline e Andréa, de acordo com os critérios explicitados adiante. Os PP foram produzidos em três diferentes momentos: dezembro de 2003, logo após a introdução do programa dos ciclos; durante o ano de 2004; no final do ano de 2005. Todas as professoras participaram do Programa de Formação que foi desenvolvido juntamente com a implantação dos ciclos no município e uma delas, Fernanda, acompanhou a mesma turma com a qual estava no início do programa até o ano de 2005, ainda que muitos dos alunos daquela ocasião já não estivessem na citada turma. Acrescento que os PP produzidos em 2003 foram objeto de análise, reflexão e reescritura, durante as atividades de formação desse período.

Em relação à análise dos Pareceres, pretendo, sobretudo, identificar um possível percurso de desenvolvimento do PP, perceptível no curto período de dois anos e meio. É com base na evolução da capacidade de produção do PP entre as

professoras observadas que buscarei estabelecer o perfil global desse gênero, pelo estabelecimento dos traços gerais de sua identidade como gênero. Outro foco de análise são as relações estabelecidas entre o PP e as concepções pedagógicas evidenciadas no discurso das professoras.

Na análise do PP, enquanto gênero textual do domínio pedagógico, parto dos pressupostos teóricos de Bakhtin (1986, 1992, 1997), Miller (1984/1994; 1994), Bazerman (1994, 2005, 2006) e Bhatia (1993). Utilizo-me também de algumas das concepções acerca da aquisição da escrita apresentadas em Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2002). Trabalho, ainda, com as concepções a respeito de organização curricular em ciclos bem como avaliação nos ciclos de Perrenoud (1999, 2004a, 2004b) e de Vasconcelos (2000, 2002, 2004). Sobre avaliação, além de Perrenoud e Vasconcelos, apóio-me, ainda, em trabalhos de Hoffmann (2001 e 2005), Silva (2004), Beth Marcuschi (2004) e Suassuna (2006).

Parto da presunção de que esses textos são efetivamente *Pareceres Pedagógicos*, pois que são aceitos como tal nas instâncias institucionais em que foram produzidos, gerando os efeitos sociais e legais esperados para esse gênero. Saliento que a natureza dessa análise é eminentemente qualitativa, portanto não busca estabelecer índices de freqüência dos fenômenos observados, mas compreender como os sujeitos desenvolvem a competência lingüística de operar em um novo gênero textual, utilizando-o a favor da atividade que realizam. Desse “posto de observação”, onde me coloco para observar como se desenvolve o PP entre as professoras, meu foco dirige-se à linguagem como prática social e, portanto, ao papel da interação entre os locutores, à importância do contexto de produção e da experiência da formação, à relação que o gênero estabelece com a atividade pedagógica. Portanto, não busco investigar aspectos relacionados à cognição.

1. Planos de análise do Parecer Pedagógico

A análise inclui dois planos: o lingüístico e o pedagógico. O plano lingüístico compreende os níveis de organização composicional e de conteúdo. No nível da organização composicional, serão apontados a obediência à macroestrutura prevista para o PP e a distribuição dos tópicos ao longo do texto. No nível do conteúdo,

serão analisados: contexto de produção, propósitos discursivos, interlocutores e sinais de autonomia nas produções dessas professoras. Como sinal de autonomia, considero, sobretudo, o uso da intertextualidade, ou seja, a maior ou menor presença de outros textos, como a Matriz Curricular, no PP.

Evidentemente, não estou querendo dizer que o autor só é autônomo se não utiliza outros textos para produzir o seu, pois reconheço o papel da intertextualidade na argumentação e na construção dos sentidos dos textos. Refiro-me à transcrição da lista de competências da Matriz Curricular que apaga totalmente a voz do produtor, não à presença útil desse e de outros textos no PP. Considero que o uso que essa professora faz da intertextualidade indica a sua maior ou menor autonomia na produção do texto. Na análise do emprego desse recurso, avalio a integração entre os textos institucionais e o discurso da professora.

No plano pedagógico, será analisada a evidência no discurso de dois aspectos que elegemos como indicadores de reflexão pedagógica do docente: a prática avaliativa reguladora e o compromisso com a aprendizagem de todos os alunos através da individualização do atendimento. A escolha desses critérios deveu-se à sua importância na organização em ciclos. Saliento que todos esses aspectos serão analisados sob um parâmetro diacrônico – 2003, 2004, 2005 – e também individual, em cada professora.

Por fim, ressalto que ao analisar cada texto, procuro verificar quais entre esses critérios apresentam-se realçados para, então, discorrer sobre isso. Assim, pressupondo que o contexto de produção e o propósito discursivo do PP sejam comuns à maioria dos textos, discorrerei apenas sobre aquele caso em que esses critérios estejam realçados por ultrapassarem o usual, como, por exemplo, quanto a alguma especificidade da situação ou do produtor.

PROPRIEDADES SÓCIO- COMUNICATIVAS	Organização composicional	Macroestrutura do gênero	
		Distribuição dos tópicos	
	Conteúdo	Contexto de produção	
		Propósitos discursivos	
		Interlocutores	
		Sinais de autonomia	Uso da intertextualidade
			Marcas de personalidade
RELAÇÕES COM A PRÁTICA DOCENTE	Indicadores de reflexão pedagógica no discurso	Prática avaliativa reguladora	
		Compromisso com a aprendizagem de todos	

Quadro nº 03: Critérios de análise do PP

Esclareço, ainda, que no estabelecimento dos critérios de análise de conteúdo, uma das referências foi Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2002, p. 17) que, em trabalho que discute a aquisição da escrita, afirmam que a adoção de um paradigma indiciário contribui para uma melhor compreensão da relação entre o processo de aprendizagem, as características universais dos sujeitos e as manifestações de sua singularidade. Entre os índices que as autoras estabelecem como dignos de análise no processo de aquisição da escrita, destacam-se o contexto, como um dos elementos constitutivos desse processo, o papel do interlocutor como ponto de referência para o produtor e a emergência do estilo. Entretanto é na ação pedagógica apontada pelo PP como gênero em ação que dirijo o meu foco.

2. Ação docente no Parecer Pedagógico

Apresento a seguir a análise dos quinze Pareceres Pedagógicos, agrupados por professora e ordenados por ano de produção, do mais antigo para o mais recente, ou seja, de 2003 para 2005. Com isso pretendo perceber melhor a evolução no domínio de escritura do gênero. Acrescento que não pretendo uma análise entre as professoras, mas de cada professora consigo mesma.

Em relação à ordenação dos critérios de análise, tento manter a ordem estabelecida no Quadro nº 03, quando isso não compromete a integração desses aspectos. Por exemplo, às vezes, uma opção relacionada à macroestrutura resulta num indicador de posição pedagógica da produtora do texto. Assim, mesmo que no

quadro esses dois aspectos encontrem-se em extremos diferentes, analiso-os de forma integrada.

2.1 Professora Fernanda

Ano: 2003

Exemplo 11: Alex

Prefeitura Municipal de Pesqueira
Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes

Escola: _____

Professora: F

Aluno(a): Alex DN 20/02/97

Turma: 1º ano do ciclo Turno: manhã Ano: 2003

Parecer Final do 1º. ano do 1º. Ciclo

Nesta IV etapa Alex tem realizado as atividades com sucesso, mas ainda não consegue ler e escrever, mas respeita a vez de ouvir e falar numa contação, expõe suas ideias e na maioria das vezes argumenta sobre elas, faz relação da palavra a figura isolada, faz poucas inferências e ainda não atribui títulos ao textos.

Em matemática conta, faz seriadas, realiza agrupamento de 10 em 10 até 30, efetua adições sem reserva com dificuldades, mas ainda não consegue resolver subtrações.

Em geografia faz relação entre tempo e espaço e natureza e sociedade. Estabelece relações topológicas e projetivas.

Em história identifica-se como ser histórico relatando sua história, estabelece relações temporais imediatas, identifica a organização social da família e da escola.

Em ciências, identifica as características do corpo humano e associa determinadas comportamentos as diversas fases da vida humana. Percebe a importância da água e do solo para a vida humana, identifica o sol como fonte de calor e luz.

associando esses efeitos ao desenvolvimento da vida na terra.

Em arte percebe imagem fixas, fotos e paisagens através de cartazes, assim como também cola, pinta, desenha, monta livremente e com diferentes materiais.

Alex é uma criança comunicativa que possui bom relacionamento com o grupo e com a professora, participa das atividades do grupo com assiduidade.

apesar de não ter atingido todas as competências do 1º ano de 1º ciclo, a idade de Alex permite que ele avance para o 2º ano do 1º ciclo.

Assinatura da Professora: 

Assinatura da Coordenadora: _____

Data: 26/12/03

Esse texto foi produzido no final de 2003, quando as professoras, participando do Programa de Formação Docente, entre escrita e reescrita, produziam seus primeiros pareceres.

Na sua análise, consideremos primeiro o plano lingüístico nos aspectos relativos às propriedades da organização composicional. Dentro desta, quanto à macroestrutura do texto, é possível identificar a tradicional organização textual de introdução, “Nesta IV etapa Alex tem realizado as atividades com sucesso”, desenvolvimento, a partir daí, até o final do penúltimo parágrafo e a conclusão, que equivale ao julgamento.

Em relação à distribuição dos tópicos, Fernanda abre o texto com uma pequena introdução em que faz uma referência a *sucesso*. Em seguida, surgem os outros tópicos que obedecem à ordem dos componentes curriculares: português, matemática, geografia, história, ciências, artes, mencionando competências da matriz curricular do município, as alcançadas e, em relação de oposição, as não alcançadas pelo aluno:

“(...) faz relação da palavra à figura isolada, faz poucas inferências e ainda não atribui títulos a textos.” “(...) efetua adições sem reserva (...), mas não consegue resolver subtrações”. (linhas 6-9; 12-14)

Segue menção aos aspectos atitudinais e o julgamento:

“Alex é uma criança comunicativa que possui bom relacionamento com o grupo e com a professora, participa das atividades do grupo com assiduidade.”

“Apesar de não ter atingido todas as competências do 1º ano do 1º ciclo, a idade de Alex permite que ele avance para o 2º ano do 1º ciclo.” (os dois últimos parágrafos do texto)

Quando atentamos para os aspectos de conteúdo do texto, podemos observar que a presença do texto institucional (a matriz curricular) se evidencia, sobretudo, na parte de desenvolvimento, mais precisamente, nos tópicos relativos aos componentes curriculares. Entretanto, mesmo aí, com um olhar mais atento ao conteúdo, é possível perceber pequenos “pontos de quebra” com o texto da matriz curricular, como em “faz poucas inferências”. Observe-se como a professora, atenta às dificuldades do aluno, altera a escrita desse indicador que no documento, claro, aparece sem o modificador “poucas”. Mas é no conteúdo dos dois últimos parágrafos que melhor percebemos como Fernanda escapa do texto institucional:

“Alex é uma criança comunicativa que possui bom relacionamento com o grupo e com a professora, participa das atividades do grupo com assiduidade.” (penúltimo parágrafo)

“Apesar de não ter atingido todas as competências do 1º ano do 1º ciclo, a idade de Alex permite que ele avance para o 2º ano do 1º ciclo.” (último parágrafo)

Ainda em relação aos aspectos de conteúdo, aceitando que um dos traços essenciais para que um Parecer seja presumido como tal é a expressão de um julgamento por parte de um especialista, pode-se atribuir ao texto essa identidade, considerando também que ele cumpre seu propósito comunicativo, o de comunicar o desenvolvimento pedagógico do aluno. Entretanto, não se identificam encaminhamentos para a resolução dos problemas de aprendizagem referidos.

A interlocução está apagada em praticamente todo o texto, entretanto é possível recuperá-la contextualmente no parágrafo relativo ao julgamento o qual, por seu conteúdo relacionado à cultura escolar, deixa implícita a interlocução com essa instância social. O texto também está marcado por um vocabulário técnico que contribui para o apagamento da voz da professora e cuja presença está garantida pelo processo de “colagem” da matriz curricular ao PP. Desse modo, o uso da intertextualidade, restrito a um processo de cópia da matriz curricular, acaba por

contribuir para o apagamento da voz de Fernanda e somente quando ela escapa dessa cópia (nos dois últimos parágrafos), é possível se perceber a sua voz.

Em relação aos aspectos de ordem pedagógica, o parágrafo de julgamento limita-se à constatação das dificuldades da criança, ou seja, Fernanda não faz uso das informações da avaliação para o planejamento ou recomendação de atividades que favoreçam o avanço de aprendizagem da aluna. Naturalmente não podemos esquecer que nesse momento a professora acha-se em pleno processo de construção de novos paradigmas pedagógicos.

Também quanto a aspectos de ordem pedagógica, encontramos alguns índices de posicionamento pedagógico no seu discurso que apontam para a adesão à nova organização. Por exemplo, em “ainda não atribui títulos aos textos”, o uso do marcador temporal “ainda” indica a sua confiança e expectativa de que o aluno venha a superar essa dificuldade. Em outro exemplo de 2003, essas características também aparecem.

É interessante e significativo perceber que a qualidade e credibilidade desse texto, mesmo considerando as limitações de um produtor que está no início do processo de construção de sua experiência com o gênero, está indelevelmente associado às ações que a professora desenvolvera com o seu aluno. Nesse sentido, vale lembrar o que afirma Bazerman (2006: 59): “A experiência textual acumulada e socialmente contextualizada aumenta o repertório formal e o comando processual de cada escritor e leitor”. É como se reconhecêssemos: o texto diz o que você faz.

Ano: 2003
Exemplo 12: Érika

Prefeitura Municipal de Pesqueira

Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes

Escola: _____

Professora: L _____

Aluno(a): Érika _____ 12/09/97

Turma: 1º Ano 1º Ciclo Turno: Manhã Ano: 2003

Parecer Final do 1º. ano do 1º. Ciclo

Durante o II semestre, Érika demonstrou mais interesse na realização das tarefas o que contribuiu muito para o seu desenvolvimento nos componentes curriculares do 1º ano do 1º ciclo.

Em língua portuguesa, respeita a vez de ouvir e falar numa conversação narra experiências variadas, expõe temas e ideias ao grupo, mas não argumenta sobre elas, consegue associar palavras a figuras isoladas, mas ainda não sabe que associá-las em textos escritos. Por enquanto ainda faz poucas inferências e ainda não atribui títulos a textos.

Em matemática, conta e agrupa objetos de 10 em 10, até 20, faz correspondência entre números e numeral e realiza adição com dificuldade.

Em geografia estabelece relações topológicas e projeções.

Em história identifica-se como ser social e histórico narrando a sua própria história. Estabelece relações temporais imediatas: antes/depois, dia/noite e identifica os elementos e manifestações culturais da comunidade.

Em ciência reconhece a importância da água e do solo para a vida humana, reconhece o sol como fonte

de luz e calor. Percebe a importância
do ar para vida humana.

Em artes percebe e reconhece
qualidades estéticas nas imagens fixas
através de cartazes, assim como tam-
bém desenha, recorta, cola, monta,
pinta livremente e com diversos
tipos de materiais.

Érika é uma criança intreven-
tida, mas que possui bom relacio-
namento com o grupo.

Em vista disso encontra-se
apta a cursar o 2º ano do 1º ciclo.

Assinatura da Professora: J

Assinatura da Coordenadora: _____

Data: 26 / 12 / 03

A macroestrutura textual é semelhante à do texto anterior; neste caso, a introdução está um pouco maior e mostra indícios ainda tímidos de uma avaliação que já supera a simples classificação, movimentando-se no sentido de apreciar o desenvolvimento da criança com um olhar mais particularizador e volta a mencionar uma palavra positiva na abertura do texto, nesse caso, *interesse*:

“Durante o segundo semestre, Érika demonstrou mais interesse na realização das tarefas o que contribuiu muito para o seu desenvolvimento nos componentes curriculares do 1º ano do 1º ciclo.” (1º parágrafo)

O desenvolvimento inclui o desempenho da aluna nos diversos componentes curriculares: língua portuguesa, matemática, geografia, história, ciências, artes e nos aspectos socioafetivos ou atitudinais. A conclusão, com o julgamento, mais uma vez, não inclui recomendações e limita-se a emitir juízo de classificação do aluno:

Em vista disso encontra-se apta a cursar o 2º ano do 1º ciclo.

Como no exemplo anterior, o tópico de desenvolvimento do parecer é onde mais está evidente o texto institucional:

“Em língua portuguesa, respeita a vez de ouvir e falar numa conversação, narra experiências vividas, expõe temas e idéias ao grupo, mas não argumenta sobre elas, consegue associar palavras a figuras isoladas, mas ainda não consegue associá-las em textos escritos.” (2º parágrafo)

Mas, ainda assim, é possível apontar a voz da professora, manifesta através de algumas marcas retóricas. É o caso, nesse exemplo, do articulador temporal (por enquanto ainda) que ao mesmo tempo em que faz sobressair a voz da professora, é indicador de sua expectativa em relação à superação das dificuldades da aluna, constituindo, assim, um indício de posicionamento pedagógico coerente com a concepção dos ciclos. Observe-se como a aparente redundância desse marcador, na verdade, tem caráter reforçador do compromisso da professora com o aprendizado de sua aluna, constituindo-se, portanto, como índice de seu posicionamento pedagógico. Considerando a filosofia da organização curricular dos ciclos de a escola/professor não trabalhar com a hipótese de reprovação, mas com a aprendizagem de todos os alunos, podemos concluir pela adesão da professora ao novo currículo. Entretanto, destaco que a conclusão que Fernanda formulou no PP (*Em vista disso encontra-se apta a cursar o 2º ano do 1º ciclo*) é indicadora de que a professora ainda não formou (ou não tem consciência) uma concepção de avaliação formativa.

Vamos a outro exemplo ainda de 2003.

Ano: 2003
Exemplo 13: Elaine

Prefeitura Municipal de Pesqueira

Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes

Escola: _____

Professora: _____

Aluno(a): Elaine 31105197

Turma: 4º ano 1º ciclo Turno: manhã Ano: 2003

Parecer Final do 1º. ano do 1º. Ciclo

Nesta 4ª etapa, Elaine demonstrou maior interesse nas realizações das tarefas e que resultou em avanços significativos.

Em língua portuguesa, respeita a regra de ouvir e falar, fuma conversação, expõe ideias e argumenta sobre elas, conta histórias lidas ou conhecidas, mantendo-se próxima do texto original, faz associações de palavras a figura isolada, mas ainda não consegue fazer no texto, como também ainda não complementa frases e texto escritos, identifica palavras que caracterizam figuras ou personagens no texto e faz poucas inferências. Não atribui título ao texto e não percebe continuidade temática. Elaine encontra-se na fase silábica quantitativa.

Em matemática, faz relação entre número e numeral, realiza seriação e composição, lê e escreve, realiza adição com recursos.

Em geografia, faz relações topológicas e projetações entre as pessoas e objetos.

Em história, consegue identificar o contexto social e histórico, relatando sua história e fatos que marcaram, distinguindo passado, presente, futuro, identifica as organizações sociais da família e da escola.

Em arte, reconhece obras de arte como quadros e objetos de cerâmica através de contos, músicas, desenhos, recortes e

monte com materiais diversos e
que possibilita descobertas e investigação.
Em ciências reconhece o corpo humano
e suas características, identifica as funções
do sentido e suas funções, reconhece a
importância da água, do ar e do solo
na vida dos seres humanos.

Elaine é uma criança muito sociável
vel que se dá bem com o grupo
e a professora.

Em vista disso, apesar de não ter
atingido todas as competências, mas a
idade permite que Elaine vá para o
2º ano do 1º ciclo.

— x —

Assinatura da Professora: 

Assinatura da Coordenadora: _____

Data: 26 / 12 / 03

O exemplo 13 repete as características dos exemplos anteriores, entre essas, uma introdução que comenta alguns aspectos atitudinais, seguida das competências por componente curricular, as desenvolvidas e, em relação de oposição, as em processo de desenvolvimento. Também, como nos casos anteriores, o penúltimo parágrafo concentra aspectos socioafetivos e o último apresenta o julgamento que não inclui recomendações de superação.

Como novidade, encontrei a menção ao estágio de desenvolvimento da criança quanto à escrita:

Elaine encontra-se na fase silábica quantitativa. (linhas 15 e 16)

A voz da professora só aparece destacada no parágrafo em que descreve os aspectos socioafetivos:

Elaine é uma criança muito sociável que se dá bem com o grupo e a professora. (penúltimo parágrafo)

Como nos exemplos anteriores, Fernanda faz uso do marcador *ainda* para referir as competências não desenvolvidas pela aluna. Não evidenciei nesse texto

outros aspectos relacionados ao discurso pedagógico nem há marcas de autoria que mereçam destaque especial. Por isso mesmo, esse texto contribui para confirmar algumas recorrências do estilo da professora, a saber:

- utilizar, na introdução, palavras positivas para referir-se ao aluno: sucesso, interesse, avanços;
- na distribuição dos tópicos, mencionar os aspectos socioafetivos como último tópico antes do julgamento;
- manifestar afetividade e interesse pelos alunos;
- expectativa e comprometimento com a aprendizagem do aluno.

Essas recorrências representam indicativo seguro de que o PP firma-se como um gênero que apóia a prática docente da professora. Vamos ver, agora, como se deu a evolução da produção de Fernanda em 2004 e 2005.

Ano: 2004

Exemplo 14: Alynne

Um novo tempo



PESQUEIRA
Pernambuco



Estado de Pernambuco

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CULTURA E ESPORTE

Escola Municipal

T
e
r
m
i
n
a
d
o
d
o
c
e
n
t
e
G
r
a
n
d
e

2004

Professora: F

Turma: 2º Ano do 1º Ciclo Tempo: Manhã

Nº de Alunos: 23

Nome do Aluno: Alynne

Parecer

Durante o 1º semestre, Alynne prosseguiu realizando todas as tarefas com mais ênfase, principalmente na área de matemática e história. Ela continua realizando a pseudoleitura de livros e textos com segurança, assim como escreve seu nome completo e reproduz palavras significativas como também as lê.

Alynne reconhece e dá nome as formas do meio ambiente, localiza a posição de uma pessoa ou objeto no espaço e resolve situações problemáticas, mas às vezes ainda necessita de estimulação e de ajuda na realização das atividades.

Os avanços desenvolvidos por ela neste semestre, quanto a área de história, identifica semelhanças e diferenças nas formas e organizações das famílias e da escola, elabora suas histórias de vida por meio de textos orais ou desenhos de forma a sistematizar aspectos históricos de vivência cotidiana.

Com entusiasmo compara e identifica as características do corpo humano, assumindo o determinador comportamental das diversas fases da vida humana. Ela sempre revelou muita alegria nas atividades de educação física e nas aulas de leitura e música, demonstrando grande interesse por elas, pois sempre revela pequenos detalhes em seus desenhos e textos orais.

Alynne é uma criança introversa, mas possui um bom relacionamento com o grupo, participando de todas as atividades em equipe.

Apesar de confirmar algumas das recorrências já identificadas no estilo da professora, essa produção de 2004 mostra diferenças marcantes em relação às de 2003.

Quanto à organização macroestrutural do texto, a mudança mais significativa é a ausência do parágrafo de conclusão em decorrência da opção da professora em não definir um julgamento. Observe-se que a professora rompe com um modelo estabelecido ao optar por não ser ainda conclusiva, presumo, pelo fato de esse Parecer referir-se ao primeiro semestre. Essa opção da professora, no meu entender, é também reveladora do avanço de sua autonomia na escritura, pois rompe com uma regra estabelecida que costumava praticar, como também é indicadora de sua adesão a uma prática avaliativa de concepção formativa, vez que abre mão de fechar, por meio de registro, a evolução da aprendizagem da aluna nesse momento.

O texto de Fernanda inova em outros aspectos de conteúdo, por exemplo, na introdução, ao começar por mencionar os componentes curriculares em que a aluna teve melhor desempenho, matemática e história, o que confirma um olhar particularizador sobre a estudante, outro índice de adesão à proposta dos ciclos.

“Durante o I semestre, Alynne prosseguiu realizando todas as tarefas com mais ênfase na área de matemática e história.” (linhas 1-3)

O texto inova também em relação ao padrão textual, com a adoção de orações com verbos no gerúndio. Esse uso que indica o aspecto imperfectivo em curso, de traço mais durativo e que expressa processo, pode ser influência da avaliação formativa (a qual tem caráter processual) também evidencia avanço na autonomia da escrita da professora.

Na verdade, Fernanda já produz um texto bem mais solto, isto é, liberto da “colagem” dos textos institucionais que realça a voz da professora na medida em que integra os seus comentários ao texto institucional e relata com alguma precisão o desempenho da estudante.

“Ela continua realizando a pseudoleitura de livros e textos com segurança, assim como escreve seu nome completo e reproduz palavras significativas como também as lê.” (linhas 3-7)

“(...) mas às vezes ainda necessita de estímulos e dos colegas na realização das atividades”; “Ela sempre revelou muita alegria nas aulas de Educação Física e nas rodas de leitura e música, demonstra grande interesse por arte,

pois sempre revela pequenos detalhes em seus desenhos e textos orais".
(linhas 11-13 e 23-28)

São tópicos que não constam da matriz curricular e assim revelam a voz da professora, sobrepondo-se aos documentos institucionais e não apenas reproduzindo-os, o que demonstra certo avanço em direção à sua autonomia como produtora do PP. Esses tópicos são reveladores, ainda, dos valores da professora, impondo-se como marcas de sua autoria e deixando implícito um posicionamento pedagógico de interesse pelo desenvolvimento da aluna.

Nunca é demais destacar como esses textos representam a ação docente.

Vamos a outro exemplo desse mesmo período.

Ano: 2004

Exemplo 15: Edson



Um novo tempo



Estado de Pernambuco

Terra do Docente e da Criança

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CULTURA E ESPORTE

Escola Municipal

Professora: P

Turma: 2º Ano do 1º Ciclo Turma: Manhã

nº de Alunos: 23

Nome do Aluno: Edson

2004

Parecer

Neste 1º semestre, Edson tem realizado a maioria das atividades com entusiasmo, em português associa palavra a figura isolada ou no texto narra experiências vividas, descreve lugares, pessoas e objetos, lê e escreve pequenos anúncios, bilhetes e cartões apresentando um pouco de dificuldade reconhecendo de ajuda da professora.

Em matemática, realiza cálculo e tenta de números com compreensão reconhece e dá nome as formas da sua ambiente, localiza a posição de uma pessoa ou objeto no espaço, resolve situações-problemas que envolvem contagem e medida.

Em história e geografia, elabora suas histórias de vida por meio de relatos orais escritos e desenhos, identifica as semelhanças e diferenças nas formas de organização da família e da escola, reconhece o lugar onde mora, reconhece o próprio nome completo e escreve o dos pais e familiares com ajuda, reconhece e identifica o local e data de nascimento, identifica os arredores da escola.

Em ciências compara e identifica diferentes ambientes naturais, identifica as características do corpo humano relacionando as diversas partes da vida humana.

Em arte e educação física, demonstra muita expressividade em seus desenhos fazendo-os com qualidade e possui interesse em demonstrar suas habilidades através de movimentos corporais.

Edson é uma criança agitada que na maioria das vezes exerce liderança sobre os outros, não aceita assim participar das atividades em equipe, ele possui bom relacionamento com o grupo.

Fernanda mantém a macroestrutura do exemplo 4, suprimindo o parágrafo conclusivo, pelo visto, ela acha mesmo que final de primeiro semestre não é para concluir, ou seja, tem muita coisa ainda para acontecer, o que indica o posicionamento pedagógico da professora.

Entre as recorrências encontradas nesse texto, temos a palavra positiva na introdução: entusiasmo.

Neste primeiro semestre, Edson tem realizado a maioria das atividades com entusiasmo (...). (linhas 1 e 2)

Em relação à distribuição dos tópicos, não há alteração: a professora continua a adotar os componentes curriculares como principal roteiro na disposição das informações.

O traço durativo do gerúndio, indicador da avaliação processual, continua evidente no texto da professora, o que mostra também que Fernanda assume cada vez mais a escritura do seu texto, já que essa estrutura não é de uso comum nos documentos institucionais.

“(...) lê e escreve pequenos anúncios, bilhetes e cartas, apresentando um pouco de dificuldade necessitando de ajuda da professora (...)”. (linhas 5-7)

Quanto aos aspectos de conteúdo, observe-se, nesse mesmo trecho, que a formação continuada influencia a prática da professora, pela menção ao trabalho com gêneros textuais e o fato de Fernanda introduzir um tópico diferenciado que deixa evidente a atenção individualizada que presta ao aluno, o que ratifica a sua adesão ao programa dos ciclos.

Fernanda parece firme na direção de sua autonomia, pois o PP também está inconcluso e o parágrafo sobre os aspectos socioafetivos, com a retirada do julgamento, passa a ser o último.

Ano: 2004
Exemplo 16: Wellington



Um novo tempo

PESQUEIRA
Estrutura Municipal



Estado de Pernambuco

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CULTURA E ESPORTE

Escola Municipal

T
e
r
r
a
d
a
d
e
n
o
c
e
e
d
a
r
e
n
d
a

2004

Professora: J
Turma: 2ª Ano do 1º Ciclo Turno: Manhã
nº de Alunos: 23
Nome do Aluno: Wellington

Parecer

Durante o 1º semestre, Wellington, continua angariando e desenvolvendo todas as atividades com muito interesse e sucesso.
Em língua Portuguesa, associa palavras a figura isolada no texto, narra experiências vividas respeitando a temporalidade, apresenta continuidade temática, descreve lugares, pessoas e objetos, faz leituras de livros e textos de diferentes gêneros com compreensão de interpretação fazendo inferências e escreve cartas, bilhetes, anúncios utilizando estrutura textual.
Em matemática, faz leitura e escrita com compreensão de números, reconhece e dá nome as formas do meio ambiente, localiza a posição de uma pessoa ou objeto no espaço, resolve situações problemas que envolvem contagem e medida com dificuldade.
Em geografia e história, elabora suas histórias de vida por meio de relatos orais, escritos e desenhos e identifica semelhanças e diferenças nas formas de organização das famílias e da vida, reconhece o lugar onde mora, reconhece e escreve o próprio nome assim como também dos pais e familiares, reconhece a data e local de nascimento.
Em ciências identifica as características do corpo humano e identifica diferentes ambientes naturais.
Em arte e lápis demonstra expressividade, desenvolve e elabore coordenação dos seus movimentos e realiza seus desenhos com cuidado.
Wellington é uma criança extrovertida que possui bom relacionamento com o grupo e com os professores e sempre demonstra liderança na coordenação das atividades em equipe.

O texto não apresenta muitas diferenças em relação aos outros desse mesmo período. Esse fato é indicador de que a professora está firmando um padrão de recorrência, uma marca de estilo. Por exemplo, iniciar o texto com uma ligeira menção a “sucesso” (exemplo 11), “interesse” (exemplos 12 e 13), “entusiasmo” (exemplo 15), “interesse e sucesso” (exemplo 16). Esse léxico é indicador da expectativa que a professora tem a respeito do desempenho de seus alunos e, ao mesmo tempo, guarda relação com a idéia de superação do fracasso escolar preconizada na organização curricular por ciclos; isto é, a professora mostra-se identificada e estimulada com as mudanças que estão ocorrendo na escola.

Fernanda confirma, ainda, o emprego de gerúndio dos outros textos desse mesmo período. Outra recorrência em Fernanda é mencionar os aspectos socioatitudinais no final do texto (antes do julgamento, quando este aparece). Neste texto, Fernanda confirma a sua opção de não fechar com um julgamento pareceres de meio de ano.

Ano: 2004

Exemplo 17: Anderson

Um novo tempo



PESQUEIRA
Prefeitura Municipal



Estado de Pernambuco

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CULTURA E ESPORTE

Escola Municipal

2004

T
e
r
r
a
d
o
n
o
c
e
e
G
r
a
f
i
c
a

Professora: J

Turma: 2º Ano do 1º Ciclo Turno: Manhã

nº de Alunos: 23

Nome do Aluno: Anderson

Parecer

Neste 1º semestre Anderson tem realizado a maior parte das atividades, apesar de necessitar de estímulos dos colegas, revela um interesse maior por matemática, Ciências e arte. Ele continua escrevendo seu nome com segurança e apresenta uma boa coordenação organizando seus desenhos com cuidado, prestando muita atenção aos detalhes ao reproduzir casas, animais e pessoas.

Anderson narra experiências vividas, descreve lugares, pessoas e objetos, ler e escrever palavras do seu cotidiano, mas ainda não consegue escrever nem ler bilhetes. Em matemática reconhece e dá nome as formas do meio ambiente, localiza uma pessoa ou objeto e resolve situações-problemas que envolvem contagem e medida, de cálculos mentais, tendo uma pouca de dificuldades para passá-las para o papel.

Em Ciências compara e identifica as características do corpo humano, associando a determinação dos comportamentos as diversas fases da vida. Ele sempre demonstra muito interesse nas atividades de arte onde usa materiais diversos para produção de seus trabalhos.

Anderson é uma criança, extrovertida que demonstra liderança no grupo, apesar de não escrever e ler convencionalmente e gosta de participar das atividades em equipe.

Este texto confirma as opções de Fernanda quanto à macroestrutura dos PP desse período (apenas introdução e desenvolvimento dos tópicos), bem como um padrão textual com emprego de gerúndios. A distribuição dos tópicos está menos marcada pelos componentes curriculares e isso pode ser observado pela não explicitação do primeiro componente (língua portuguesa) e também porque essa distribuição não se acha bem marcada nos parágrafos, (comparar com o exemplo 16). Esse aspecto também é indicador de uso da intertextualidade de modo mais integrado ao próprio texto.

De resto, ela segue confirmando seu padrão de recorrência: menciona a palavra “interesse”, no conteúdo da introdução e salienta o maior interesse do aluno por determinados conteúdos, confirmando um olhar particularizador sobre o aluno.

“Neste I semestre, Anderson tem realizado a maioria das atividades, apesar de necessitar de estímulos dos colegas, revela um interesse maior por matemática, ciências e arte.” (linhas 1-4)

O padrão textual segue com muito uso de gerúndio e Fernanda continua mencionando os aspectos atitudinais no final do texto e o emprego do advérbio *ainda*, para indicar as dificuldades do estudante ao lado da expectativa de superação.

A opção por não escrever o julgamento do parecer, longe de ser um mero detalhe, é muito significativa, porque indica o avanço da autonomia da professora na construção de seu texto e, sobretudo, evidencia a ação nos processos da escrita. Assim, ao admitir que a avaliação seja processual, a opção da professora por não fechar o julgamento do desempenho do aluno no meio do ano é uma opção retórica perfeitamente coerente com o seu posicionamento.

Vejamos um Parecer de final de ano escrito em 2005.

Ano: 2005
Exemplo 18: Lindinêz

Escola

3.º Ano do 1º Ciclo A

Ano: 2005

Aluna: Lindinêz

Idade: 8 anos

Data de nasc. 02/10/1997

Professora: F

Parecer Final

A aluna demonstra afetividade pelos colegas e professora e tem um comportamento tranquilo. Na linguagem oral, se expressa com um pouco de timidez, na leitura ainda não consegue ler pequenos textos e frases com clareza. Na forma escrita, desenvolve, sem usar palavras do seu cotidiano e palavras novas. Em matemática apresenta um desenvolvimento regular, usa a escrita posicional de números e compõe e decompõe números, mas ainda não consegue resolver situações problemas que envolvam adição. Na área de Geografia, identifica os meios de transporte de seu bairro e bairros vizinhos e identifica e reconhece o distrito onde mora. Em Ciências identifica a terra como o mundo em que vivemos; identifica as partes de uma planta e reconhece a necessidade de manter hábitos de higiene para a conservação da saúde. Em História elabora histórias por meio de relatos orais, desenhos ou dramatizações; identifica semelhanças e diferenças nas formas de organização das famílias e da escola. Em arte utiliza a música como linguagem artística e cria formas artísticas demonstrando alguma habilidade. Durante o primeiro conselho de ciclo relata que Lindinêz necessita de trabalhos e atividades diferenciadas para desenvolver a leitura propriamente dita. Então pediu a trabalhar com a aluna de forma mais direta, dando-lhe atividades com textos diversificados, leituras de rótulos, imagens, palavras por ordem alfabética, mas mesmo assim, ainda pode perceber que a aluna não está totalmente alfabetizada e que há necessidade de se fazer um trabalho que desperte maior interesse pela leitura e escrita, de modo que ela possa vir a desenvolver

estas competências. Após os demais conselhos de ciclo relata que a aluna apresenta ainda dificuldades em relação à leitura e produção de textos. Conclui-se que apesar da aluna não ter atingido todas as competências do 3º Ano do 1º Ciclo, e como a sua idade permite, que ela vá para o 4º Ano do 1º Ciclo e necessário que nesta etapa do seu desenvolvimento se continue o trabalho com textos, enfatizando a oralidade, a produção escrita, através de pequenos textos, certamente ajudará Lindinêz no desenvolvimento das competências.

f

21/12/05

Neste PP os aspectos socioafetivos aparecem abrindo o texto e esse início não apresenta as marcas usuais que a professora utilizou em introduções anteriores (neste primeiro semestre, nesta quarta etapa). Note-se como, a rigor, esse trecho de abertura poderia figurar em qualquer parte do texto:

“A aluna demonstra afetividade pelos colegas e professora e tem um comportamento tranquilo.” (linhas 1-3)

Talvez isso indique que Fernanda esteja mais à vontade na produção do PP, menos presa aos aspectos formais do texto. Quando atentamos para o conteúdo, verificamos que além de listar os indicadores na já recorrente forma “competência construída” X “dificuldades apresentadas”, a professora ratifica as suas concepções pedagógicas, ao indicar a crença nas possibilidades de superação das dificuldades da aluna, por exemplo, em “**ainda** não consegue ler” (destaque meu), e também quando assume que cabe ao professor promover as atividades necessárias para que a aluna avance, como em “*a produção escrita (...) certamente ajudará Lindinêz no desenvolvimento das competências*”.

Na verdade, este foi o principal avanço na produção de Fernanda, a indicação da intervenção que é necessária para promover a superação das dificuldades da aluna. Outro aspecto é que ela cresce também na qualidade dessa indicação, quando prescreve a ênfase na oralidade e na produção escrita.

Nesse PP Fernanda introduz um relato de intervenção, ao informar que após o primeiro conselho de ciclo, ocasião em que relatara as dificuldades da aluna, tinha tentado um trabalho diferenciado com a mesma. Observe-se como a introdução desse tópico quebra a seqüência das competências desenvolvidas ou não desenvolvidas pela aluna.

“Em arte utiliza a música como linguagem artística e cria formas artísticas demonstrando alguma habilidade. Durante o primeiro conselho de ciclo relatei que Lindinêz necessitava de trabalhos e atividades diferenciadas para desenvolver a leitura propriamente dita. Então passei a trabalhar com a aluna de forma mais direta, dando-lhe atividades com textos diversificados, leitura de rótulos, embalagens, palavras por ordem alfabética, mas mesmo assim ainda pude perceber que a aluna não está totalmente alfabetizada e que há necessidade de se fazer um trabalho que desperte maior interesse pela leitura e escrita de modo que ela possa vir a desenvolver essas competências.” (linhas 27-44)

Essa parte do texto da professora indica a presença de interlocutores presumíveis (a família, a escola, futuros professores da aluna), pessoas, enfim, com quem ela precisa explicar-se, e, ao mesmo tempo, é indicador de seu grau de autonomia, já que esse tópico não é parte costumeira ou usual do PP.

Apreciando a produção de Fernanda, podemos perceber que os PP constituíram a prática pedagógica da professora, servindo mesmo de elemento estruturador de suas ações, nas quais cada aluno é único, é diferente.

2.2 Professora Magali
Ano 2003
Exemplo 19: Ana

PREFEITURA MUNICIPAL DE PESQUEIRA
 Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes
 Escola
 Professora: M
 Aluna: Ana Luiza
 Data de Nascimento: 20/12/97
 Turma: B Turno: Manhã Ano: 2003

Parecer Final do 1º ano do 1º Ciclo

Durante o ano letivo de 2003, Ana Luiza desenvolveu todas as competências nos diversos componentes curriculares. É bastante criativa, extrovertida e alegre. Apresenta ótimo relacionamento com a professora e com o grupo.

Na produção do Texto Oral respeita a vez de ouvir/falar numa conversação. Ampliou seu vocabulário através da linguagem (recados). Expõe um tema de interesse do grupo, dá instruções, argumenta a favor de uma idéia, conta histórias conhecidas ou lidas mantendo-se próximo do texto original. Utiliza a temporalidade na narrativa de reprodução de história.

Na Compreensão do Texto Escrito associa palavra à figura isolada ou no texto, complementa o sentido de frase escrita, complementa o sentido de texto escrito narrativo simples, identifica palavra que caracteriza figura ou personagem do texto. Interpreta o texto escrito com base em texto não verbal, identifica locutor e interlocutor em texto narrativo, faz inferências.

Na produção do Texto Escrito atende ao objetivo específico previsto para o texto, expressa dados, informações e idéias com clareza, apresenta continuidade temática e atribui um título adequado ao texto.

Na produção de texto escrito, encontra-se na fase ALFABÉTICA – compreende a escrita e representa as sílabas de forma correta, atribui a cada sílaba escrita uma sílaba oral, compreende tanto o processo de escrita como o processo de leitura.

Ma La Co
 Pão
 Luiza
 gato
 m. m.
 telefone
 No

Ana Luiza

No projeto "Folclore e Vida" mostrou-se engajada na realização das atividades propostas como colagens, recortes, pinturas, montagens do cenário Sítio do Pica pau Amarelo, confecção de maquete, produção de livros ilustrativos e produção de painel coletivo. Conhece e reproduz oralmente canções folclóricas relacionadas ao tema gerado. Desenvolveu a capacidade de explorar diversos materiais (canudos, tintas, massa) e consegue fazer dobraduras. Expressa a comunicação das artes visuais a partir de desenhos. Reconhece os elementos da linguagem visual utilizando a expressão de imagens através de desenhos, pinturas e outros meios. Identifica significados expressivos através de formas visuais. Expressa as formas visuais (ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo) em diversos meios de comunicação de imagens. Cria movimentos em danças, conforme o ritmo das músicas ouvidas. Realiza coreografias de acordo com a seleção e organização de movimentos trabalhados. Comunica de modo expressivo as músicas ouvidas através de brincadeiras, jogos e danças. Reproduz de forma coletiva cenas de histórias lidas através de dramatizações.

No componente curricular matemática, relaciona o número a quantidade até 50. Realiza agrupamentos em diferentes bases até 50. Ainda não consegue resolver situações problema envolvendo adição e subtração com reserva. Identifica formas geométricas bidimensionais básicas. Utiliza o conceito de medidas e grandezas em situações do cotidiano. Realiza seriação (cores/numerais). Identifica o sucessor e o antecessor até 50. Lê e escreve os numerais até 50. Realiza composição e decomposição até 50. Apresenta grande interesse pelas atividades que envolvem número e numeral dentro de textos quando envolve questionamentos.

Em ciências naturais identifica o homem como animal e suas necessidades. Conhece o corpo humano e explora os órgãos dos sentidos. Conhece animais, suas características físicas, modo de reprodução e seus aspectos de vida. Identifica a utilização dos animais pelo homem preocupando-se com o equilíbrio da natureza (ecologia). Conhece as etapas da vida. Reconhece a importância da água para os seres vivos e a necessidade de economizá-la no dia a dia, na preparação de alimentos e na higiene do corpo. Possui noções básicas de higiene. É agente integrante e transformador do ambiente.

Em ciências da sociedade reconhece a si própria como membro de uma família identificando seus componentes e a existência de diferentes modelos de família e de diversos valores e costumes. Reconhece materiais (argila, madeira, algodão) como transformação das diferentes formas de trabalho e sua importância para a sociedade, valorizando o trabalho manual e intelectual. Conhece as ações do homem sobre a natureza e suas criações.

Diante do seu desenvolvimento social e pedagógico, demonstrado nas atividades escolares, a criança está apta para cursar o 2º ano do 1º ciclo.

Assinatura da Professora: 

Assinatura da Coordenadora: _____

Data: 30/12/03

O texto, em relação à macroestrutura, é introduzido com um comentário genérico, seguido de apreciação acerca da área afetiva/atitudinal:

Durante o ano letivo de 2003, Ana desenvolveu todas as competências nos diversos componentes curriculares. É bastante criativa, extrovertida e alegre. Apresentou ótimo relacionamento com a professora e com o grupo. (linhas 1-3)

Segue-se o desenvolvimento, com tópicos apresentando a seguinte sequência: aspectos relativos à área de língua, ordenados pelos eixos curriculares (produção de texto oral, compreensão do texto escrito, produção do texto escrito), no final dos quais a professora insere uma atividade (um ditado de palavras isoladas,

sem comentário explícito), de valor argumentativo. No caso, Magali parece que deseja provar que a aluna *“encontra-se na fase alfabética (...) e compreende tanto o processo de escrita como o processo de leitura”*. Seguem os tópicos projeto especial (Folclore e Vida), matemática, ciências naturais, ciências da sociedade e conclusão ou julgamento.

Em relação aos aspectos de conteúdo, a interlocução é somente presumida e a intertextualidade com a matriz curricular se dá como uma cópia, em que os indicadores de desempenho sucedem-se, apagando quase totalmente a voz da professora. Contudo, há alguns poucos momentos em que se percebem ecos de sua prática. Um desses momentos é a introdução da atividade no texto e outro é a referência ao desenvolvimento de um projeto didático:

No projeto “Folclore e Vida” mostrou-se engajada na realização das atividades propostas como colagens, pinturas, montagens do cenário Sítio do Pica Pau Amarelo, confecção de maquete, produção de livros ilustrativos e produção de papel coletivo. (no parágrafo logo após a atividade).

Além disso, a referência à fase de escrita da criança, não constituindo uma competência da matriz, indica que a professora achou importante colocar esse dado de diagnóstico do desenvolvimento da aluna. É interessante observar que é justamente quando a professora se solta um pouco do texto institucional que se percebem melhor as ações pedagógicas de sua prática. Contudo, o tópico de conclusão não aponta orientações e revela que Magali ainda tem uma concepção classificatória de avaliação, pois usa as informações colhidas na avaliação apenas para a classificação da aluna (apta para cursar o 2º ano do 1º ciclo), não tecendo recomendações para o avanço da criança.

Dessa mesma professora, vejamos outro PP de 2003.

Ano: 2003

Exemplo 20: Amanda

PREFEITURA MUNICIPAL DE PESQUEIRA
 Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes
 Escola _____
 Professora: M _____ G _____ de A _____
 Aluna: Amanda
 Data de Nascimento: _____
 Turma: B Turno: Manhã Ano: 2003

Parecer Final do 1º ano do 1º Ciclo

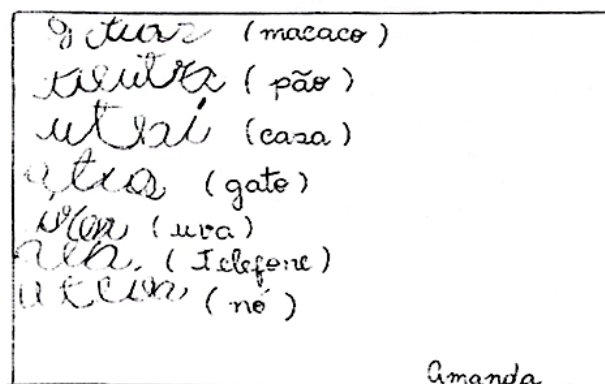
Durante o ano letivo de 2003, Amanda apresentou evolução, embora lenta, no processo de alfabetização. É afável, educada e companheira. Apresenta dificuldade de concentração nos diversos componentes curriculares. Relaciona-se bem com a professora e com o grupo.

Na produção do Texto Oral respeita a vez de ouvir/falar numa conversação. Ampliou seu vocabulário através da linguagem (recados). Expõe um tema de interesse do grupo, dá instruções, argumenta a favor de uma idéia, conta histórias conhecidas ou lidas mantendo-se próximo do texto original. Utiliza a temporalidade na narrativa de reprodução de história.

Na Compreensão do Texto Escrito ainda não associa palavra à figura isolada ou no texto, não complementa o sentido de frase escrita, não complementa o sentido de texto escrito narrativo simples, nem identifica palavra que caracteriza figura ou personagem do texto. Não interpreta o texto escrito com base em texto não verbal, não identifica locutor e interlocutor em texto narrativo, não faz inferências.

Na produção do Texto Escrito não atende ao objetivo específico previsto para o texto, não expressa dados, informações e idéias com clareza, não apresenta continuidade temática nem atribui um título adequado ao texto. Continua com algumas deficiências em reproduzir palavras significativas, embora consiga reproduzir seu nome próprio e muitas vezes repete as vogais.

Na produção do texto escrito encontra-se na fase PRÉ-SILÁBICA-a escrita não apresenta qualquer correspondência com os sons da fala. No momento que lê, geralmente o faz sem segmentação desta escrita, isto é, sem fazer as pausas silábicas do que lê. Escreve as mesmas letras mudando a combinação para palavras diferentes.



g tura (macaco)
 xerutka (pão)
 utxi (casa)
 q, tra (gato)
 U (ura)
 rkh. (telefone)
 u k k m (né)
 Amanda

No projeto "Folclore e Vida" ela mostrou-se engajada na realização das atividades propostas como colagens, recortes, pinturas, montagens do cenário Sítio do Pica pau Amarelo, confecção de maquete, produção de livros ilustrativos e produção de painel coletivo. Conhece e reproduz oralmente canções folclóricas relacionadas ao tema gerador. Desenvolveu a capacidade de explorar diversos materiais (canudos, tintas, massa) e consegue fazer algumas dobraduras. Expressa a comunicação das artes visuais a partir de desenhos. Reconhece os elementos da linguagem visual utilizando a expressão de imagens através de desenhos, pinturas e outros meios. Identifica significados expressivos através de formas visuais. Expressa as formas visuais (ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo) em diversos meios de comunicação de imagens. Cria movimentos em danças, conforme o ritmo das músicas ouvidas. Realiza coreografias de acordo com a seleção e organização de movimentos trabalhados. Comunica de modo tímido as músicas ouvidas através de brincadeiras, jogos e danças. Reproduz de forma coletiva cenas de histórias lidas através de dramatizações. Melhorou de forma quantitativa e qualitativa a coordenação de seus movimentos refinados, aprimorando o aspecto de seus desenhos e suas produções artísticas.

No componente curricular matemática, relaciona o número a quantidade até 10. Realiza agrupamentos em diferentes bases até 10. Ainda não consegue resolver situações problema envolvendo adição e subtração com reserva. Identifica formas geométricas bidimensionais básicas. Utiliza o conceito de medidas e grandezas em situações do cotidiano. Realiza seriação (cores/numerais). Identifica o sucessor e o antecessor até 10. Lê e escreve os numerais até 10. Realiza composição e decomposição até 10. Apresenta grande interesse pelas atividades que envolvem número e numeral dentro de textos quando envolve questionamentos.

Em ciências naturais identifica o homem como animal e suas necessidades. Conhece o corpo humano e explora os órgãos dos sentidos. Conhece animais, suas características físicas, modo de reprodução e seus aspectos de vida. Identifica a utilização dos animais pelo homem, preocupando-se com o equilíbrio da natureza (ecologia). Conhece as etapas da vida. Reconhece a importância da água para os seres vivos e a necessidade de economizá-la no dia a dia, na preparação de alimentos e na higiene do corpo. Possui noções básicas de higiene. É agente integrante e transformador do ambiente.

Em ciências da sociedade reconhece a si própria como membro de uma família identificando seus componentes e a existência de diferentes modelos de família e de diversos valores e costumes. Reconhece materiais (argila, madeira, algodão) como transformação das diferentes formas de trabalho e sua importância para a sociedade, valorizando o trabalho manual e intelectual. Conhece as ações do homem sobre a natureza e suas criações.

Apesar das dificuldades apresentadas no componente curricular Língua Portuguesa, a criança está apta para cursar o 2º ano do 1º ciclo, sendo necessário fazer intervenções para sanar tais dificuldades.

Assinatura da Professora: M. G. de A.
 Assinatura da Coordenadora: _____
 Data: 30/12/03

Magali segue a macroestrutura do texto anterior, inclusive, a inserção de atividade. Mas o que chama a atenção no caso deste PP é a sucessão de competências da matriz curricular que aparecem em orações de conteúdo negativo nos parágrafos 3 e 4, os quais envolvem compreensão e produção de texto escrito, como no trecho:

Na compreensão do texto escrito ainda não associa palavra à figura isolada ou no texto, não complementa o sentido de frase escrita, não complementa o sentido de texto narrativo simples, nem identifica palavra que caracteriza figura ou personagem no texto. (...) (par. 3)

Na produção do texto escrito não atende ao objetivo previsto para o texto, não expressa dados, informações e idéias com clareza, (...) (par. 4).

Fica claro que o texto representa o desempenho da aluna na leitura e escrita e também indica que Magali acompanha de modo individual os seus alunos, pois a comparação com o texto anterior (Ana) mostra a diferença do desempenho entre as duas crianças:

Exemplo 19: Ana	Exemplo 20: Amanda
consegue fazer dobraduras	consegue fazer algumas dobraduras
comunica de modo expressivo as músicas	comunica de modo tímido as músicas
identifica o sucessor e antecessor até 50	identifica o sucessor e antecessor até 10

Entretanto, a listagem negativa é também reveladora da forte dependência de Magali do texto institucional, já que é possível identificar as suas dificuldades na construção do texto, quando não está “colando” trechos da matriz, como em:

Continua com algumas deficiências em reproduzir palavras significativas, embora consiga reproduzir seu nome próprio e muitas vezes repete as vogais. (par. 4)

As orações negativas também podem ser indicadoras de uma concepção de avaliação tradicional, em que a professora apenas constata os problemas de aprendizagem da aluna, sem se comprometer com a superação desses problemas. É o que parece comprovar o parágrafo cinco, em que Magali consegue, com algum sucesso, relatar as dificuldades de produção de texto escrito de sua aluna, reforçando sua argumentação, mais uma vez, com a estratégia de inserir uma atividade no PP, agora, acompanhada de transcrição. No parágrafo de conclusão, a professora reconhece a necessidade de “fazer intervenções”, mas não relata nem indica estratégias de enfrentamento dos problemas referidos, como também não toma como parâmetro o desenvolvimento da aluna com ela mesma, apenas com a turma e com a matriz curricular, o que fere os princípios do currículo em ciclos.

Como Magali seguiu acompanhando essa turma no ano seguinte, vamos ver como ela avalia a mesma aluna no final de 2004.

Ano: 2004
Exemplo 21: Amanda

PREFEITURA MUNICIPAL DE PESQUEIRA
Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes
Escola
Professora: M
Aluna: Amanda
Data de Nascimento: 01/02/97
Turma: B Turno: Manhã Ano: 2004

Parecer Final do 2º ano do 1º Ciclo

Durante o ano letivo de 2004, Amanda apresentou evolução, embora lenta, no processo de alfabetização. Apresentou bom desempenho nos diversos componentes curriculares. Continua com grande deficiência em reproduzir palavras significativas, embora consiga reproduzir seu próprio nome.

Na produção do texto oral oraliza as idéias contidas em seus desenhos para que a professora possa registrá-las através da escrita. Memoriza e recita parlendas, advinhas, poemas, músicas, mesmo sem dominar a leitura, ajustando o texto falado ao escrito. Respeita a vez de ouvir/falar numa conversação. Respeita as diferentes formas de articulação das palavras, compreendendo a necessidade de melhorá-las para a eficácia da comunicação. Dá instruções adequadas em situações específicas como jogos e atividades escolares. Explica regras de convívio em diferentes contextos sociais como na família, na escola, na igreja e na rua. Narra experiências vividas, respeitando a temporalidade. Conta histórias conhecidas ou lidas, mantendo-se próximo ao original. Estabelece coerência entre os fatos. Expõe um tema de interesse do grupo. Toma consciência de que o modo de falar expressa sentimentos e estados de espírito. Percebe as relações entre sons e letras. Percebe a repetição de sons como recurso de sugestão de certas imagens.

Na leitura e compreensão do texto escrito não complementa o sentido do texto narrativo lido, atendendo critérios relativos à coerência narrativa. Não caracteriza figura ou personagem do texto. Não identifica locutor e interlocutor em texto narrativo. Compreende e demonstra através do desenho, o assunto do texto lido. Discute a significação de palavras e expressões encontradas nos textos. Não utiliza adequadamente o dicionário quando necessário. Não faz leitura de desenhos, símbolos e sinais que circulam na sociedade. Ainda não associa palavra à figura isolada ou no texto. Não interpreta o texto escrito com base em texto não verbal. Não identifica as informações contidas nas capas de livros e revistas. Ainda não faz inferências a respeito do texto através do paratexto (autor, título, ilustração, palavras que antecedem o texto). Ativa os conhecimentos prévios sobre o assunto. Não encontra no texto a informação desejada. Compreende a idéia principal dos textos lidos.

Na produção do texto escrito não expressa dados, informações e idéias com clareza. Não percebe as relações entre sons e letras. Não atende ao objetivo específico previsto para o texto. Não atribui um título adequado ao texto. Distingue a ocorrência de vogais e consoantes na grafia das palavras. Percebe semelhanças e diferenças sonoras e gráficas na composição das palavras. Percebe a necessidade do uso de letra maiúsculas em seu próprio nome. Observa que as letras podem representar diferentes sons. Percebe a existência de espaços entre as palavras.

Na produção do texto escrito encontra-se na fase PRÉ-SILÁBICA-a escrita não apresenta qualquer correspondência com os sons da fala. No momento que lê, geralmente o faz sem segmentação desta escrita, isto é, sem fazer as pausas silábicas do que lê. Escreve as mesmas letras mudando a combinação para palavras diferentes.

Apesar das dificuldades apresentadas no componente curricular Língua Portuguesa, a criança está apta para cursar o 3º ano do 1º ciclo, sendo necessário fazer intervenções para sanar tais dificuldades.

Assinatura da Professora: M

Assinatura da Coordenadora:

Data: 22/12/04.

Nesse PP, Magali segue uma macroestrutura tradicional no seu texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e abandona a estratégia de inserção de atividade didática no PP. Os tópicos apresentam uma ordenação relativa aos eixos de trabalho de língua portuguesa: produção de texto oral, leitura e compreensão do texto escrito, produção do texto escrito, determinados na matriz curricular do município. Não há referência aos outros componentes curriculares. As competências alcançadas e não alcançadas continuam a aparecer meio que “listadas”; as orações que expressam as competências não alcançadas sucedem-se em estrutura negativa (parágrafo 3), por exemplo, “*Não utiliza adequadamente o dicionário quando necessário*”.

O texto mostra que a criança não apresentou evolução em importantes indicadores de desempenho. Ou seja, de acordo com a professora, a aluna não avançou quase nada nos eixos de compreensão e produção do texto escrito e, inclusive, continua na mesma fase de desenvolvimento da escrita de um ano atrás:

Amanda, no final de 2003	Amanda, no final de 2004
não complementa o sentido de texto narrativo simples	não complementa o sentido do texto narrativo lido
não associa palavra à figura isolada ou no texto	ainda não associa palavra à figura isolada ou no texto
não identifica palavra que caracteriza figura ou personagem no texto	não caracteriza figura ou personagem do texto
não atende ao objetivo específico previsto para o texto	não atende ao objetivo específico previsto para o texto
não expressa dados, informações e idéias com clareza	não expressa dados, informações e idéias com clareza
Na produção do texto escrito encontra-se na fase PRÉ-SILÁBICA – a escrita não apresenta qualquer correspondência com os sons da fala. No momento que lê, geralmente o faz sem segmentação desta escrita, isto é, sem fazer as pausas silábicas do que lê. Escreve as mesmas letras mudando a combinação para palavras diferentes.	Na produção do texto escrito encontra-se na fase PRÉ-SILÁBICA – a escrita não apresenta qualquer correspondência com os sons da fala. No momento que lê, geralmente o faz sem segmentação desta escrita, isto é, sem fazer as pausas silábicas do que lê. Escreve as mesmas letras mudando a combinação para palavras diferentes.

O parágrafo de conclusão (julgamento) está exatamente igual ao de um ano atrás, com exceção da indicação do ano de ciclo:

Parágrafo de conclusão (Amanda), no final de 2003	Parágrafo de conclusão (Amanda) no final de 2004
Apesar das dificuldades apresentadas no componente curricular Língua Portuguesa, a criança está apta para cursar o 2º ano do 1º ciclo, sendo necessário fazer intervenções para sanar tais dificuldades.	Apesar das dificuldades apresentadas no componente curricular Língua Portuguesa, a criança está apta para cursar o 3º ano do 1º ciclo, sendo necessário fazer intervenções para sanar tais dificuldades.

O texto confirma a postura pedagógica da docente de avaliar para classificar, mas não para se envolver num projeto de superação dos problemas de aprendizagem de sua aluna. Um ano e meio depois de implantado o ciclo, a professora cumpre apenas burocraticamente as orientações do programa. Vasconcelos (2002) comenta a importância do professor para o sucesso de uma política educacional:

O sucesso ou fracasso de qualquer política educativa dependerá sempre do professor, do seu grau de consciência, do seu compromisso, do seu envolvimento. Neste sentido, o fim da reprovação pode significar um avanço ou um retrocesso, de acordo com a posição que o professor assume diante dele (...) Avanço: quando o professor entende que com isto se acaba com um dos condicionantes da distorção da prática pedagógica que é a avaliação classificatória (...).

A falta de engajamento da professora evidencia-se no PP, porque, como gênero, esse texto estrutura e organiza as atividades profissionais de Magali, pois, como afirma Bazerman (2005), os gêneros focalizam o que as pessoas fazem e ajudam-nas a fazê-lo. Sem dúvida, se o registro fosse feito em formato de nota ou conceito, poderíamos, também, concluir pela falta de empenho da professora. Entretanto, pela via do PP, é possível lançar um olhar perscrutador sobre a sua prática e construir uma análise mais consistente a respeito de sua ação (ou não-ação) pedagógica.

2.3 Professora Aline

Ano: 2003

Exemplo 22: Breno

Prefeitura Municipal de Pesqueira

Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes

Escola:

Professora: A

Aluno(a): Bruno

data nasc.

Turma: C Turno: tarde Ano: 2003

Parecer Final do 1º. ano do 1º. Ciclo

Durante este último semestre, Breno evoluiu no processo de alfabetização. na produção de texto oral o aluno narra experiências vividas, conta histórias conhecidas ou lidas mantendo-se próximo do original. Na compreensão de texto escrito Bruno associa palavra à figura isolada, identifica palavra que caracteriza figura ou personagem do texto. Na área de produção de texto escrito Bruno escreve seu nome sem ficha, escreve palavras e frases ditadas. Bruno está na fase alfabética.

No componente curricular matemática o aluno identifica formas geométricas, faz correspondência número numeral, resolve situações problema envolvendo adição e subtração. Foi observado que o aluno tem dificuldade na compreensão do sistema de numeração decimal. No ensino de Geografia o aluno estabelece relações espaciais, apresenta dificuldade em relação a lateralidade. No ensino de História faz relato do cotidiano, estabelece relações temporais, identifica a organização social, familiar e escolar. No ensino de Ciências o aluno identifica a importância e as utilidades dos animais vegetais e da água. Realiza com satisfação as atividades de artes plásticas, melhora atributos de desenhos, pinturas e esboços situações significativas. Quanto à socialização Bruno apresenta bom relacionamento com os colegas. Em relação a frequência Bruno apresentou assiduidade regular.

Quanto ao seu desenvolvimento social e pedagógico demonstrado nas atividades escolares o aluno está apto a cursar o 2º ano do 1º ciclo em 2004.

O texto da professora Aline, em relação à macroestrutura, apresenta uma pequena introdução, na qual a docente anuncia evolução do aluno no seu processo de alfabetização. Os tópicos do desenvolvimento seguem organizados por componente curricular em que as competências da matriz estão destacadas e encobrindo a voz da professora, mas é possível identificar tópicos em que o discurso de Aline está ressaltado:

Na área de produção do texto escrito Breno escreve seu nome sem ficha, escreve palavras e frases ditadas. Breno está na fase alfabética. (linhas 7-9)

Foi observado que o aluno tem dificuldade na compreensão do sistema de numeração decimal. (linhas 13-14)

Em relação à frequência Breno apresentou assiduidade regular. (linhas 24-25)

Nesses trechos, Aline introduziu tópicos novos, assim como considerou pertinente informar a fase de desenvolvimento da escrita do aluno e fazer menção à sua frequência. Os aspectos de socialização da criança aparecem mencionados ligeiramente no período imediatamente anterior ao parágrafo de julgamento o qual apenas menciona a progressão do aluno, não aponta recomendações.

A interlocução é apenas presumida e a intertextualidade com a matriz curricular só raramente se faz de forma integrada ao discurso da professora (caso do trecho das linhas 13 e 14 referidos acima). Em relação aos aspectos pedagógicos, Aline dá mostras de estar atenta aos aspectos do desenvolvimento individual da sua aluna, mas ainda não demonstra uma concepção de avaliação formativa, pois que seu texto não menciona atividades de superação das dificuldades da aluna, tão somente comunica a sua progressão no parágrafo conclusivo.

No ano de 2004, Breno continuou estudando com Aline. Então, vejamos como a professora registra o desempenho desse aluno no final desse ano.

Ano: 2004
Exemplo 23: Breno

Aluno(a): Breno

Data de Nascimento: 19 / 01 / 97 Ano: 2004

Parecer Final

Desenvolvimento do(a) aluno(a), tendo como referência as competências instituídas e conteúdos trabalhados:

No decorrer do ano Breno apresentou evolução em todos os componentes curriculares. Em Língua Portuguesa na linguagem oral analisa as ideias contidas em seus desenhos, narra experiências vividas nas partidas e temperalidade, conta histórias conhecidas ou lidas mantendo-se próximo ao original, estrutura textos orais coerentes e coesos, estabelece conexão entre os fatos, memoriza e recita parágrafos, adquire poemas e músicas, explicita regras de convívio em diferentes contextos sociais como na família, na escola, na igreja e na rua, estabelece relações entre sons e letras, estrutura e compreensão de texto: reconhece figura ou personagem do texto, associa o tema de textos lidos ou ouvidos a outros conhecidos ou desconhecidos em sala, identifica locutor e interlocutor em texto narrativo, faz leitura de desenhos, símbolos e sinais que circulam na sociedade, encontra no texto a informação desejada, observa as ilustrações, variações nas formas de escrita, cores e tamanho das letras, na escrita o aluno diferencia a escrita de outros símbolos, desenhos, imagens e ilustrações, produz textos atendendo à função específica prevista para aquele tipo textual da escrita, expressa dados, informações e ideias com clareza, utiliza a escrita para se comunicar espontaneamente com colegas e professores, compreende e demonstra atributos do desenho ou da escrita o assunto do texto lido, atribui um título adequado ao texto, estrutura textos escritos com coesão e apresenta progressão e continuidade temática na produção de textos, percebe a intensidade do uso de letras maiúsculas em seu próprio nome, distingue a ocorrência de vogais e consoantes na grafia das palavras, observa que as palavras são compostas de diferentes números de sílabas e as sílabas são compostas de diferentes números de letras, percebe a existência de espaços entre as palavras.

No componente curricular matemática o aluno utiliza diferentes estratégias para identificar números em situações que envolvam contagem, reconhece números no contexto diário, compara coleções pela quantidade de elementos, adiciona e subtrai por meio de estratégias pessoais, resolve situações problema de estruturas aditivas, classifica as figuras sólidas quanto à forma e ao deslocamento, reconhece as figuras planas, compreende o agrupamento de bits, forma de numeração decimal, lê e escreve os números do SIV em situações diversas, reconhece réguas e moedas que circulam no Brasil. No componente Geografia estabelece relações topológicas entre pessoas e objetos, estabelece relações proximais entre os objetos e as pessoas, reconhece a importância dos sinais de trânsito, identifica as semelhanças e diferenças físicas entre as pessoas, identifica os elementos criados pelas mãos humanas e os elementos da natureza. No componente história identifica-se como ser histórico, relatando a própria história, estabelece relações temporais imediatas: antes, depois, daí para frente, reconhece os direitos das crianças. No componente Ciências Breno diferencia seres vivos e seres não-vivos, identifica a importância e as utilidades dos animais e vegetais, percebe as utilidades e importância da água para a vida humana, identifica os órgãos dos sentidos, percebe a importância não

hábitos adicionais de higiene. No componente Arte nas artes plásticas desenha, recorta, cola, monta, e pinta livremente com diferentes tipos de materiais.

Quanto à socialização o aluno apresenta bom relacionamento com colegas e professores.

Quanto ao desenvolvimento social e pedagógico, demonstrado o aluno está apto a cursar o 3º ano do 1º ciclo no ano de 2005.

Data: 22 / 12 / 04

Rubrica do(a) Professor(a): A P

A análise do PP não revela novidades na macroestrutura do texto. A recorrência da estrutura pode indicar que Aline já tem firme uma organização para esse gênero textual. Contudo, o texto tem mais informações e permite perceber que a criança avançou no seu processo de aprendizagem e superou dificuldades mencionadas no ano anterior, por exemplo, “compreende o agrupamento do sistema de numeração decimal”. Em relação aos aspectos pedagógicos, Aline continua sem atentar para a avaliação formativa, limitando-se a informar a progressão do seu aluno.

A análise das produções de Aline confirma que é possível olhar a prática profissional pela via dos gêneros textuais que produzimos no exercício de nossas atividades.

2.4 Professora Andréia

Quando iniciamos o trabalho no município, em março de 2003, a professora Andréia era uma das coordenadoras do Programa de Acompanhamento Escolar, mediante o qual formávamos educadores para auxiliar escolas e professores na implantação dos ciclos de aprendizagem. Dois anos depois, em 2005, Andréia assumiu uma turma do 1º ano do 2º ciclo. Os dois PP que vêm a seguir são de alunos dessa turma.

Ano: 2005
Exemplo 24: Adriana

Aluna: Adriana
Data de Nascimento: 18.05.95 Prof: C
ano: 2005 - 1º ano do ensino

Parecer

Desenvolvimento das atividades, tendo como referência as competências instituídas e conteúdos trabalhados:

A aluna Adriana demonstra durante esta fase estar evoluindo no processo ensino-aprendizagem. No que se refere a socialização, demonstrou ser calma, responsável, procura sempre realizar as atividades propostas, trata a todos com respeito.

Quanto ao componente curricular língua portuguesa em linguagem oral, compreende o sentido das mensagens orais de que é destinatária, apresenta seqüência lógica de fatos e idéias oralmente. Tem ainda um pouco de dificuldade em oralizar as suas idéias e expressar-se diante do grupo. Na língua escrita, lê diferentes gêneros de textos, busca informações em jornais e revistas. Consegue reconhecer elementos próprios a organização dos textos, como carta, receita, comitê, anúncio e narrativas. Já produzir textos, Adriana ainda apresenta dificuldades em representar na escrita as suas idéias. Não revela domínio de ortografia, mas utiliza letras maiúsculas em nomes próprios e início de frases.

No componente curricular matemática, Adriana reconhece números naturais no contexto didático, compreende as regras do sistema de numeração decimal. Nas situações-problemas, já consegue analisar e solucionar, desde que sejam problemas convencionais. Realiza cálculos mental, busca resultados com esforço e disciplina. Realiza operações com adição e subtração, por meio de estratégias pessoais e técnicas operatórias.

No analisar e desenvolvimento de Adriana, conclui-se que por ser bastante esforçada, a mesma necessita de acompanhamento sistemático. Com relação à leitura e escrita, acredito que ao apresentar mais livros e formas de leitura, a mesma irá avançar rapidamente. Um pouco mais de treino ortográfico e incluí-la nas apresentações da escola vai contribuir para que possa contribuir em suas idéias e opiniões.

O texto de Andréia tem macroestrutura organizada em uma introdução, seguida de parágrafo com menção a aspectos atitudinais; na seqüência, as competências referentes aos componentes curriculares língua portuguesa e matemática (a professora não menciona os outros componentes curriculares), e a conclusão com o julgamento.

Em relação ao conteúdo, a professora inclui alguns tópicos que não estão na matriz (por exemplo, *não revela domínio na ortografia*) e consegue com algum sucesso integrar o texto institucional ao próprio discurso, superando aquele jeito de “cópia”. Nesse percurso, Andréia acaba por cometer uma contradição em:

Quanto ao componente curricular língua portuguesa, em linguagem oral, compreende o sentido das mensagens orais de que é destinatária, apresenta seqüência lógica de fatos e idéias oralmente. Tem ainda um pouco de dificuldade em oralizar as suas idéias e expressar-se diante do grupo. (linhas 6-11)

Todavia, essa incoerência é esclarecida no parágrafo conclusivo, onde a professora faz uma recomendação a respeito da inibição da criança “em expor suas idéias e opiniões”. Assim, apesar de incorrer em outra incoerência, ao restringir a necessidade de acompanhamento ao fato de a aluna “ser bastante esforçada”, o parágrafo conclusivo, além de ressaltar a voz da professora, contém uma reflexão mesmo que elementar a respeito do desenvolvimento da aluna, com algumas indicações para a superação das suas dificuldades.

Ao analisar o desenvolvimento de Adriana, concluo que por ser bastante esforçada, a mesma necessita de acompanhamento sistemático. Com relação a leitura e escrita, acredito que ao apresentar mais livros e formas de leitura, a mesma terá avanço garantido. Um pouco mais de treino ortográfico e incluí-la nas apresentações da escola vai contribuir para que perca a inibição em expor suas idéias e opiniões. (último parágrafo)

Mesmo considerando certa inconsistência teórica e as dificuldades de expressão escrita da professora nesse texto, é possível identificar uma reflexão pedagógica indicadora de uma avaliação comprometida com a aprendizagem de sua aluna. Vamos ver mais um exemplo da produção dessa professora.

Ano: 2005
Exemplo 25: Daianny

Aluno(a): <u>Daianny</u>	Prof: <u>Cleossandra dos Santos</u>
Data de Nascimento: <u>26 / 09 / 96</u>	em: <u>2005</u> 1º ano do 2º ciclo
Parecer	
Desenvolvimento do(a) aluno(a), tendo como referência as competências instituídas e conteúdos trabalhados:	
A aluna Daianny durante esta 1ª etapa do ano de 2005, demonstra boa evolução no processo ensino-aprendizagem. No que diz respeito a socialização Daianny demonstra interesse e participação nas atividades de classe; participação dos trabalhos em grupo, e responder-lhe com respeito as tarefas de casa, é assidua e pontual. Trata a todos com respeito, socializa os seus conhecimentos e procura ajuda quando sente dificuldade. No componente curricular língua portuguesa, na língua oral Daianny demonstra grande facilidade de em oralizar suas ideias, mantém seu ponto de vista ao longo da fala. Consegue resumir oralmente, demonstrando compreensão de textos ouvidos e respeito as colocações de outras pessoas. Na linguagem escrita em leitura ela lê autonomamente diferentes gêneros, sabe buscar informações em livros e jornais. Procura trazer livros para a leitura dos colegas em sala, como também interessa-se em tomar emprestado livros do acervo escolar. Reconhece elementos próprios a organização dos textos, como: carta, receita, texto instrucional, convite, anúncio e narrativas. Ao produzir textos, Daianny considera o destinatário, a finalidade do texto, utiliza a pontuação, faz a divisão do texto em frases e mantém coerência na continuidade temática. Ciente das palavras mais usuais e utiliza o dicionário. No componente curricular matemática reconhece números naturais no contexto diário como também compreende as regras do sistema de numeração decimal. Ao resolver situações problema consegue analisar, interpretar e solucionar inclusive problemas não convencionais, solucionar operações com números naturais por meio de estratégias pessoais e técnicas operatórias compreendendo-as. Faz cálculo mental. Tem uma grande identificação com atividades artísticas. Diante do que foi exposto Daianny demonstra estar cada dia evoluindo mais em suas habilidades, não tendo no momento muitas interferências a fazer, no mais é dar incentivo para a leitura para que a escrita evolua mais.	

No exemplo 25, Andréia reitera a organização macroestrutural que elegeu para o gênero e mostra avanço na competência discursiva de escritura do PP. O emprego da intertextualidade se dá de forma integrada ao discurso da professora que introduz com desenvoltura comentários que julga pertinentes para relatar o desempenho da aluna. Por exemplo:

Ao resolver situações-problema, já consegue analisar, interpretar e solucionar problemas, inclusive, problemas não convencionais. (linhas 31-33)

Há, também, certa naturalização no estilo do PP, que pode ser indicador de que esse gênero firma-se na prática cotidiana de Andréia. Por exemplo, observe-se o parágrafo conclusivo:

Diante do que foi exposto, Daianny demonstra estar cada dia evoluindo mais em suas habilidades, não tendo no momento muitas interferências a fazer, **no mais** é dar incentivo para a leitura, para que a escrita evolua mais. (último parágrafo, grifo meu)

O texto também confirma um posicionamento pedagógico afinado com as concepções de avaliação formativa e com os princípios do ciclo e, nesse sentido, serve de elemento de sustentação à prática pedagógica da professora.

A amostra aqui reunida manifesta a relação entre atividade humana/ ação social e os gêneros textuais e também é representativa do perfil geral que identifica esse o Parecer Pedagógico na comunidade discursiva em que ele se desenvolveu.

É nesse sentido que Bazerman (2006, p. 52) afirma em seu artigo “Onde está a sala de aula?”:

Quaisquer que sejam os efeitos dos processos e das pedagogias de empoderamento na sala de aula, aquilo que aprendemos sobre a escrita deveria nos fazer pensar fundamentalmente sobre o local sócio-político-intelectual da sala de aula. Sempre soubemos que escrever é um ato social, mas, recentemente, começamos a examinar com mais atenção as implicações disso para a anatomização das atividades, da localização, da dinâmica social de cada instância da escrita. Começamos a perceber como a sala de aula é um cenário particular da escrita. (...) Cada um desses cenários sugere gêneros da comunicação, gêneros de modos de ser/estar nesse contexto.

Assim, é pertinente admitir: os gêneros nos formam como pessoas, os gêneros nos formam como profissionais.

REFLEXÕES FINAIS

Nós criamos os nossos textos a partir do oceano de textos anteriores que estão à nossa volta e do oceano de linguagem em que vivemos. E compreendemos os textos dos outros dentro desse mesmo oceano.

Charles Bazerman

Nesta pesquisa pretendi “espionar” a prática docente por meio do discurso de avaliação do professor dentro da perspectiva de gênero como ação social. A recorrente questão da qualidade do ensino no Brasil passa pelas políticas públicas de educação e de formação docente, mas, sobretudo, passa pelo envolvimento do professor com a possibilidade de sucesso de seu trabalho. É essa crença na permanência com sucesso do aluno na escola que me fascinou na proposta dos ciclos. Então, junto com a minha amiga Ana Cristina a quem acompanhei nessa aventura no Agreste de Pernambuco, nos perguntávamos se seria possível “contaminar” essas professoras com as idéias de sucesso dos ciclos. Os achados dessa jornada, nenhuma surpresa, apontaram amplas possibilidades de interação entre a pedagogia e o trabalho com linguagem que, afinal, é poder, é ação. Então, ao mesmo tempo em que estudava e ensinava “o agir pela linguagem”, aprendi que

avaliação também é ensino. Foi assim, “navegando por mares nunca dantes navegados”, que construí, construímos, os resultados que passarei a expor.

Começo por retomar os objetivos do trabalho, o primeiro, identificar as propriedades sociocomunicativas que o Parecer Pedagógico assumiu na Rede de Educação de Pesca. Nesse sentido, o PP apresenta macroestrutura organizada, predominantemente, na tradicional estrutura de *introdução, desenvolvimento e conclusão*, em que a introdução costuma trazer indicações quanto ao desenvolvimento global do aluno e o desenvolvimento é formado por tópicos delimitados pelos componentes curriculares. Aparecem, ainda, tópicos relacionados a aspectos socioafetivos, localizados em pontos de extremidade do PP, antes ou após as referências às disciplinas curriculares.

Como tópicos de conteúdo eventual dentro do PP, encontrei atividades didáticas, relato de intervenção, menção à fase de desenvolvimento da escrita da criança e referência à frequência do aluno às atividades escolares. O conteúdo do parágrafo de conclusão é onde mais se evidenciam os indicadores das concepções pedagógicas do produtor. Entretanto, essa variável pode estar relacionada ao processo de aquisição de competência em operar o gênero, pois, mesmo entre os docentes que se mostraram mais comprometidos com o trabalho, só nas produções a partir de 2004, encontrei indicações de prática avaliativa reguladora.

Os pareceres pedagógicos são finalizados em períodos específicos, determinados institucionalmente. Alguns professores iniciam a produção do PP, através de anotações informais que, paulatinamente, vão sendo transcritas para o documento oficial. Há professores que só redigem o PP no final dos prazos estabelecidos institucionalmente e é comum, nesses casos, a presença de textos repetidos que não indicam a individualização da avaliação. É possível que concorra para essa prática o fato de o professor ainda estar reproduzindo os mecanismos da serialização com a avaliação periódica e não processual.

Em relação aos propósitos discursivos do PP, todos os que analisei tensionavam, presumivelmente, discorrer sobre o desempenho do aluno. Não encontrei referências explícitas a interlocutores, contudo é possível inferir a presença de interlocutores presumíveis, relacionados, sobretudo, aos níveis institucionais.

Quanto ao segundo objetivo, a verificação de sinais de avanço no domínio da escrita do PP, tomamos por base indícios de maior ou menor integração entre o

discurso institucional e o da professora. Nesse sentido, foi perceptível, ao longo do tempo, a evolução de um processo de “colagem” de trechos da matriz para a emergência de um estilo pessoal. É interessante perceber que essa evolução foi tão mais perceptível quanto mais engajada estava a professora no seu trabalho, talvez, porque estas, sim, tinham o que dizer.

Mas é quanto às relações com a prática docente que o PP firma-se como gênero que efetivamente integra, constrói, enfim, reflete a prática docente. É nesse sentido que a sua introdução e estudo mostra-se mais relevante no ensino em todas as áreas.

Por outro lado, esse estudo mostrou que nem a organização em ciclos nem a avaliação formativa ou o registro por meio de parecer são capazes de promover o sucesso da escola ou do aluno. Isso porque as práticas avaliativas de uma escola não podem ser analisadas fora do foco das práticas pedagógicas que ocorrem nas salas de aula nem das crenças e ideais dos professores. Do mesmo modo, não há política educacional que se sustente sem que os professores sejam levados a acreditar no projeto e a militar por ele insistentemente, cotidianamente. Como afirma Luckesi,

o ser humano precisa de metas definidas, clareando o que deseja, para agir em função delas. Caso não seja precedida e monitorada por um forte e explícito desejo, a ação poderá se tornar mecânica e não produzirá os resultados esperados. O desejo consciente e explícito coloca as forças necessárias a seu serviço. (1999, p. 152)

Para que teorias ou projetos educacionais representem sucesso para a escola e para a sociedade, há que se percorrer um caminho que parta das escolas, passe pela pesquisa, pela formação inicial e continuada do professor, e chegue de novo às escolas, às salas de aulas, aos alunos. A questão dos gêneros textuais é um desses temas que emergem das pesquisas na área da Linguística Aplicada e revela-se de grande potencial pedagógico, dado o fato de o estudo de seu funcionamento promover uma melhor capacidade na recepção e produção de textos que é, em última análise, essencial na formação de um cidadão crítico e linguisticamente competente.

É nesse sentido que os documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), já indicam o texto como principal eixo do trabalho do professor de língua. Além disso, o atual contexto sócio-histórico exige uma formação em leitura e escrita capaz de possibilitar “a interação participativa e crítica no mundo

de forma a interferir positivamente na dinâmica social” (Meurer e Motta-Roth, 2002, p. 10). Tal afirmação indica o interesse por uma escola que supere o meramente didático e se volte para as necessidades da sociedade contemporânea. Considerando a estreita relação entre atividades humanas e gêneros textuais, o estudo do funcionamento desses, sem dúvida, pode contribuir para a constituição de uma escola em que a dinâmica da linguagem como prática discursiva e social seja efetivamente destacada.

BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SANBINSON. 2002. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. 3ª reimpressão, Campinas, SP: Mercado das Letras/ Associação de Leitura do Brasil – ALB.

ADAM, Jean-Michel. 1990. *Eléments de linguistique textuelle – théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège: Mardaga.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Org.) 2000. *Henry Wallon: Psicologia e Educação*. São Paulo: Loyola.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (org.) 2001. *O sentido da escola*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: DP & A.

ANTUNES, Irandé Costa. 2002. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. *Perspectiva*. Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UFSC, v. 20, n. 01, p. 65-76, jan./ jun.

_____. 2000. A análise de textos na sala de aula: elementos e aplicações. In: MOURA, Denilda. (org.). 2000. **Língua e ensino**: dimensões heterogêneas. Maceió: EDUFAL.

ARROYO, Miguel G. 2002. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM EDUCAÇÃO – Anfope. 2000. Documento Final do X Encontro Nacional. Brasília.

AUSTIN, John L. 1962. *How to do things with words*. Oxford: Claredon Press.

BAKHTIN, Mikhail. 1992. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. pp. 277-326.

_____. (V. N. Volochínov). 1997. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec.

_____. 1986. *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.

BALTAR, Marcos. 2004. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Caxias do Sul, RS: EDUCS.

BARCO, Frieda et alii. 2001. *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato. (Série Educador em Formação)

BARLOW, Michel. 2006. *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. SOUSA, Sandra Zákia. 2005. Reflexões sobre as políticas dos ciclos no Brasil. In: *Cadernos de Pesquisa*. v. 35, n.126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BAZERMAN, Charles. 2005. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez.

_____. 2006. *Gênero, Agência e Escrita*. HOFFNAGEL, Judith C. DIONISIO, Angela P. (org.) São Paulo, Cortez.

_____. 1994. Systems of Genres and the Enactment of social Intentions. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter. *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis. p. 79-101.

_____. 1994. *Constructing Experience*. Illinois: Southern Illinois Press.

BENEDET, Josiane. 2006. Ensino por competência: um novo nome ou um novo rumo para o ensino técnico brasileiro? In: *Jornal Virtual Profissão Mestre*. Disponível em <http://www.profissaomestre.com.br>. Acesso em 14 de junho de 2006.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. 2002. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 37-46.

BHATIA, Vijay K. 1993. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London/ New York: Longman.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete. 2002. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? *Perspectiva*. Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UFSC, v. 20, n. 01, p. 49-64, jan./jun. 2002.

BONINI, Adair. 2002. *Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular.

BOZZA, Sandra Mara. 2004. *Avaliação: uma questão de critério ou os verdadeiros parâmetros curriculares de língua portuguesa*. Curitiba: Ossos do Ofício.

BRAIT, Beth. (Org.) 2005. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.

BRONCKART, Jean-Paul. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.

BRANDÃO, Helena Nagamine. (Coord.) 2001. *Gêneros do discurso na escola*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 1999. Lei 9.394/ 96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). In: *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. 2005. *Censo Escolar de 2001*. Brasília. Disponível em www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/resultados. Acesso em 08 de nov. de 2005.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. 2005. *Censo Escolar de 2003*. Brasília. Disponível em www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/resultados. Acesso em 08 de nov. de 2005.

CELANI, Maria Antonieta Alba. (Org.) 2003. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: Mercado das Letras.

CHACON, Lourenço. 1998. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

CHARLOT, Bernard. 2000. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto alegre: Artmed.

CORAZZA, Sandra. 1995. Currículo e Política Cultural da Avaliação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 2, p. 47-55, jul.-dez.

COSTA, Sérgio Roberto. 1997. *A construção do letramento escolar: um processo de apropriação de gêneros*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. (Orgs.) 2005. *Gêneros textuais: teoria e prática II*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. 2002. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. 2004. *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF (Didactique du Français).

ESTEBAN, Maria Teresa. 2002. *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP & A Editora.

FERREIRO, Emilia. (Org.) 2003. *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed.

_____. 1987. *Os processos construtivos de apropriação da escrita*. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (coord.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FINCK, Nelcy Teresinha Lubi. 2001/2002. Construção da competência em educação. In: *Revista PEC*, Curitiba, v.2, n.1, p.19-23, jul. 2001- jul. 2002.

FISHER, Nilton Bueno. 2004. Tempos e saberes: interações possíveis nos ciclos da escola e da vida. In: MOLL, Jaqueline & colaboradores. *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Mediação. pp. 27-40.

FLAVELL, John H. 1975. *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora. (Coleção Biblioteca de Ciências Sociais).

FLOWER, L. e HAYES, J. R. 1980. The dynamics of composing, making plans and juggling constrains. In: GREG, L. M. e STEINBERG, E.R. *Cognitive processes in writing: an interdisciplinary approach*. Hillsdale, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum. p.31-50.

FONSECA, Irene Fernanda. 1994. (org.) *Pedagogia da escrita: perspectivas*. Porto Codex: Porto.

FREIRE, Paulo. 1996. *Pedagogia da autonomia*. 15ª. ed. São Paulo: Paz e Terra.

_____. 2001. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp.

_____. 1989. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREITAS, Luiz Carlos de. 2003. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. 1ª ed. São Paulo: Moderna.

FRIGOTTO, Gaudêncio. 1996. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. In: *ENDIPE*. vol. II, Florianópolis.

FURLANETTO, Maria Marta. 2002. Produzindo textos: gêneros ou tipos? *Perspectiva*. Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UFSC, v. 20, n. 01, p. 77-104, jan./jun.

GARCEZ, Lucília. 1998. *A escrita e o outro*. Brasília: UnB.

GIDDENS, A. 1984. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press.

GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. 2005. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 8ª. ed. São Paulo: Loyola

HASAN, Ruqaiya. 1989. The Structure of a Text. (Cap. 4). In: HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. *Language, Context, And Text: aspects in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, p. 52-69.

HERNANDEZ, Fernando. 1998. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

HOFFMAN, Jussara. 2001. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação.

_____. 2005. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. 9ª ed. Porto alegre: Mediação.

GIDDENS, Anthony. 1984. *The Constitution of Society*. Bekerly: University of Califórnia Press.

KLEIMAN, Angela B. (Org.) 2001. *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

KNOBLAUCH, Adriane. 2004. *Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos: o que a prática escolar nos revela*. 1ª. ed. Araraquara: JM Editora. (Coleção Escola)

KOCH, Ingedore G. Villaça; FÁVERO, Leonor. 1983. *Lingüística textual: introdução*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

_____. 2000. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. 1989. *A coerência textual*. 10. ed. São Paulo: Contexto.

_____. 2004. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo, Martins Fontes.

KRUG, Andréa. 2001. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação.

LIMA, Adriana de Oliveira. 2004. *Avaliação escolar: julgamento X construção*. Petrópolis: Vozes.

LUIS, Suzana Barrios; SANTIAGO, Maria Eliete. 2005. Formação docente e avaliação: um olhar sobre a prática de professores e suas experiências formativas. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 20 de jan. de 2005.

LÜDKE, Menga. 2001. Evoluções em avaliação. In: FRANCO, Creso. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed.

LUCKESI, Cipriano C. 1999. Avaliação da aprendizagem escolar: um ato amoroso. In: _____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 9ª. ed. São Paulo: Cortez. p. 168-180.

_____. 1999. Planejamento, execução e avaliação ensino: a busca de um desejo. In: _____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 9ª. ed. São Paulo: Cortez. p. 152-167.

MACHADO, Anna Rachel. 2005. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola. p. 237-259.

MACHADO, Nilson José. 2002. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Gather (orgs.) *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed. p. 137-155.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. (org.) 2004. *A formação do professora como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. São Paulo: Mercado das Letras.

MARCUSCHI, Elizabeth. 2004. *As categorias de avaliação da produção textual no discurso do professor*. Tese (Doutorado em Lingüística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 1 CD-ROM.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2000. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. (mimeo)

_____. 2002. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 19-36.

_____. 2004. *Curso sobre gêneros textuais*. Programa de Pós-graduação em lingüística. Departamento de Letras. Centro de Artes e Comunicação. UFPE. (mimeo)

_____. 1983. *Lingüística de texto: o que é e como se faz*. Recife, Universidade Federal de Pernambuco.

MELCHIOR, Maria Celina. 2003. *Da avaliação dos saberes à construção de competências*. Porto Alegre: Premier.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). 2002. *Gêneros textuais e práticas discursivas*. Bauru, SP: EDUSC.

_____; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). 2005. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola.

MILLER, Carolyn R. Genre as Social Action. 1984/1994. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter. *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis. p. 23-42.

_____. 1994. Rethorical Community: The Cultural Basis of Genre. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter. *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis. p. 67-78.

NUNES, Socorro. 2002. *Ensino da ortografia: uma prática interativa na sala de aula*. Belo Horizonte: Formato. (Série Educador em Formação)

OLIVEIRA, Maria Bernadete F. de. 2001. O ensino da produção textual: o saber e o fazer das professoras. In: PASSEGGI, Luís; OLIVEIRA, Maria do Socorro. (Org.) *Linguística e educação: gramática, discurso e ensino*. São Paulo: Terceira Margem. p. 153-174.

PARO, Vítor Henrique. 2001. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã.

PERRENOUD, Philippe. 1999. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

_____. 2000a. Construindo competências. In: *Nova Escola*, ed. 134, set. 2000. p.19-31.

_____. 2000b. Construir competências é virar as costas aos saberes? In: *Pátio*, ano 3, nº 11, nov. 1999/ jan. 2000. p.15-19.

_____. 2004a. *Os ciclos de aprendizagem: novos espaços-tempos de formação*. In: *Pátio*, ano VIII, nº 30, maio/jul. 2004. p. 16-19.

_____. 2004b. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre, Artmed.

_____. 1999 – 2006. O pensador dos ciclos. Entrevista ao *Portal Educacional*. Disponível em www.educacional.com.br/entrevistas. Acesso em 24/09/2006.

PORTUGAL. 2004-2005. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – DGIDC. Organização Curricular do Ensino Básico. *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. (versão eletrônica) Disponível em: <http://www.dgipc.min-edu.pt/public/cnebindex.asp>. Acesso em 30 de agosto de 2006.

PRADO, Ricardo. 2003. A qualidade em xeque. *Nova Escola*, São Paulo, ano XVIII, n.160, mar./2003. p. 38-43. (Reportagem de capa).

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. 2001. Modelização didática e planeamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras.

SAUL, Ana Maria. 2000. *Paulo Freire e a formação de educadores*. São Paulo: Articulação Universidade/escola.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. 1994. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

SCHONS, Carme Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.) 2005. *Questões de escrita*. Passo Fundo, RS: 2005.

SILVA, Janssen Felipe da. 2004. *Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos*. Porto Alegre: Mediação.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERRETTI, Celso João. 2004. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã.

SUASSUNA, Livia. 2006. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Livia. (org.) *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica. p. 27-43

_____. 2006. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: limites e possibilidades. In: MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Livia. (org.) *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica. p. 111-125.

SWALES, John M. 1990. *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

TARDIF, Maurice. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

_____; LESSARD, Claude. 2005. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

TEBEROSKY, Ana & COLOMER, Teresa. 2003. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.

VASCONCELOS, Celso dos S. Avaliação nos Ciclos de Formação. 2002. Revista *Prove*. São Paulo: Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade do Ensino, n. 1, nov. 2002.

_____. 2000. Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação: do "é proibido reprovar" ao "é preciso garantir a aprendizagem". In. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora*. 3ª ed. São Paulo: Libertad.

_____. 2004. Superação da lógica classificatória e excludente: avaliação como processo de inclusão. Texto para o *III Seminário de Educação de Arcos/MG*. Disponível em www.celsovasconcellos.com.br. Acessado em 20 de agosto de 2006.

ANEXO 1

EXEMPLOS DE ATIVIDADES
DESENVOLVIDAS NO PROGRAMA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA

Prefeitura Municipal de Pesqueira

Minicurso: Leitura e produção de texto

O (des)classificado

Aquele anúncio deixado sobre o assento me perturbou muito. Eu sabia que haveria uma mudança. A situação era difícil. As coisas ultimamente estavam complicadas demais, principalmente depois da morte de Jonas. Donana já não sabia o que fazer para manter a casa. Vendeu várias jóias de família. Não deu. E agora mais essa.

Não esperava que isso fosse acontecer tão cedo. Há quanto tempo estava naquela casa. Já me considerava da família. De repente, tudo girou à minha volta. Tudo ficou de pernas para o ar.

No início, éramos só nós três: Jonas, Donana e eu. Quantas vezes as roupas foram jogadas no tapete e entre nós aquela cumplicidade silenciosa do encontro. De corpos entrelaçados. Coração batendo junto. Só respiração. O corpo saciado. A alma leve. Quantas noites. Dias sem culpas. Medo...

Não demorou muito vieram as crianças: Joana e Douglas. Nova etapa. Eu era constantemente amassado, pisado. Brinquedos espalhados por todo canto. "Não pise aí, menina. Olha essa mão suja de chocolate. Xixi?" E eu ali, acompanhando de perto todas as estrepolias: topadas, tampinhas engolidas, corte no dedo, primeiro dia de aula... Primeiro namorado. O beijo escondido. As noites sem fim. "Gente, onde anda Joana? Três horas. A hora não passa." Os quinze anos. A festa. Luzes por todos os lados. A valsa. O falatório. A risadaria. Fim de noite. E eu dividi com eles o cansaço de tudo. A ressaca agridoce de quem mergulhou fundo na felicidade. A vida foi passando. As coisas foram passando. As pessoas.

O vestibular.

O noivado. Aborrecimento.

Casamento.

Separação.

As noites vazias: quantas lágrimas recolhi e continuam guardadas em mim. Silenciosamente. No aconchego das almofadas. Na maciez dos meus braços. Sempre abertos. À espera.

Pudesse eu parava o tempo. Certamente enfrentaria outras tempestades. Romperia novos nevoeiros. Descortinaria outras cenas. Mas o tempo... O tempo é breve.

Jonas morreu. A vida ficou sem graça. Meu companheiro de todas as tardes se foi. O silêncio era doloroso mas suportável. Donana foi perdendo o controle das coisas. Das pessoas. Da alegria. A casa parecia ninho sem filhotes. Mesmo assim, ali estava eu, quieto no meu lugar. Na (aparente) calma – de quem nasceu para servir.

Triiiim! Triiiim! Alguém chamava.

– É aqui que estão vendendo (...)?

(PEREIRA, Gil Carlos. In: **A palavra: expressão e criatividade**. São Paulo: Moderna, 1997)

O texto e os esquemas do leitor

- I. Após a leitura, sem voltar ao texto, escreva (ou desenhe) as lembranças que o texto provocou em você: imagens, lugares, pessoas, situações, outras leituras etc.
- II. Concentrando-se, agora, no texto, releia-o e responda:
 1. Quem é o narrador?
 2. Em "E agora mais essa", a que fato o narrador se refere?
 3. Qual a relação existente entre o narrador, Donana e Jonas?
 4. De quem eram as roupas jogadas no tapete?
 5. De que tipo de serviço trata o fragmento "(...) de quem nasceu para servir?".
 6. Formule uma hipótese sobre o objeto à venda.
 7. Redija um anúncio de venda do objeto em questão que atenda as características do gênero textual "anúncio de jornal" e que indique, também, a sua percepção sobre ele.
- III. Apresentação/ discussão das atividades propostas.
- IV. Apresentação das partes omitidas do texto (ilustração e anúncio).
- V. Conclusão:
 1. As suas expectativas/previsões sobre o texto foram confirmadas?
 2. Se não foram confirmadas:
 - a) Em que experiências externas ao texto ou pistas do próprio texto você se baseou para formular suas hipóteses?
 - b) Houve coincidência entre as suas inferências e as de outros leitores? Compare suas respostas com as deles, verificando os pontos de contato quanto às pistas do texto.
 3. Se foram confirmadas:
 - a) Localize no texto as pistas que permitiram as inferências que você fez.
 - b) Houve experiências externas ao texto que ajudaram na formulação das hipóteses?

Prefeitura Municipal de Pesqueira
 Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes
 Programa Organização da Escolaridade por Ciclos de Aprendizagem
ACOMPANHAMENTO DO COTIDIANO ESCOLAR I
Trabalhando o gênero: o relato escrito

I – Relato escrito – características gerais:

- registro de fatos e informações, vividos por uma pessoa e suas conseqüências;
- seqüência do tipo narrativo;
- organização discursiva ou em tópicos;
- dirige-se a um ou a vários interlocutores;
- função informativa, legal, memória ou pedagógica (lição de vida);
- em 1ª pessoa ou impessoal;
- apoio de documentos ou gráficos;
- simples ou complexos;
- linguagem objetiva, clara, precisa, sintética.

II – Leitura:

A 28 de fevereiro de 1955, soube-se que oito tripulantes de um navio da Marinha de Guerra da Colômbia que viajava de Mobile, Estados Unidos, para o porto colombiano de Cartagena, haviam caído no mar e desaparecido por causa de uma tormenta no mar do Caribe. A busca dos náufragos iniciou-se assim que o navio chegou a seu destino, duas horas depois do acidente. Depois de quatro dias, desistiu-se da busca e os marinheiros desaparecidos foram declarados mortos. Dez dias depois, o marinheiro Luís Alexandre Velasco, de 20 anos, apareceu moribundo numa praia deserta do norte da Colômbia. O livro *Relato de um naufrago* é a reconstituição jornalística do que Luís contou ao autor Gabriel García Márquez, na época jornalista do *El Espectador*, um jornal de Bogotá.

O texto que segue é um fragmento desse livro. Leia-o e, a seguir, responda às questões propostas.

Eu era um morto

Não me lembro do amanhecer do sexto dia. Tenho uma idéia nebulosa de que, durante toda a manhã, fiquei prostrado no fundo da balsa, entre a vida e a morte. Nesses momentos, pensava em minha família e a via tal como me contaram agora que esteve durante os dias do meu desaparecimento. Não fiquei surpreso com a notícia de que tinham me prestado homenagens fúnebres. Naquela sexta manhã de solidão no mar, pensei que tudo isso estava acontecendo.

Sabia que haviam comunicado à minha família o meu desaparecimento. Como os aviões não voltaram, sabia que tinham desistido da busca e que me haviam declarado morto.

Nada disso era errado, até certo ponto. Em todos os momentos, tratei de me defender. Encontrei sempre um meio de sobreviver, um ponto de apoio, por insignificante que fosse, para continuar esperando. No sexto dia, porém, já não esperava mais nada. Eu era um morto na balsa.

À tarde, pensando que logo seriam cinco horas e os tubarões voltariam, fiz um desesperado esforço para me levantar e me amarrar à borda. Em Cartagena, há dois anos, vi na praia os restos de um homem destrozado por tubarão. Não queria morrer assim. Não queria ser repartido em pedaços entre um montão de animais insaciáveis.

Eram quase cinco horas. Pontuais, os tubarões estavam ali, rondando a balsa. Levantei-me penosamente para desatar os cabos do estrado. A tarde era fresca. O mar, tranqüilo. Senti-me ligeiramente fortalecido. Subitamente, vi outra vez as sete gaivotas do dia anterior e essa visão infundiu em mim renovados desejos de viver.

Nesse instante teria comido qualquer coisa. A fome me incomodava. Mas o pior era a garganta e a dor nas mandíbulas, endurecidas pela falta de exercício. Precisava mastigar qualquer coisa. Tentei arrancar tiras de borracha dos sapatos, mas não tinha com que cortá-las. Foi então que lembrei dos cartões da loja de Mobile. Estavam num dos bolsos da calça, quase completamente desfeitos pela umidade. Rasguei-os, levei-os à boca e comeci a mastigar. Foi um milagre: a garganta se aliviou um pouco e a boca se encheu de saliva. Lentamente continuei mastigando, como se aquilo fosse chiclete. [...] Pensava continuar mastigando os cartões indefinidamente para aliviar a dor das mandíbulas e até achei que seria desperdício jogá-los no mar. Senti descer até o estômago a minúscula papa de papelão moído e desde esse instante tive a sensação de que me salvaria, de que não seria destrozado pelos tubarões. [...]

Afinal, amanheceu o meu sétimo dia no mar. Não sei por que estava certo de que esse não seria o último. O mar estava tranquilo e nublado, e quando o sol saiu, mais ou menos às oito da manhã, eu me sentia reconfortado pelo bom sono da noite. Contra o céu cinza e abaixo passaram sobre a balsa as sete gaivotas. Dois dias antes eu sentira uma grande alegria vendo as sete gaivotas. Mas quando as vi pela terceira vez, depois de tê-las visto durante dois dias consecutivos, senti o terror renascer. "São sete gaivotas perdidas", pensei, com desespero. Todo marinheiro sabe que, às vezes, um bando de gaivotas se perde no mar e voa sem direção, durante vários dias, até encontrar e seguir um barco que lhes indique a direção do porto. Talvez aquelas gaivotas que vira durante três dias fossem as mesmas todos os dias, perdidas no mar. Isso significava que eu me distanciava cada vez mais da terra.

(Gabriel García Márquez. *Relato de um naufrago*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1970. p. 70-3.)

II – Características identificadas no texto:

- narra um episódio marcante da vida pessoal;
- predomínio do tempo passado;
- apresenta os elementos básicos da narrativa: seqüência de fatos, personagens, tempo e espaço;
- o narrador é protagonista; verbos e pronomes em 1ª pessoa;
- presença de trechos descritivos.

In: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português**: linguagens. 3. ed. São Paulo: Atual, 1999. vol. 1. p. 178-180. Adaptado

III – Atividade de Produção de Texto

Faça um relato pessoal, em prosa e por escrito, sobre a sua experiência como alfabetizadora. Para facilitar a elaboração do seu texto, apresentamos um pequeno roteiro que pode servir como guia. Entretanto, você não é obrigada a segui-lo passo a passo e, naturalmente, pode alterar ou acrescentar algum dado relevante que, porventura, tenha ficado de fora do roteiro.

1. Reflita sobre a experiência que você deseja relatar e organize-a cronologicamente. Por exemplo: a primeira turma em que você atuou como alfabetizadora; a segunda ...; a turma deste ano, antes da implantação do ciclo, após a implantação do ciclo.
2. Liste os tópicos que você deseja abordar. Por exemplo, experiências significativas (de sucesso ou insucesso; engraçadas ou dramáticas); tentativas de acerto, seguidas ou não de erro; pessoas ou situações que contribuíram no processo; alunos ou situações que ficarão para sempre na sua lembrança etc.
3. Concentre-se na sua experiência mais recente. Liste as mudanças de concepção sobre o ensino, a metodologia, as dificuldades dos seus alunos, o processo de evolução que você acompanhou. Pense nas alterações de rumo que você precisou fazer. Compare, de um modo geral, o resultado dos seus alunos diante das alterações de concepção e metodologia de trabalho que você implementou.
4. Comece a escrever o seu relato, observando as características lingüísticas e discursivas desse gênero textual (ver *Trabalhando o gênero: o relato pessoal escrito*)
5. Faça um parágrafo de conclusão com uma reflexão sobre o seu próprio desempenho profissional e o de sua turma.
6. Consulte os seus registros sempre que precisar de dados para o seu relato.

ANEXO 2

MATRIZ CURRICULAR
PORTUGUÊS E MATEMÁTICA
1º E 2º CICLOS

PREFEITURA MUNICIPAL DE PESQUEIRA
Competências de Língua Portuguesa para o 1º Ciclo

EIXOS	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS
1 Linguagem oral	A relação oralidade/escrita	Oralizar as idéias contidas em seus desenhos para que o professor possa registrá-las através da escrita. Identificar versos, estrofes, palavras e rimas iniciais e finais auxiliado pela leitura. Memorizar e recitar parlendas, adivinhas, poemas, músicas, mesmo sem dominar a leitura, ajustando o texto falado ao escrito.
	Articulação das palavras	Respeitar a vez de ouvir e falar numa conversação. Respeitar as diferentes formas de articulação das palavras, compreendendo a necessidade de melhorá-las para a eficácia da comunicação.
	A instrução e seus elementos	Dar instruções adequadas em situações específicas como jogos, receitas culinárias e atividades escolares. Explicar regras de convívio em diferentes contextos sociais como na família, na escola, na igreja e na rua.
	A narrativa e seus elementos	Narrar experiências vividas, respeitando a temporalidade. Contar histórias conhecidas ou lidas, mantendo-se próximo ao original.
	A descrição e seus elementos	Desenvolver as habilidades de falar e ouvir com ênfase na troca de informações através da descrição oral.
	Coesão e coerência	Estruturar textos orais coesos e coerentes. Estabelecer coerência entre os fatos.
	A argumentação e seus elementos	Defender pontos de vista com argumentos apropriados. Respeitar a opinião de colegas e de professores, mesmo contra-argumentado-a.
	A exposição e seus elementos	Expor um tema de interesse do grupo. Expor com clareza um ponto de vista.
	Expressividade (entonação, intensidade, altura, timbre, ritmo, musicalidade etc.)	Tomar consciência de que o modo de falar expressa sentimentos e estados de espírito.
	Recursos sonoros (onomatopéia, aliteração, assonância)	Perceber as relações entre sons e letras. Perceber a repetição de sons como recurso de sugestão de certas imagens.
	Variações sociodialetais	Identificar características próprias da linguagem coloquial e da linguagem formal. Perceber as variações sociodialetais, respeitando-as e valorizando-as como traços da identidade individual e social.
2 Leitura e compreensão de texto	Determinação temática e estrutural do texto narrativo	Recuperar o tema e estrutura do texto narrativo. Analisar criticamente e interpretar os fatos narrados. Complementar o sentido de texto narrativo lido, atendendo critérios relativos à coerência narrativa. Caracterizar figura ou personagem do texto. Identificar locutor e interlocutor em texto narrativo.
	Compreensão e expressão de idéias acerca do texto lido	Compreender e demonstrar, através do desenho ou da escrita, o assunto do texto lido. Complementar o sentido de frase escrita, atendendo critérios semânticos e sintáticos compatíveis com o texto.
	Ampliação e adequação vocabular	Perceber a possibilidade do uso de sinônimos para substituir palavras. Inferir o significado de uma palavra através de seu uso num contexto lingüístico. Discutir a significação de palavras e expressões encontradas nos textos. Utilizar adequadamente o dicionário quando necessário. Apropriar-se do conceito de verbete e usar as informações obtidas nele.
	Representação de idéias por meio de desenhos, símbolos e sinais (texto verbal, não-verbal e misto)	Fazer leitura de desenhos, símbolos e sinais que circulam na sociedade. Associar palavra à figura isolada ou no texto. Interpretar o texto escrito com base em texto não-verbal.

	Gêneros, portadores e contextualizadores	Reconhecer a forma de organização e/ou apresentação e função de diversos gêneros, portadores e contextualizadores textuais. Identificar as informações contidas nas capas de livros e revistas. Efetuar leitura informativa apresentada de forma não linear e não seqüencial.
	Inferências	Construir, reformular e expressar hipóteses que contribuam para a compreensão do texto. Fazer inferências a respeito do texto através do paratexto (autor, título, ilustração, palavras que antecedem o texto).
	Antecipação e confirmação	Ativar os conhecimentos prévios sobre o assunto. Encontrar no texto a informação desejada.
	Diagramação textual	Observar as ilustrações, variações nas formas de escrita, cores e tamanho das letras.
	Conceito de tempo (antes, depois, passado, presente, futuro)	Desenvolver o conceito de tempo, com base na organização temporal dos fatos de uma narrativa.
	Paragrafação	Identificar graficamente os parágrafos. Identificar uma idéia ou um conjunto de idéias contidas em um parágrafo.
	Unidade temática	Associar o tema de textos lidos ou ouvidos a outros conhecidos ou discutidos em sala. Compreender a idéia principal dos textos lidos.
3 Escrita	Usos e funções sociais da escrita (orientar, informar, divertir, emocionar, instruir, registrar etc.)	Utilizar a escrita em diferentes funções sociais, atentando para a especificidade da linguagem. Diferenciar a escrita de outros símbolos, desenhos, imagens e ilustrações.
	Produção de diferentes gêneros textuais: listas, regras, anotações, cartazes, receitas, quadros de horário, fichas de identificação pessoal, convites, anúncios classificados, legendas, instruções etc.	• Produzir textos, atendendo à função específica prevista para aquele uso social da escrita.
	Coesão e coerência	• Estruturar textos escritos com coerência e utilizando diferentes recursos de coesão textual.
	Adequação do texto à situação de interação	• Utilizar a escrita para se comunicar espontaneamente com colegas, professores, jornais e revistas, autoridades etc. • Expressar dados, informações e idéias com clareza.
	Adequação argumentativa	• Defender pontos de vista com argumentos apropriados.
	Onomatopéia	• Perceber as relações entre sons e letras.
	Pontuação	• Relacionar a entonação dada pela leitura do professor aos sinais de pontuação utilizados no texto impresso. • Utilizar alguns sinais de pontuação, demonstrando compreender sua necessidade para melhor veicular suas idéias.
	Adequação ao tema proposto	• Atender ao objetivo específico previsto para o texto. • Atribuir um título adequado ao texto.
4 Reflexão lingüística	Progressão e continuidade temática	• Apresentar progressão e continuidade temática na produção de textos.
	Sistema ortográfico (letras, número de letras, identificação de letras, sílabas, número de sílabas, letra inicial, sílaba inicial, número de letras de uma sílaba, seqüência alfabética, diferentes modos de escrever uma mesma letra)	• Distinguir a ocorrência de vogais e consoantes na grafia das palavras. • Diferenciar letras, números e outros símbolos utilizados na escrita. • Perceber semelhanças e diferenças sonoras e gráficas na composição das palavras. • Observar que as palavras são compostas de diferentes números de sílabas e as sílabas são compostas de diferentes números de letras.
	Letras maiúsculas e minúsculas	• Perceber a necessidade do uso de letras maiúsculas em seu próprio nome.
	Ortografia	• Observar que as letras podem representar diferentes sons. • Verificar a formação de dígrafos. • Perceber a formação de palavras por sufixação. • Reconhecer a inadequação de grafia de palavras nas reestruturações e produções coletivas e sugerir a correção ortográfica.

Espaçamento entre as palavras	• Perceber o processo de formação de palavras. • Observar como a escrita segmenta o que na fala não é segmentado. • Perceber a existência de espaços entre as palavras. • Sugerir espaçamento adequado nas produções coletivas.
-------------------------------	--

Competências de Língua Portuguesa para o 2º Ciclo

EIXOS	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS
1 Linguagem oral	A relação oralidade/escrita	Oralizar as idéias contidas em seus desenhos para que o professor possa registrá-las através da escrita. Identificar versos, estrofes, palavras e rimas iniciais e finais auxiliado pela leitura. Memorizar e recitar parlendas, adivinhas, poemas, músicas, mesmo sem dominar a leitura, ajustando o texto falado ao escrito.
	Articulação das palavras	• Respeitar as diferentes formas de articulação das palavras, compreendendo a necessidade de melhorá-las para a eficácia da comunicação.
	Coesão e coerência	• Estruturar textos orais coesos e coerentes. • Estabelecer coerência entre os fatos.
	Consistência argumentativa	• Defender pontos de vista com argumentos apropriados • Respeitar a opinião de colegas e de professores, mesmo contra-argumentado-a.
	A exposição e seus elementos	• Expor com clareza um ponto de vista. • Expor um tema de interesse do grupo. • Fazer exposições orais com base em anotações.
	Expressividade (entonação, intensidade, altura, timbre, ritmo, musicalidade etc.)	• Tomar consciência de que o modo de falar expressa sentimentos e estados de espírito.
	Recursos sonoros (onomatopéia, aliteração, assonância)	• Perceber as relações entre sons (fonemas) que são grafados como palavras e letras e sons que são ruídos e podem ser representados por letras. • Perceber a repetição de sons como recurso de sugestão de certas imagens.
	Variações sociodialetais	• Identificar características próprias da linguagem coloquial e da linguagem formal. • Perceber as variações sociodialetais, respeitando-as e valorizando-as como traços da identidade individual e social.
2 Leitura e compreensão de texto	Determinação temática e estrutural do texto narrativo	Recuperar o tema e a estrutura do texto narrativo. Analisar criticamente e interpretar os fatos narrados. Complementar o sentido de texto narrativo lido, atendendo critérios relativos à coerência narrativa. Caracterizar figura ou personagem do texto. Identificar locutor e interlocutor em texto narrativo.
	Compreensão e expressão de idéias acerca do texto lido	• Compreender e demonstrar, através do desenho ou da escrita, o assunto do texto lido.
	Ampliação e adequação vocabular	• Perceber a possibilidade do uso de sinônimos para substituir palavras. • Inferir o significado de uma palavra através de seu uso num contexto lingüístico. • Discutir a significação de palavras e expressões encontradas nos textos. • Utilizar adequadamente o dicionário quando necessário. • Apropriar-se do conceito de verbete e usar as informações obtidas nele. • Selecionar o significado que melhor se adapte ao contexto estudado. • Perceber os diferentes sentidos de uma mesma palavra.
	Representação de idéias por meio de desenhos, símbolos e sinais (texto verbal, não-verbal e misto)	• Fazer leitura de desenhos, símbolos e sinais que circulam na sociedade. • Interpretar o texto escrito com base em texto não-verbal. • Identificar logomarcas como uma estratégia de leitura de textos publicitários. • Identificar os recursos próprios do gênero história em quadrinhos.

	Gêneros, portadores e contextualizadores	- Reconhecer a forma de organização e/ou apresentação e função de diversos gêneros, portadores e contextualizadores textuais. - Identificar as informações contidas nas capas de livros e revistas. - Efetuar leitura informativa apresentada de forma não linear e não seqüencial.
	Inferências	- Construir, reformular e expressar hipóteses que contribuam para a compreensão do texto. - Fazer inferências a respeito do texto através do paratexto (autor, título, ilustração, palavras que antecedem o texto).
	Antecipação e confirmação	- Ativar os conhecimentos prévios sobre o assunto. - Encontrar no texto a informação desejada. - Indicar no texto os trechos que fundamentam as respostas.
	Diagramação textual	- Observar as ilustrações, variações nas formas de escrita, cores e tamanho das letras. - Decodificar a forma gráfica dos poemas.
	Intertextualidade (cruzamento de textos)	- Perceber a inserção de outros textos no texto lido. - Realizar leitura não-linear (jornais, revistas, livros, hipertextos (Internet)).
	Paragrafação	- Identificar graficamente os parágrafos. - Identificar uma idéia ou um conjunto de idéias contidas em um parágrafo.
	Unidade temática	- Associar o tema de textos lidos ou ouvidos a outros conhecidos ou discutidos em sala. - Compreender a idéia principal dos textos lidos.
	Interpretação de expressões metafóricas	Interpretar metáforas.
	Estratégia de leitura	- Prever o conteúdo do texto com base no seu título e na forma de apresentação. - Identificar pistas sobre o assunto do texto na introdução.
3 Escrita	Usos e funções sociais da escrita (orientar, informar, divertir, emocionar, instruir, registrar etc.)	- Utilizar a escrita em diferentes funções sociais, atentando para a especificidade da linguagem. - Expressar dados, informações e idéias com clareza.
	Produção de diferentes gêneros textuais: dissertações, jogos, poemas, anotações, descrições-narrativas, instruções, notas de rodapé, endereçamento de cartas, cartas, roteiro de exposição oral, notícia etc.	- Produzir textos, atendendo à função específica prevista para aquele uso social da escrita. - Registrar pontos de vista sobre um tema para organização do pensamento e apoio à memória. - Produzir resumos. - Produzir esquemas com as idéias principais de um texto.
	Coesão e coerência	Estruturar textos escritos com coerência e utilizando diferentes recursos de coesão textual.
	Adequação do texto à situação de interação	Utilizar a escrita para se comunicar espontaneamente com colegas, professores, jornais e revistas, autoridade etc.
	Adequação argumentativa	Usar argumentos apropriados para defender as idéias colocadas.
	Seqüência e parágrafo	Organizar o texto em parágrafos.
	Pontuação e sinais gráficos	- Usar os recursos gráficos e a pontuação para expressar, na língua escrita, aspectos prosódicos da língua oral. - Utilizar os sinais de pontuação, demonstrando compreender sua necessidade para melhor veicular suas idéias.
	Adequação ao tema proposto	- Atender ao objetivo específico previsto para o texto. - Atribuir um título adequado ao texto.
	Progressão e continuidade temática	Apresentar progressão e continuidade temática nos textos orais e escritos.
4 Reflexão lingüística	Seqüência alfabética	Organizar nomes em ordem alfabética, considerando as duas ou três primeiras letras do nome.
	Letras maiúsculas e minúsculas	- Perceber a necessidade do uso de letras maiúsculas em nomes próprios. - Observar a ocorrência de letras maiúsculas no início de frase.

	Ortografia	• Observar que as letras podem representar diferentes sons. • Verificar a formação de dígrafos. • Perceber a formação de palavras por prefixação e sufixação. • Reconhecer a inadequação de grafia de palavras nas reestruturações e produções coletivas e sugerir a correção ortográfica.
	Espaçamento entre as palavras	• Utilizar espaçamento adequado nas produções escritas.
	Variações lingüísticas	• Identificar variações históricas do léxico no uso da língua. • Identificar variações regionais do léxico. • Identificar variação de pronúncia entre dialeto urbano e dialeto rural. • Identificar variações de registro coloquial e formal.
	Classes de palavras	• Verificar a função discursiva que determinadas palavras exercem no uso da língua.
	Concordância verbal	• Perceber a precisão dos verbos em determinados trechos. • Reconhecer, em textos lidos, as diferenças de tempo, futuro, passado e presente. • Justificar porque certos verbos estão sendo utilizados no plural e outros no singular. • Flexionar tempos e pessoas verbais, mantendo a coerência e a concordância verbal do texto.
	Concordância nominal	• Justificar porque certas palavras estão sendo utilizadas no plural e outras no singular, em textos impressos. • Sugerir a concordância de certas palavras: substantivos, artigos, adjetivos, pronomes nas produções coletivas.
	Acentuação	• Inferir algumas regras de acentuação, através da observação de seu uso em textos lidos.
	Formas de tratamento	• Distinguir as formas de tratamento mais formais das mais coloquiais.

Competências de Matemática para o 1º Ciclo

EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS
NÚMEROS E OPERAÇÕES	Números Naturais	Utilizar diferentes estratégias para identificar números, em situações que envolvam contagem. Reconhecer números no contexto diário. Utilizar diferentes estratégias para quantificar elementos de uma coleção: pareamento (pares e ímpares), estimativa e correspondência de agrupamento. Comparar coleções pela quantidade de elementos.
	Sistema de Numeração Decimal	Ordenar coleções pela quantidade de elementos (ordem crescente e decrescente, antecessor e sucessor). Compreender o agrupamento do sistema de numeração decimal (SND): ordens e valor posicional dos números.
	Operando com Números Naturais	Ler e escrever os números do SND em situações diversas. Compor e decompor os números fazendo uso de recursos auxiliares (ábaco, material dourado, quadro valor lugar (QVL)). Adicionar, subtrair, multiplicar e dividir por meio de estratégias pessoais. Fazer cálculo numérico com as quatro operações por meio de técnicas convencionais.
	Números Racionais	Utilizar procedimentos para soma e controle de pontos obtidos em jogos. Resolver situações-problema de estruturas aditivas (adição e subtração isoladas, adição e subtração combinadas e operações inversas). Resolver situações-problema de estruturas

		multiplicativas (divisão e multiplicação isoladas). Utilizar a decomposição da escrita numérica para a realização do cálculo mental e aproximado. Representar simbolicamente os números fracionários e decimais. Comparar e estabelecer equivalências entre números fracionários. Resolver situações-problema de adição e subtração com números decimais.
2 GRANDEZAS E MEDIDAS	Comprimento, Massa e Volume Tempo e Valor Monetário	Comparar as grandezas de mesma natureza por meio de estratégias pessoais e do uso de instrumentos de medidas (fita métrica, balança, recipiente de 1 litro etc). Relacionar unidades de tempo (dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano). Resolver situações que envolvam as unidades de medida de tempo (dia, mês, ano). Ler e comparar horas em relógios digitais e de ponteiros. Reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil. Fazer possíveis trocas entre cédulas e moedas em razão de seus valores.
3 ESPAÇO E FORMA	Localização e Movimentação no espaço Figuras geométricas Diferentes visões do objeto Simetria	Dominar suas relações com o espaço para localizar-se e descrevê-lo. Localizar pessoas ou objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de posição. Localizar pessoas ou objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de direção e sentido. Descrever a localização e movimentação de pessoas e objetos no espaço usando sua própria terminologia. Reconhecer semelhanças e diferenças entre objetos em diferentes posições. Classificar as figuras sólidas quanto à forma e ao deslocamento (as que rolam, as que não rolam, as que rolam em todos os sentidos...). Estabelecer comparações entre objetos do espaço físico e objetos geométricos (esféricos, cilíndricos, cônicos, piramidais e prismáticos), sem o uso obrigatório da nomenclatura. Reconhecer as figuras planas (as quadradas, as triangulares etc). Identificar a vista frontal, superior, inferior e lateral de objetos simples e compostos de várias formas. Observar as formas geométricas, simétricas ou não, presentes em elementos naturais e nos objetos criados pelo homem.
4 TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	Levantamento de dados Classificação de dados Tabelas de uma entrada Gráficos de barras Gráficos de setores	Coletar dados em situação-problema vivenciada. Organizar os dados coletados, classificando-os em informações. Registrar de várias formas as informações coletadas em uma situação-problema. Construir e interpretar tabelas de uma entrada (simples). Construir gráficos de barras utilizando tabela de uma entrada. Interpretar as informações contidas em imagens. Resolver situações-problema em que aparecem gráficos, tabelas, esquemas etc. Ler informações contidas em imagens em gráficos de setores;

Competências de Matemática para o 2º Ciclo

EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS
1 NÚMEROS E OPERAÇÕES	Números Naturais	Reconhecer números no contexto diário. Utilizar diferentes estratégias para quantificar elementos de uma coleção: estimativa e correspondência de agrupamento. Ordenar coleções pela quantidade de elementos (ordem crescente e decrescente, antecessor e sucessor). Reconhecer e escrever a seqüência de múltiplos de um número natural. Compreender o agrupamento do sistema de numeração decimal (SND): ordens e classes e valor posicional dos números. Ler e escrever os números do SND em situações diversas. Compor e decompor os números fazendo uso de recursos auxiliares (ábaco, material dourado, quadro valor lugar (QVL)...).
	Sistema de Numeração Decimal	Adicionar, subtrair, multiplicar e dividir por meio de estratégias pessoais. Fazer cálculo numérico com as quatro operações por meio de técnicas convencionais (com e sem reserva). Resolver situações-problema de estruturas aditivas (adição e subtração isoladas, adição e subtração combinadas e operações inversas). Resolver situações-problema de estruturas multiplicativas (divisão e multiplicação isoladas, multiplicação e divisão combinadas e operações inversas). Utilizar a decomposição da escrita numérica para a realização do cálculo mental e aproximado.
	Operando com Números Naturais	Representar partes especiais de um todo e certos resultados de medidas por meio de frações, com desenhos. Representar partes especiais de um todo e certos resultados de medidas por meio de frações, na forma A/B. Ler e escrever frações identificando e dando significado ao denominador e o numerador. Obter uma quantidade, com base em uma fração dada. Identificar e obter frações equivalentes a uma fração dada. Comparar frações. Adicionar e subtrair frações de mesmo denominador. Adicionar e subtrair frações de denominadores diferentes. Resolver situações-problema envolvendo frações e suas operações. Representar números decimais na forma $A/10 = 0,A$. Resolver situações-problema de adição e subtração com números decimais. Conceituar e representar porcentagem na forma $A/100 = A\%$. Resolver situações-problema de porcentagem simples.
	Números Racionais	

2 GRANDEZAS E MEDIDAS	Comprimento, Área , Massa e Volume Tempo e Valor Monetário	Comparar as grandezas de mesma natureza por meio de estratégias pessoais e do uso de instrumentos de medidas (fita métrica, balança, recipiente de 1 litro etc). Identificar grandezas de comprimento, área e volume. Registrar medidas de comprimento usando unidades de medidas padronizadas ou não. Medir formal e informalmente o contorno de uma figura geométrica. Medir superfície usando unidades de medida padronizadas ou não. Calcular área de retângulos e quadrados. Relacionar unidades de tempo (dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano). Reconhecer o calendário como um instrumento de medida de tempo, utilizando as informações nele contidas de forma adequada. Resolver situações-problema que envolvam compra e venda. Registrar a equivalência entre medidas de tempo.
3 ESPAÇO E FORMA	Localização e Movimentação no espaço Figuras geométricas Simetria	Elaborar e interpretar representações gráficas para comunicar posições ou trajetos em espaços reduzidos. Localizar pessoas ou objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de posição. Localizar pessoas ou objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de direção e sentido. Estabelecer comparações entre objetos do espaço físico e objetos geométricos (esféricos, cilíndricos, cônicos, piramidais e prismáticos), com o uso obrigatório da nomenclatura. Reconhecer as figuras planas diferenciando das não-planas. Resolver situações que envolvam noções básicas de geometria (segmento de reta, paralelismo, perpendicularismo, ângulo reto,...). Classificar as figuras geométricas em diversos tipos de polígonos; Identificar o eixo de simetria nas formas geométricas, presentes em elementos naturais e nos objetos criados pelo homem.
4 TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	Levantamento de dados Classificação de dados Tabelas de duas entradas Gráficos de barras Gráficos de setores	Coletar dados em situações- problema vivenciadas. Registrar de várias formas as informações coletadas em uma situação-problema. Construir e interpretar tabelas de duas entradas. Localizar informações específicas em tabelas de duas entradas. Construir gráfico de barras integrados com outra área de conhecimento. Resolver situações-problema em que apareçam gráficos, tabelas etc. Inventar perguntas ou problemas, para serem respondidos com a informação contida em gráfico de setores.

ANEXO 3

AUTORIZAÇÃO DE UTILIZAÇÃO
DE DADOS PARA A PESQUISA



ESTADO PERNAMBUCO
PREFEITURA DE PESQUEIRA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES

Terra do Doce e da Graça e da Rendia

DECLARAÇÃO

Eu, Cleide Maria de Souza Oliveira, Secretária de Educação, Cultura e Esportes deste município, declaro conhecer e autorizo a utilização de informações relativas ao Ensino desta Rede, como subsídio para a pesquisa desenvolvida pela professora Normanda da Silva Beserra, cuja tese "Um gênero textual docente: o parecer pedagógico" está vinculada ao Programa de Pós-graduação e Letras, com área de concentração lingüística, da Universidade Federal de Pernambuco.

Pesqueira, 10 de outubro de 2006.

Cleide Maria de Souza Oliveira

Secretária de Educação, Cultura e Esportes